

Наука и Школа

№ 4, 2019

ОБЩЕРОССИЙСКИЙ

НАУЧНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ

Редакционный совет:

Дронов В. П. (главный редактор), первый проректор МПГУ,
доктор географических наук, профессор, академик РАО

Бозиев Р. С., главный редактор научно-теоретического журнала РАО «Педагогика»,
доктор педагогических наук, профессор

Гольдберг Э. А., директор Института нейронаук А. Р. Лурии (США), PhD

Гончаров М. А., директор Института «Высшая школа образования» МПГУ,
доктор педагогических наук, доцент

Джуринский А. Н., профессор Кафедры теории и практики начального
образования Института детства МПГУ, доктор педагогических наук, профессор,
академик РАО

Дин Дэкэ, ректор Вэйнаньского педагогического университета (КНР), PhD

Лукацкий М. А., главный научный сотрудник ФГБНУ «Институт стратегии
развития образования РАО», доктор педагогических наук, кандидат философских
наук, профессор, член-корреспондент РАО

Масанао Такеда, профессор Университета Хаккай-Такуен, Саппоро (Япония), PhD,
иностраный член РАО

Мясников В. А. главный научный сотрудник ФГБНУ «Институт стратегии
развития образования РАО», доктор педагогических наук, профессор, академик РАО

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

Полонский В. М., главный научный сотрудник ФГБНУ «Институт стратегии
развития образования РАО», доктор педагогических наук, профессор,
член-корреспондент РАО

Розов Н. Х., декан Факультета педагогического образования МГУ
им М. В. Ломоносова, доктор физико-математических наук, профессор,
член-корреспондент РАО

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

Редколлегия:

Новичков В. Б. (заместитель главного редактора), доцент Института «Высшая школа образования» МПГУ, кандидат педагогических наук, доцент

Абашева Д. В., профессор Кафедры русской классической литературы Института филологии МПГУ, доктор филологических наук, профессор

Агеносов В. В., заслуженный деятель науки РФ, профессор кафедры истории журналистики и литературы ИМПЭ им. А. С. Грибоедова, академик РАЕН, Петровской академии наук и искусств, доктор филологических наук, профессор

Аргунова М. В., профессор кафедры дошкольного и начального образования ГАОУ ДПО МЦРКПО, кандидат педагогических наук, доктор педагогических наук, профессор

Аразмасцева И. Н., профессор Кафедры русской литературы XX–XXI веков Института филологии МПГУ, доктор филологических наук, доцент

Бондарев А. П., заведующий кафедрой отечественной и зарубежной литературы переводческого факультета МГЛУ, доктор филологических наук, профессор

Волоскова Н. Н., профессор кафедры клинической психологии, факультета медико-биологического и гуманитарного образования ФГБОУ ВО «Ставропольский государственный медицинский университет», кандидат педагогических наук, доктор психологических наук, профессор

Готовцева А. Г., профессор факультета журналистики Института Массмедиа РГГУ, доктор филологических наук, доцент

Егупова М. В., профессор Кафедры теории и методики обучения математике и информатике Института математики и информатики МПГУ, доктор педагогических наук, доцент

Жигорева М. В., профессор Кафедры инклюзивного образования и сурдопедагогики Института детства МПГУ, доктор педагогических наук, профессор

Ильченко Н. М., заведующий кафедрой русской и зарубежной филологии НГПУ им. К. Минина, доктор филологических наук, профессор

Ким Т. К., заведующий Кафедрой теоретических основ физической культуры и спорта МПГУ, доктор педагогических наук, доцент

Князев В. Н., профессор Кафедры философии Института социально-гуманитарного образования МПГУ, доктор философских наук, профессор

Короткова М. В., профессор Кафедры методики преподавания истории Института истории и политики МПГУ, руководитель творческой лаборатории «Музейная педагогика», кандидат педагогических наук, доктор исторических наук, доцент

Кузьменко Г. А., профессор Кафедры теоретических основ физической культуры и спорта МПГУ, доктор педагогических наук, доцент

Мескин В. А., профессор кафедры русской и зарубежной литературы филологического факультета РУДН, доктор филологических наук, профессор

Никола М. И., заведующий Кафедрой всемирной литературы Института филологии МПГУ, доктор филологических наук, профессор

Речицкая Е. Г., профессор Кафедры инклюзивного образования и сурдопедагогики Института детства МПГУ, кандидат педагогических наук, профессор

Рыжов А. Н. заведующий Кафедрой педагогики Института «Высшая школа образования» МПГУ, доктор педагогических наук, профессор

Сибгатуллина А. Т., главный научный сотрудник Отдела литературы народов Российской Федерации и СНГ ИМЛИ им. А. М. Горького РАН, ведущий научный сотрудник отдела истории Востока Института востоковедения РАН, доктор филологических наук, профессор

Славина В. А., заведующий Кафедрой журналистики и медиакоммуникаций Института журналистики, коммуникации и медиаобразования МПГУ, доктор филологических наук, профессор

Солдаткина Я. В., профессор Кафедры русской литературы XX–XXI веков Института филологии МПГУ, доктор филологических наук, доцент

Уваров А. Ю., и.о. заведующего отделом содержания образования и проектирования образовательных процессов Федерального исследовательского центра «Информатика и управление» РАН, доктор педагогических наук, профессор

Урюпин И. С., профессор Кафедры русской литературы XX–XXI веков Института филологии МПГУ, доктор филологических наук

Филатова Ю. О., профессор Кафедры логопедии Института детства МПГУ, доктор педагогических наук, профессор

Черемных Г. В., профессор Кафедры декоративного искусства и художественных ремесел Художественно-графического факультета Института изящных искусств МПГУ, кандидат педагогических наук, доцент

Состав редакции:

Выпускающий редактор Г. В. Альперина
Переводчик М. А. Геворкова
Дизайн, верстка Н. И. Лисовой

Издание зарегистрировано в Комитете РФ по печати.
Свидетельство о регистрации № 014427 от 1 февраля 1996 г.

Адрес редакции: 119571, Москва, пр-т Вернадского, д. 88, комн. 446
Телефон/факс: 8 (499) 730-38-61, e-mail: naukaishkola@mail.ru
Сайт журнала: www.nauka-i-shkola.ru

© МПГУ, 2019

С требованиями к предоставляемым материалам и сопутствующей информацией
можно ознакомиться на сайте журнала

www.nauka-i-shkola.ru

Science and School

№ 4, 2019

ALL-RUSSIAN

SCIENTIFIC AND PEDAGOGICAL JOURNAL

Editorial Board:

Dronov V. P., Editor-in-Chief, First Vice-rector, Moscow Pedagogical State University, ScD in Geography, Professor, Member of Russian Academy of Education

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

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

Ding Deke, President, Weinan Normal University (China), ScD in Philology, Professor

Goldberg E. A., PhD, Director, Luria Neuroscience Institute

Goncharov M. A., ScD in Education, director of the Institute "Higher School of Education", Moscow Pedagogical State University

Lukatskiy M. A., Senior Researcher, Institute for Strategy of Education Development of the Russian Academy of Education, ScD in Education, PhD in Philosophy, corresponding member of the Russian Academy of Education

Masanao Takeda, Professor, University of Hakai-Takuen, Sapporo (Japan), PhD, foreign member of Russian Academy of Education

Myasnikov V. A., Chief Researcher, Institute for Strategy of Education Development of the Russian Academy of Education, ScD in Education, Academician, Russian Academy of Education

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

Polonskiy V. M., Chief Researcher, Institute for Strategy of Education Development of the Russian Academy of Education, ScD in Education, Corresponding Member of Russian Academy of Education

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

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

Editorial Team:

Novichkov V. B., Deputy Editor-in-Chief, Associate Professor, Institute “Higher School of Education”, Moscow Pedagogical State University, PhD in Education, Associate Professor

Abasheva D. V., Professor, Russian Classical Literature Department, Institute of Philology, Moscow Pedagogical State University, ScD in Philology, Professor

Agenosov V. V., Honored Scientist, Professor, History of Journalism and Literature Department, A.S. Griboedov Institute of International Law and Economics, Academician, Russian Academy of Natural Sciences, Peter’s Academy of Sciences and Arts, ScD in Philology, Professor

Argunova M. V., Professor, Preschool and Primary Education Department, Moscow Center of human resource evolution of education sphere, ScD in Education, PhD in Biology, Professor

Arzamastseva I. N., Professor, Russian Literature of the XX–XXI centuries Department, Institute of Philology, Moscow Pedagogical State University, ScD in Philology, Associate Professor

Bondarev A. P., Chairperson, Domestic and Foreign Literature Department, Moscow State Linguistic University, ScD in Philology, Professor

Voloskova N. N., Professor, Clinical Psychology Department, Biomedical and Humanities Faculty, Stavropol State Medical University, PhD in Education, ScD in Psychology

Gotovtseva A. G., Professor, Journalism Faculty, Institute of Mass media, Russian State University for the Humanities, ScD in Philology, Associate Professor

Egupova M. V., Professor, Elementary Mathematics and Methods of Teaching Mathematics Department, Moscow Pedagogical State University, ScD in Education

Zhigoreva M. V., Professor, Inclusive Education and Surdopedagogy Department, Institute of Childhood, Moscow Pedagogical State University, ScD in Education, Professor

Ilchenko N. M., Chairperson, Russian and Foreign Philology Department, K. Minin Nizhny Novgorod State Pedagogical University, ScD in Philology, Professor

Kim T. K., Chairperson, Theoretical Foundations of Physical Culture and Sport Department, Moscow Pedagogical State University, ScD in Education, Associate Professor

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

Korotkova M. V., Professor, Methods of Teaching History Department, Moscow Pedagogical State University, ScD in History, Associate Professor

Kuzmenko G. A., Deputy Chairperson, Theoretical Bases of Physical Training and Sports Department, Moscow Pedagogical State University, ScD in Education, Associate Professor

Meskin V. A., Professor, Russian and Foreign Literature Department, Philology Faculty, the Peoples’ Friendship University of Russia, ScD in Philology, Professor

Nicola M. I., Chairperson, World Literature Department, Institute of Philology, Moscow Pedagogical State University, ScD in Philology, Professor

Rechitskaya E. G., Professor, Inclusive Education and Surdopedagogy Department, Moscow Pedagogical State University, PhD in Education, Professor

Ryzhov A. N., Chairperson, Pedagogy Department, Institute “Higher School of Education”, Moscow Pedagogical State University, ScD in Education, Professor

Sibgatullina A. T., Senior Researcher, Department of Literature of the Peoples of the Russian Federation and the CIS, A. M. Gorky Institute of World Literature, Russian Academy of Sciences, Leading Researcher, Department of Oriental History, Institute of Oriental Studies, Russian Academy of Sciences, ScD in Philology, Professor

Slavina V. A., Chairperson, Journalism and Media Communications Department, Institute of Journalism, Communication and Media Education, Moscow Pedagogical State University, Doctor of Philology, Professor

Soldatkina Ya. V., Professor, Russian Literature of the XX–XXI centuries Department, Institute of Philology, Moscow Pedagogical State University, ScD in Philology, Associate Professor

Uryupin I. S., Professor, Russian Literature of the XX–XXI centuries Department, Institute of Philology, Moscow Pedagogical State University, ScD in Philology

Uvarov A. Yu., Senior Researcher, Federal Research Center “Informatics and Management”, Russian Academy of Sciences, ScD in Education, Professor

Filatova Yu. O., Professor, speech therapy Department, Institute of Childhood, Moscow Pedagogical State University, ScD in Education, Professor

Cheremnykh G. V., Professor, Decorative Applied Arts Department, Moscow Pedagogical State University, PhD in Education, Associate Professor

Editorial staff:

Executive editor G. V. Alperina

Translator M. A. Gevorkova

Design and layout N. I. Lisova

The issue is registered in the State Press Committee of the Russian Federation.

Certificate of registration № 014427 of 1 February 1996

Editorial office: 119571, Moscow, Vernadskogo avenue, House 88, Office 446

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

Website: www.nauka-i-shkola.ru

© MSPU, 2019

Точка зрения авторов наших публикаций не обязательно совпадает с позицией редакции. Авторы статей несут полную ответственность за точность приводимой информации, цитат, ссылок и списка использованной литературы.

Перепечатка материалов, опубликованных в журнале, невозможна без письменного разрешения редакции.

Подписано в печать 03.09.2019. Формат 70х100/16. Тираж 1000 экз.

Усл. печ. л. 15.

Журнал входит в перечень ведущих рецензируемых научных журналов, включенных Высшей аттестационной комиссией Министерства науки и высшего образования Российской Федерации в список изданий, рекомендуемых для опубликования основных научных результатов диссертаций на соискание ученой степени доктора и кандидата наук по следующим научным специальностям:

13.00.00 – Педагогические науки:

- 13.00.01 Общая педагогика, история педагогики и образования;
 13.00.02 Теория и методика обучения и воспитания (по областям и уровням образования);
 13.00.03 Коррекционная педагогика (сурдопедагогика, тифлопедагогика, олигофренопедагогика и логопедия);
 13.00.08 Теория и методика профессионального образования.

Литературоведение (10.01.00)

ХУДОЖЕСТВЕННЫЙ ТЕКСТ: ИЗУЧЕНИЕ И ПРЕПОДАВАНИЕ

- Игнатова И. Б., Фольц А. О.** Гражданская медиакритика в Германии: обзор исследований 11
Черноземова Е. Н. Шуты и шутовство сквозь эпохи: социальный и эстетический аспекты 20
Хайруллин Р. З., Галимуллина А. Ф. Художественные особенности образа А. С. Пушкина в поэзии Д. Кугультинова 27
Иванова Е. В. Роман Б. Васильева «Ярослав и его сыновья» как символ княжеской воли и доблести» 32

Педагогические науки (13.00.00)

ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ СТАНДАРТЫ И ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРАКТИКА

- Чертов В. Ф., Журавлев В. П.** Расширение диапазона навигационных функций современного учебника литературы 35
Петунин О. В. Преемственность и особенности учебно-исследовательской и проектной деятельности обучающихся на уровне среднего общего образования 42
Коростелева А. А. Дети с особенностями развития в отечественной и зарубежной школе через призму современного мониторинга. 49
Лукина С. А. Методика формирования ценностного отношения к здоровому образу жизни в школах Якутии в процессе обучения биологии 55

ПРОБЛЕМЫ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

- Боброва Л. Н., Жигаленко С. Г., Никулова Г. А.** Проблемы когнитивно-ориентированного обучения школьной физике 60
Крупник В. Ш. Модель функционирования сети социально-психологических классов московских школ 74
Дроздов С. А. Рекомендации по методике выполнения рисунка гипсовой головы «Экорше» с плечевым поясом. 84
Калганова Ю. С. Историко-культурный потенциал художественнойковки как средство формирования общекультурных компетенций бакалавров . . 94

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ

Гордиенко О. В. Теоретические основы креативного подхода к развитию лингвометодического мышления студента-филолога	101
Савиных Н. В. Дискурсивные технологии в формировании коммуникативных компетенций при обучении иностранных военнослужащих русскому языку	116
Бутко Е. Ю., Худжин А. Ю. Электронное обучение как средство повышения качества математической подготовки обучающихся вуза (на примере применения компонентов платформы Moodle)	126
Ульянова И. В. Роль математических задач в обучении учащихся эвристикам	135
Гаврилина О. В. Формирование познавательной активности у младших школьников в условиях внеурочной деятельности	144
Кузнецова И. А. Роль целостного педагогического процесса в формировании нравственной устойчивости несовершеннолетних, отбывающих наказание в местах лишения свободы, в пенитенциарном учреждении	153

ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ПОИСК

Крючкова Е. А. Межпредметные экономические понятия при изучении истории и их согласование с предметом «Обществознание» в основной школе	160
Ганем И. В. Влияние французского образования на формирование образовательной системы Сирии и Ливана	168
Быкова В. П. Развитие самостоятельной познавательной деятельности студентов при использовании алгоритмических предписаний для решения задач по термодинамике	176
Джафарова О. С. Методические особенности включения регионального компонента в содержание художественного образования учеников начальных классов крымских школ	185
Дементьева С. В., Барциц Р. Ч. Развитие творческих способностей школьников средствами пластилиновой анимации в системе дополнительного образования	193
Гнеушева И. А. Формирование профессиональной мотивации учащихся старших классов	199
Кремнева А. С. Проектирование моделей индивидуального образовательного маршрута для учащихся с признаками одаренности	205

СЛОВО ПРЕДОСТАВЛЯЕТСЯ

Куркин Е. Б. «Уравновешенная общность» – социокультурная среда и образование	211
Ягофарова И. Д. Правовое регулирование профориентации современной молодежи: вопросы теории и практики	219
Сотцкова Т. С. Формирование универсальных учебных действий в ситуациях формирующего оценивания младших школьников	225
Опарина Е. В. Внеурочная проектная деятельность как фактор развития социальных навыков сельских школьников	232

Literary Studies (10.01.00)

LITERARY TEXT: LEARNING AND TEACHING

Ignatova I. B., Folts A. O. Civil Media Criticism in Germany: a review of research	11
Chernozemova E. N. Jesters and Buffoonery through the ages: social and aesthetic aspects.	20
Khayrullin R. Z., Galimullina A. F. Artistic features of A. S. Pushkin's image in D. Kugultinov's poetry	27
Ivanova E. V. B. Vasilyev's novel „Yaroslav and his sons” as a symbol of princely will and valo	32

Pedagogics (13.00.00)

EDUCATIONAL STANDARDS AND PEDAGOGICAL PRACTICE

Chertov V. F., Zhuravlev V. P. Expansion of the range of navigation functions of modern literature textbooks.	35
Petunin O. V. Continuity and features of educational, research and project activities of students at the level of secondary education.	42
Korosteleva A. A. Children with peculiarities of development in the domestic and foreign school through the prism of modern monitoring	49
Lukina S. A. Methods of forming the values-based attitude towards the healthy way of life in Yakutsk school in the course of biology	55

PROBLEMS OF PEDAGOGICAL EDUCATION

Bobrova L. N., Zhigalenko S. G., Nikulova G. A. The problems of cognitive-oriented physics teaching at school	60
Krupnik V. Sh. A model of functioning of a network of social and psychological classes in Moscow schools	74
Drozdov S. A. Recommendations on the method of performing the gypsum head „Écorché” drawing with the shoulder girdle	84
Kalganova Ju. S. Historical and cultural potential of art forging as a means of forming bachelors' general cultural competencies	94

PEDAGOGICAL TECHNOLOGIES

- Gordienko O. V.** Theoretical basis of a creative approach to the development of linguistic and methodical thinking of a student-philologist 101
- Savinykh N. V.** Discursive technologies in the formation of communicative competences when teaching Russian to foreign military men 116
- Butko E. Yu., Khudzhin A. Yu.** E-learning as a means of increasing the level of teaching mathematics at the university (a case study of the Moodle platform components application) 126
- Ulyanova I. V.** The role of math problems in teaching heuristics 135
- Gavrilina O. V.** Formation of cognitive activity in younger students within extracurricular activities 144
- Kuznetsova I. A.** The role of holistic educational process in the formation of moral stability of minors serving their sentences in places of deprivation of liberty, in a penitentiary institution 153

PEDAGOGICAL SEARCH

- Kryuchkova E. A.** Interdisciplinary economic concepts in the study of history and their coordination with the basic school subject „Social Studies” 160
- Ganem I. V.** The influence of French education on the formation of the educational system of Syria and Lebanon 168
- Bykova V. P.** Students' independent cognitive activity in using algorithmic prescriptions for solving problems in thermodynamics. 176
- Dzhafarova O. S.** Methodological features of the inclusion of the regional component in the content of art education of primary school children in Crimea 185
- Dementieva S. V., Barcicz R. Ch.** Development of schoolchildren's creative abilities by means of clay animation in the system of additional education 193
- Gneusheva I. A.** Forming professional motivation of senior classes students. 199
- Kremneva A. S.** Designing an individual educational route model for gifted students. 205

THE FLOOR IS GIVEN....

- Kurkin E. B.** Balanced Community – Sociocultural Environment and Education. 211
- Yagofarova I. D.** Legal regulation of career guidance of modern youth: theory and practice. 219
- Sottskova T. S.** Formation of universal learning activities in situations of primary school students' formative assessment 225
- Oparina E. V.** Extracurricular project activity as a factor in the development of social skills of rural students. 232

УДК 070
ББК 76.02

ГРАЖДАНСКАЯ МЕДИАКРИТИКА В ГЕРМАНИИ: ОБЗОР ИССЛЕДОВАНИЙ

И. Б. Игнатова, А. О. Фольц

Аннотация. *Немецкоязычные СМИ в настоящее время подвергаются серьезной критике со стороны пользователей в Интернете. Как правило, в форме комментариев к журналистским материалам в социальных сетях. Обвинения содержат в себе упреки в манипуляциях общественным сознанием и предвзятом освещении событий.*

В статье приводится обзор исследований гражданской медиакритики в информационном пространстве Германии. Мы проанализируем, как аудитория немецкоязычных СМИ оценивает средства массовой информации в своих комментариях, какие журналистские критерии качества особенно выделяют пользователи и чем они мотивируют свои оценки. Совершенно точно можно говорить о доминировании упреков в несоблюдении классических критериев журналистского качества, таких как справедливость и беспристрастность, что объясняется зависимостью СМИ от политических и экономических элит.

Ключевые слова: медиакритика, качество журналистики, скептицизм в СМИ, доверие к журналистике, комментарии пользователей, интернет-медиа.

CIVIL MEDIA CRITICISM IN GERMANY: A REVIEW OF RESEARCH

I. B. Ignatova, A. O. Folts

Abstract. *German-language media is currently being heavily criticized by the Internet users. As a rule, in the form of comments to journalistic materials on social networks. The accusations contain reproaches for the manipulation of public consciousness and biased coverage of events.*

The article provides an overview of studies of civil media criticism in the information space of Germany. We will analyze how the audience of German-language media evaluates the media in their comments, which journalistic criteria of quality are especially highlighted by users, and how they motivate their ratings. One can definitely speak about the dominance of reproaches for noncompliance with the classical criteria of journalistic quality, such as justice and impartiality, which is explained by the dependence of the media on political and economic elites.

Keywords: media criticism, quality of journalism, Media skepticism, trust in journalism, user comments, internet media.

Профессор А. П. Короченский говорит о трех видах медиакритики: академической, профессиональной и массовой. Последнюю, по определению С. Л. Страшнова, можно назвать также гражданской [1, с. 98]. Иными словами, это та критика, которая исходит от обычных граждан, не имеющих отношения к журналистике. Они предлагают свое видение и дают собственный анализ современных проблем функционирования средств массовой информации (далее – СМИ).

Немецкоязычные исследователи определяют медийную критику, исходящую от обычных пользователей Интернета, как повседневную (*Alltägliche Medienkritik*) [2].

Сами журналисты все чаще говорят о негативной реакции читателей на освещение тех или иных событий в СМИ [2; 3]. Действительно, в настоящее время СМИ сталкиваются с критикой со стороны своей аудитории. Особенно активно пользователи выражают свое недовольство в комментариях на новостных сайтах и в социальных сетях. Читатели говорят о явных попытках со стороны СМИ манипулировать общественным сознанием, преднамеренной лжи и искажении фактов.

Подобная ситуация, когда СМИ подвергаются серьезной критике, часто считается показателем кризиса доверия к журналистике, хотя она не является полным отражением общественного мнения. Лишь немногие пользователи пишут взвешенные и осмысленные комментарии, и такая публика, как правило, имеет определенные политические взгляды и также отличается от среднестатистической аудитории Интернета: они хорошо образованны и неплохо ориентируются в текущей повестке дня.

Тем не менее подобные критические оценки могут оказать довольно значительное влияние на функционирование СМИ. С одной стороны, журналисты видят себя со стороны, понимают, как их воспринимает аудитория. И происходит это благодаря людям, говорящим с ними в онлайн-пространстве. Это влияет на выбор тем для освещения в СМИ, их значимость и способ изложе-

ния. С другой стороны, комментарии одних пользователей читают другие пользователи. Складывается ситуация, при которой комментарии одних реципиентов оказывают влияние на других, иногда нарушая восприятие журналистского материала (представляя его хуже, чем он есть на самом деле) и даже меняя точку зрения реципиента [4].

В данной статье мы рассмотрим современные исследования гражданской медиакритики Германии, а именно того, как пользователи комментируют журналистские материалы, какие критерии качества они выделяют и как их обосновывают. Анализ медиакритики в комментариях дает представление о позиции и аргументах людей с полярным отношением к СМИ. Кроме того, он позволяет сделать выводы о возможных последствиях этой медиакритики.

Критерии оценивания журналистских текстов аудиторией социальных сетей

Согласно В. Швайгеру (W. Schweiger), профессору Института медиа и коммуникаций при техническом университете Ильменау, оценки СМИ можно разделить на три уровня [5]:

- объект оценки;
- критерий оценки;
- результат оценки.

Швайгер выстраивает иерархию для объектов оценки со стороны медийных критиков. Оценки могут первоначально относиться ко всей медиасистеме (например, страны) или к отдельной подсистеме СМИ (например, телевидению); также они могут касаться отдельного вида деятельности конкретной подсистемы, например, общественного телевидения. Оценки могут быть направлены на отдельные медиапродукты или бренды в определенной подсистеме (например, канал ZDF) и, в свою очередь, к редакционным единицам (например, ZDF – heute journal). Наконец, объектами оценки могут быть сами журналисты, телеведущие, телекомментаторы и др. Реципиенты дают тем более положительные оценки, чем бо-

лее конкретной является информация. Абстрактные рассуждения «о медиа» или «о телевидении» получают более негативную оценку, чем описание каких-то конкретных ситуаций/действующих лиц [6].

В этом контексте, прежде всего, важна атмосфера доверия: те СМИ, которые идеологически близки аудитории, оцениваются выше, чем СМИ в целом [7; 8].

Отчетливо видно, что критерии оценки качественной журналистики, которые выделяют члены профессионального сообщества, отличается от тех, которые отмечает аудитория.

Традиционно под качеством понимаются те критерии, которые определяют медиаисследователи. Они ориентированы на демократические функции журналистики в обществе и служат предпосылками для выполнения этих функций [5].

Й. Урбан (J. Urban) и В. Швайгер выделяют семь основных критериев качества [9]:

- уместность: правдивое воспроизведение фактов и данных;
- разностороннее освещение тем и событий (разнообразие);
- релевантность: выбор тем, важных и значительных для общества;
- беспристрастность и объективность;
- понятность: презентация событий в простой для понимания форме;
- этика: соблюдение этических принципов;
- актуальность.

Какие же стандарты качества выделяет аудитория?

Исследования показывают, что пользователи придают большое значение классическим нормативным критериям качества [10–12]. При исследовании рейтингов СМИ в комментариях пользователей С. Крафт (S. Craft), Т. Вос (T. Vos) и Д. Вольфганг (D. Wolfgang) обнаружили, что на первом плане стоят такие критерии качества, как уместность, разнообразие и беспристрастность [13].

М. Нейраутер-Кессельс (M. Neurauter-Kessels) в своем исследовании медиакритических комментариев пользователей на новостных сайтах выяснила, что в основ-

ном критикуют отсутствие сбалансированности новостей, их полноту и точность, объективность и корректность [14].

В целом такие нормативные критерии качества хорошо подходят в качестве основы для контент-анализа комментариев пользователей касательно качества журналистики.

Однако рабочий процесс создания журналистского материала иногда оказывает влияние на его качественные характеристики. Например, беспристрастность – основополагающий критерий качества журналистики. Однако журналист напрямую зависит от своих источников, иногда у него не хватает времени, порой – компетентности. Отсюда обилие субъективных оценок и пристрастность. Безусловно, все это не является оправданием для откровенно плохого материала, но, тем не менее, такова реальность.

Что касается выводов, которые делают пользователи по итогам даваемых оценок, М. Таддикен и К. Бунд (M. Taddicken, K. Bund) в своем исследовании комментариев пользователей интернет-форума ZEIT, обнаружили, что три четверти оценочных мнений, выраженных по отношению к контенту DIE ZEIT, были отрицательными [15]. Кроме того, М. Нейраутер-Кессельс обнаружила в основном негативные отзывы о СМИ в комментариях пользователей [14]. Таким образом, исследователи пришли к выводу, что оценка СМИ со временем ухудшилась.

Престиж профессии журналиста и репутация профессиональной журналистики в Германии упали, начиная с 1990-х гг. Однако опросы в Германии, которые исследуют доверие к журналистике, демонстрируют относительно стабильные оценки [16; 17], хотя они невысокие: в зависимости от исследования, от 50 до 60% населения слабо доверяют СМИ и от 10 до 15% относятся к СМИ крайне скептически [18; 19].

Стремительное распространение онлайн-медиакритики не обязательно указывает на общее снижение доверия к СМИ. Напротив, можно предположить, что люди с негативным отношением к журналистике

открыто используют этот канал, что их критика СМИ становится более заметной благодаря функции комментариев и, таким образом, приобретает вес в публичном дискурсе.

Поэтому, исследуя оценку СМИ в комментариях пользователей, необходимо задать следующие вопросы:

1. Как оцениваются СМИ в комментариях пользователей применительно к качеству журналистских материалов?

2. Какие журналистские критерии качества комментируют пользователи и как часто?

3. Как критика различается в зависимости от объекта оценки?

4. Как пользователи обосновывают свою критику?

Кроме того, нас интересует, как возникают определенные оценки, их обоснование и упомянутые критерии в конкретных ситуациях. В связи с этим возникает вопрос: можно ли определить конкретные типы или модели подобной критики СМИ?

Типология комментариев пользователей

Итак, в медиакритике пользователей доминирует недовольство тем, что журналисты пренебрегают фактами, их пристрастностью и отсутствием разнообразия освещаемых тем.

Что интересно, печатным СМИ пользователи часто приписывают некритическое отношение к социальной элите, и комментаторы чаще видят здесь, чем в других медиа, этически неправомерное поведение.

Что касается тележурналистики, общественное телевидение зачастую сталкивается с обвинениями в пристрастности, также его упрекают в отсутствии ориентации на публику. И это при том, что традиционно общественное вещание воспринимается как более сбалансированное, критическое, надежное и более популярное в повседневной жизни среднестатистического жителя. Тогда как «желтой» журналистикой считают в основном частное вещание [20].

И поскольку на общественные вещательные компании возлагаются особенно высокие ожидания, их критика оказывается гораздо более резкой.

Наиболее часто упоминаемые недостатки журналистских материалов, от которых страдает качество материала, – предполагаемая зависимость СМИ от политических и экономических элит. Недостаточная компетентность журналистов также отмечается как причина некачественного контента, а экономические причины – стремление к прибыли и рекламным доходам или продажам – называют 16% реципиентов; 9% опрошенных причинами падения качества называют стремление журналиста к быстрому карьерному росту нечестным путем [4].

Низкое качество оправдывают стремлением к излишней визуализации материалов 5%, 4% указывают на давление редакционного совета на их сотрудников. Около 2% говорят о недостатке времени у журналистов.

Необходимо отметить, что отсутствие независимости журналистов от политики редакции доминирует как наиболее частое оправдание фактической неточности, пристрастности и отсутствия разнообразия.

С другой стороны, некомпетентность журналистов является причиной отсутствия полноты и значимости материала.

Исследователи медиакритики в Германии, изучив комментарии пользователей, выделили несколько групп комментариев, содержащих с себе негативную оценку СМИ.

Первая группа условно называется «Упреки в зависимости СМИ». Они составляют большинство комментариев. Преобладают упреки в пристрастности и отсутствии разнообразия в сочетании с обоснованием зависимости СМИ от экономических и политических элит и экономических причин. Поэтому авторы убеждены, что СМИ руководствуются и контролируются некими влиятельными силами, в угоду которым они жертвуют журналистскими критериями качества. В этом же упрекают и общественное телевидение.

Вторая группа связана с упреками журналистики в излишней сенсационности. В ней сильно критика отсутствия актуальности в материалах СМИ, их превращение в таблоидную прессу, отсутствия какой-либо политической ориентации аудитории, а также критика этических нарушений.

Третья группа – комментарии с упреками прессы в лживости. И здесь активно используется излюбленный термин немецкоязычных медиакритиков *Lügenpresse* – уничижительный политически ангажированный термин, получивший распространение с начала XIX в. Все комментарии этой группы направлены на критику одного из основных критериев качества – фактической точности, правдивости содержания материалов СМИ. Эти упреки применимы и к частому телевещанию и частной прессе. Ожидания от этих медийных продуктов обычно не очень высокие и они вызывают непропорционально много критики.

И наконец, последняя – четвертая группа – упреки в некомпетентности. Здесь комментаторы видят причину неполноты и пристрастности журналистских текстов не столько в ангажированности и зависимости журналистов, сколько в их некомпетентности. И эта группа комментариев охватывает всю журналистику в целом.

Итак, в комментариях пользователей к материалам разных подсистем СМИ журналистика подвергается серьезной критике и оценивается очень негативно. Ее ругают за пренебрежение к беспристрастности, отсутствие полноты и разнообразия материалов. Наиболее часто упоминаемой претензией является зависимость журналистики от политических и экономических структур, за ними следуют упреки в некомпетентности и коммерческой ориентации.

Соответственно, доминирующим типом критики является утверждение о пристрастности, вызванное политическим и экономическим влиянием на журналистику. Поэтому основное внимание уделяется тому, что нарушаются классические журналистские компетенции.

Но, например, в анализе контента невозможно определить, что комментатор понимает под обвинением в пристрастности или неправде и какие ожидания от журналистики он испытывает на самом деле.

Более того, большинство авторов комментариев, скорее всего, являются частью относительно небольшой и сильно поляризованной группы скептиков по отношению к средствам массовой информации, которые не являются представителями широкой аудитории журналистики. Если в комментариях выражена яростная критика СМИ, это не означает, что подобное отношение к журналистике испытывает вся ее аудитория. Тем не менее комментарии пользователей читаются многими и могут повлиять на других граждан в среднесрочной или долгосрочной перспективе.

Поэтому чрезмерно эмоциональные реакции раздраженных журналистов на публичную критику могут искусственно преувеличивать ее масштабы и значимость. Однако сам факт такого взаимодействия является показателем новой динамики в отношениях между журналистикой и общественностью в связи с увеличением возможности обратной связи относительно простыми средствами.

Конечно, здесь есть и обратная сторона, особенно в свете возможностей манипулирования комментариями пользователей: от платных комментаторов до ботов. И подобная схема порождает цепную реакцию.

Тем не менее выводы также показывают, что многие комментаторы все же выражают обоснованную, понятную критику. Очевидно, что они высоко ценят СМИ и имеют конкретные идеи относительно того, каким критериями качества должна соответствовать современная журналистика.

Необходимость учитывать мнение аудитории и ее критические оценки должна быть одной из целей работы редакции любого современного СМИ.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Страшинов С. Л. О массовом медиаобращении. Иваново: Изд-во Ивановского гос. пед. ун-та, 2008.
2. Reschke A. Aber was heißt denn das: «Sagen, was ist»? 2016. URL: <https://uebermedien.de/1995/aber-heisst-denn-das-sagen-ist/> (дата обращения: 09.06.2019).
3. Hoffmann C. Lügenpresse!!!! 2016. URL: <http://de.ejo-online.eu/qualitaet-ethik/luegenpresse> (дата обращения: 12.06.2019).
4. Prochazka F., Weber P., Schweiger W. Effects of civility and reasoning in user comments on perceived journalistic quality // Journalism Studies. 2016. S. 62–78.
5. Schweiger W. Theorien der Mediennutzung. Eine Einführung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 2007.
6. Schweiger W. Medienglaubwürdigkeit – Nutzungserfahrung oder Medienimage? Eine Befragung zur Glaubwürdigkeit des World Wide Web im Vergleich mit anderen Medien // Glaubwürdigkeit im Internet. Fragestellungen, Modelle, empirische Befunde / P. Rössler, W. Wirth (Hrsg.). München: Reinhard Fischer, 1999. S. 89–110.
7. Donsbach W., Rentsch M., Schielicke A.-M., Degen S. Entzauberung eines Berufs. Was die Deutschen vom Journalismus erwarten und wie sie enttäuscht werden. Konstanz: UVK, 2009.
8. Press Widely Criticized, But Trusted More than Other Information Sources. 2012. URL: <https://www.pewresearch.org/fact-tank/2011/09/28/press-widely-criticized-but-trusted-more-than-other-information-sources/> (дата обращения: 12.06.2019).
9. Urban J., Schweiger W. News Quality from the Recipients' Perspective // Journalism Studies. 2014, 15 (6), 821–840.
10. Lieske S. Das Image von Journalisten. Eine qualitative Untersuchung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 2008.
11. Neuberger C. The Journalistic Quality of Internet Formats and Services // Digital Journalism, 2014, 2 (3), 419–433.
12. Tsifti Y., Meyers O., Peri Y. What is good journalism? Comparing Israeli public and journalists' perspectives // Journalism, 2006, 7 (2), 152–173.
13. Craft S., Vos T. P., Wolfgang D. J. Reader comments as press criticism: Implications for the journalistic field // Journalism, 2016, 17 (6), 677–693.
14. Neurauter-Kessels M. Im/polite reader responses on British online news sites // Journal of Politeness Research, 2011, 7(2). DOI: <https://doi.org/10.1515/jplr.2011.010>.
15. Taddicken M., Bund K. Ich kommentiere, also bin ich. Community research am Beispiel des Diskussionsforums der ZEIT Online // Die Online-Inhaltsanalyse. Forschungsobjekt Internet / M. Welker, C. Wunsch (Hrsg.). Köln: Herbert von Halem Verlag, 2010. S. 167–190.
16. Jakob N. Vergessen oder Vergeben? Journalistische Fehlleistungen und ihre Folgen für das allgemeine Vertrauen in die Medien // Communicatio Socialis, 2009, 42 (4), 382–404.
17. Reinemann C., Fawzi N. Eine vergebliche Suche nach der Lügenpresse. 2016. URL: <https://www.tagesspiegel.de/politik/analyse-von-langzeitdaten-eine-vergebliche-suche-nach-der-luegenpresse/12870672.html> (дата обращения: 09.06.2019).
18. Standard Eurobarometer. Media use in the European Union. 2014. URL: http://ec.europa.eu/commfrontoffice/publicopinion/archives/eb/eb82/eb82_media_en.pdf (дата обращения: 12.06.2019).
19. Umfrage Daten: Vertrauen in die Medien. 2014. URL: <https://www.ndr.de/fernsehen/sendungen/zapp/Umfrage-Daten-Vertrauen-in-die-Medien,ukraine550.html> (дата обращения: 12.06.2019).
20. Breunig C., Engel B. Massenkommunikation 2015: Funktionen und Images der Medien im Vergleich // Media Perspektiven, 2015, 7–8, 323–341.

21. Costera Meijer I. Valuable journalism: A search for quality from the vantage point of the user // *Journalism*, 2013, 14 (6), 754–770.
22. Friemel T., Dötsch M. Online Reader Comments as Indicator for Perceived Public Opinion // *Kommunikationspolitik für die digitale Gesellschaft* / M. Emmer, C. Strippel (Hrsg.) Berlin, 2015. S. 151–172. DOI: 10.17174/dcr.v1.8.
23. Fröh W. Inhaltsanalyse. Theorie und Praxis (8., überarb. Au.). Konstanz: UVK, 2015.
24. Hamann G. Wer vertraut uns noch? 2015. URL: <https://www.zeit.de/2015/26/journalismus-medienkritik-luegenpresse-vertrauen-ukraine-krise> (дата обращения: 12.06.2019).
25. Krei A. April: Verlustreicher Monat für Nachrichten-Portale. 2015. URL: https://www.dwld.de/zahlen-zentrale/50907/april_verlustreicher_monat_fuer_nachrichtenportale/ (дата обращения: 12.06.2019).
26. Lee E.-J., Jang Y. J. What do others' reactions to news on internet portal sites tell us? Effects of presentation format and readers' need for cognition on reality perception // *Communication Research*, 2010, 37 (6), 825–846.
27. Lee E.-J. That's not the way it is: How user-generated comments on the news affect perceived media bias. *Journal of Computer-Mediated Communication*, 2012, 18 (1), 32–45.
28. Matthes J., Kohring M. Die empirische Erfassung von Medien-Frames // *Medien & Kommunikationswissenschaft*, 2004, 52 (1), 56–75.
29. Reich Z. User Comments: The transformation of participatory space // *Participatory journalism. Guarding open gates at online newspapers* / J. B. Singer, A. Hermida, D. Domingo et al. (Hrsg.). Chichester: Wiley-Blackwell, 2011. S. 96–117.
30. Schiffrer-Rohs M. Kritische Informations- und Medienkompetenz. Theoretisch-konzeptionelle Herleitung und empirische Betrachtungen am Beispiel der Lehrerbildung. Münster: Waxmann Verlag GmbH, 2012.
31. Springer N., Engelmann I., Pfaffinger C. User comments: motives and inhibitors to write and read // *Information, Communication & Society*, 2015, 18 (7), 798–815.
32. Tota F.-E. Russische Staatstrolche: Zwölf Stunden am Tag in Putins Sinne. 2015. URL: <http://www.faz.net/aktuell/feuilleton/medien/russische-staat-strolche-in-st-petersburg-13493398.html> (дата обращения: 09.06.2019).
33. Wurff, van der R., Schönbach K. Civic and Citizen Demands of News Media and Journalists: What Does the Audience Expect from Good Journalism? // *Journalism & Mass Communication Quarterly*, 2014, 91 (3), 433–451.
34. Voigt J. Nachrichtenqualität aus Sicht der Mediennutzer. Wie Rezipienten die Leistung des Journalismus beurteilen können. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden, 2016.
35. Ziegele M., Johnen M., Bickler A., Jakob I., Schnauber A. Männlich, rüstig, kommentiert? Einflussfaktoren auf die Aktivität kommentierender Nutzer von Online-Nachrichtenseiten // *Studies in Communication and Media*, 2013, 2 (1), 67–114.

REFERENCES

1. Strashnov S. L. *O massovom mediaobrazovanii*. Ivanovo: Izd-vo Ivanovskogo gos. ped. un-ta, 2008.
2. Reschke A. Aber was heißt denn das: «Sagen, was ist»? 2016. Available at: <https://uebermedien.de/1995/aber-heisst-denn-das-sagen-ist/> (accessed: 09.06.2019).
3. Hoffmann C. Lügenpresse!!!! 2016. Available at: <http://de.ejo-online.eu/qualitaet-ethik/luegenpresse> (accessed: 12.06.2019).
4. Prochazka F., Weber P., Schweiger W. Effects of civility and reasoning in user comments on perceived journalistic quality. *Journalism Studies*. 2016, S. 62–78.
5. Schweiger W. *Theorien der Mediennutzung. Eine Einführung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 2007.

6. Schweiger W. Medienglaubwürdigkeit – Nutzungserfahrung oder Medienimage? Eine Befragung zur Glaubwürdigkeit des World Wide Web im Vergleich mit anderen Medien. In: Rössler P., Wirth W. (Hrsg.) *Glaubwürdigkeit im Internet. Fragestellungen, Modelle, empirische Befunde*. München: Reinhard Fischer, 1999. S. 89–110.
7. Donsbach W., Rentsch M., Schielicke A.-M., Degen S. *Entzauberung eines Berufs. Was die Deutschen vom Journalismus erwarten und wie sie enttäuscht werden*. Konstanz: UVK, 2009.
8. Press Widely Criticized, But Trusted More than Other Information Sources. 2012. Available at: <https://www.pewresearch.org/fact-tank/2011/09/28/press-widely-criticized-but-trusted-more-than-other-information-sources/> (accessed: 12.06.2019).
9. Urban J., Schweiger W. News Quality from the Recipients' Perspective. *Journalism Studies*. 2014, 15 (6), 821–840.
10. Lieske S. *Das Image von Journalisten. Eine qualitative Untersuchung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 2008.
11. Neuberger C. The Journalistic Quality of Internet Formats and Services. *Digital Journalism*, 2014, 2 (3), 419–433.
12. Tsfati Y., Meyers O., Peri Y. What is good journalism? Comparing Israeli public and journalists' perspectives. *Journalism*, 2006, 7 (2), 152–173.
13. Craft S., Vos T. P., Wolfgang D. J. Reader comments as press criticism: Implications for the journalistic field. *Journalism*, 2016, 17 (6), 677–693.
14. Neurauter-Kessels M. Im/polite reader responses on British online news sites. *Journal of Politeness Research*, 2011, 7(2). DOI: <https://doi.org/10.1515/jplr.2011.010>.
15. Taddicken M., Bund K. Ich kommentiere, also bin ich. Community research am Beispiel des Diskussionsforums der ZEIT Online. In: Welker M., Wünsch C. (Hrsg.) *Die Online-Inhaltsanalyse. Forschungsobjekt Internet*. Köln: Herbert von Halem Verlag, 2010. S. 167–190.
16. Jackob N. Vergessen oder Vergeben? Journalistische Fehlleistungen und ihre Folgen für das allgemeine Vertrauen in die Medien. *Communicatio Socialis*, 2009, 42 (4), 382–404.
17. Reinemann C., Fawzi N. Eine vergebliche Suche nach der Lügenpresse. 2016. Available at: <https://www.tagesspiegel.de/politik/analyse-von-langzeitdaten-eine-vergebliche-suche-nach-der-luegenpresse/12870672.html> (accessed: 09.06.2019).
18. Standard Eurobarometer. Media use in the European Union. 2014. Available at: http://ec.europa.eu/commfrontoffice/publicopinion/archives/eb/eb82/eb82_media_en.pdf (accessed: 12.06.2019).
19. Umfrage Daten: Vertrauen in die Medien. 2014. Available at: <https://www.ndr.de/fernsehen/sendungen/zapp/Umfrage-Daten-Vertrauen-in-die-Medien,ukraine550.html> (accessed: 12.06.2019).
20. Breunig C., Engel B. Massenkommunikation 2015: Funktionen und Images der Medien im Vergleich. *Media Perspektiven*, 2015, 7–8, 323–341.
21. Costera Meijer I. Valuable journalism: A search for quality from the vantage point of the user. *Journalism*, 2013, 14 (6), 754–770.
22. Friemel T., Dötsch M. Online Reader Comments as Indicator for Perceived Public Opinion. In: Emmer M., Strippel C. (Hrsg.) *Kommunikationspolitik für die digitale Gesellschaft*. Berlin, 2015. S. 151–172. DOI: 10.17174/dcr.v1.8.
23. Früh W. *Inhaltsanalyse. Theorie und Praxis* (8., überarb. Au.). Konstanz: UVK, 2015.
24. Hamann G. Wer vertraut uns noch? 2015. Available at: <https://www.zeit.de/2015/26/journalismus-medienkritik-luegenpresse-vertrauen-ukraine-krise> (accessed: 12.06.2019).
25. Krei A. April: Verlustreicher Monat für Nachrichten-Portale. 2015. Available at: <https://www.dwdl.de/zahlen-zentrale/50907/april-verlustreicher-monat-fuer-nachrichtenportale/> (accessed: 12.06.2019).

26. Lee E.-J., Jang Y. J. What do others' reactions to news on internet portal sites tell us? Effects of presentation format and readers' need for cognition on reality perception. *Communication Research*, 2010, 37 (6), 825–846.
27. Lee E.-J. That's not the way it is: How user-generated comments on the news affect perceived media bias. *Journal of Computer-Mediated Communication*, 2012, 18 (1), 32–45.
28. Matthes J., Kohring M. Die empirische Erfassung von Medien-Frames. *Medien & Kommunikationswissenschaft*, 2004, 52 (1), 56–75.
29. Reich Z. User Comments: The transformation of participatory space. In: Singer J. B., Hermida A., Domingo D., Heino A., Paulussen S., Quandt T. et al. (Hrsg.) *Participatory journalism. Guarding open gates at online newspapers*. Chichester: Wiley-Blackwell, 2011. S. 96–117.
30. Schitfner-Rohs M. *Kritische Informations- und Medienkompetenz. Theoretisch-konzeptionelle Herleitung und empirische Betrachtungen am Beispiel der Lehrerbildung*. Münster: Waxmann Verlag GmbH, 2012.
31. Springer N., Engelmann I., Pfaffinger C. User comments: motives and inhibitors to write and read. *Information, Communication & Society*, 2015, 18 (7), 798–815.
32. Tota F.-E. Russische Staatstrolche: Zwölf Stunden am Tag in Putins Sinne. 2015. Available at: <http://www.faz.net/aktuell/feuilleton/medien/russische-staat-strolche-in-st-petersburg-13493398.html> (accessed: 09.06.2019).
33. Wurff, van der R., Schönbach K. Civic and Citizen Demands of News Media and Journalists: What Does the Audience Expect from Good Journalism? *Journalism & Mass Communication Quarterly*, 2014, 91 (3), 433–451.
34. Voigt J. *Nachrichtenqualität aus Sicht der Mediennutzer. Wie Rezipienten die Leistung des Journalismus beurteilen können*. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden, 2016.
35. Ziegele M., Johnen M., Bickler A., Jakob I., Schnauber A. Männlich, rüstig, kommentiert? Einflussfaktoren auf die Aktivität kommentierender Nutzer von Online-Nachrichtenseiten. *Studies in Communication and Media*, 2013, 2 (1), 67–114.

Игнатова Ирина Борисовна, кандидат филологических наук, доцент Кафедры журналистики и медиакоммуникаций Московского педагогического государственного университета

e-mail: iignatova4@gmail.com

Ignatova Irina B., PhD in Philology, Associate Professor, Journalism and media communications Department, Moscow Pedagogical State University

e-mail: iignatova4@gmail.com

Фольц Анастасия Олеговна, кандидат филологических наук, доцент кафедры новых медиа и теории коммуникации Московского государственного университета им. М. В. Ломоносова

e-mail: stasy.alekseeva@gmail.com

Folts Anastasiya O., PhD in Philology, Associate Professor, New Media and Communication Theory Department, Lomonosov Moscow State University

e-mail: stasy.alekseeva@gmail.com

Статья поступила в редакцию 14.06.2019

The article was received on 14.06.2019

УДК 82.09
ББК 83.3(4)

ШУТЫ И ШУТОВСТВО СКВОЗЬ ЭПОХИ: СОЦИАЛЬНЫЙ И ЭСТЕТИЧЕСКИЙ АСПЕКТЫ

Е. Н. Черноземова

Аннотация. В статье прослеживается исторически изменчивое отношение общества к шутовству. В английском Возрождении возникает особый тип «мудрого шута»: отношение к развлекающему утончается в сравнении со средневековьем, способным смеяться над природными дураками и уродцами. На Руси той же эпохи формируется традиция юродства и особое отношение к юродивым. На основе анализа шекспировского текста показано, что клоуны и шуты в пьесах английского Возрождения разрабатывали важную для эпохи проблему острого ума. В Англии традиция придворных шутов была прервана революционными событиями XVII в. Попытка ее возобновления в начале XXI в. и требования, выдвигаемые перед претендентом на замещение должности государственного шута, вскрывают произошедшие в социуме изменения в отношении к тому, кто призван смешить и веселить. Меняются и его функции.

Ключевые слова: драматическая функция клоунов и шутов, острый ум, традиция шутовства, драматургия английского Возрождения.

JESTERS AND BUFFOONERY THROUGH THE AGES: SOCIAL AND AESTHETIC ASPECTS

Е. N. Chernozemova

Abstract. The article traces historically changeable attitude of society towards buffoonery. In the English Renaissance, there is a special type of a „wise jester”: the attitude to entertainment is refined in comparison with the middle ages, capable of laughing at natural fools and monsters. In Russia of the same era, a tradition of foolishness and a special relationship to a holy fool is formed. Based on the analysis of Shakespeare’s text it is shown that clowns and jesters in the plays of the English Renaissance developed an important for the era problem of the sharp mind. In England, the tradition of court jesters was interrupted by the revolutionary events of the seventeenth century. An attempt of its renewal at the beginning of the XXI century and the demands to the applicant for the post of state jester reveal the changes in the attitude towards someone who is called to entertain and amuse. Its functions also change.

Keywords. Dramatic functions of clowns and buffoons, sharp mind, tradition of buffoonery, dramatic art of the English Renaissance.

Шут сегодня чаще всего воспринимается как театральный сценический персонаж, действующее лицо драматического произведения. Однако известно, что шуты в литературных художественных произведениях появились в результате отражения и эстетизации явления, имевшего место в действительности. Они отразили зародившуюся в средневековые традиции иметь шутов при королевских дворах Европы. А. А. Аникст с опорой на исследование Энид Уэльфорт (1935) [1] в своей книге «Театр эпохи Шекспира» (1965) приводит сведения о королевских шутах Англии [2], называя некоторые конкретные имена, в частности, трех шутов Генриха VII, один из которых по прозвищу «мистер Джон» перешел к Генриху VIII, а шут Генриха VIII Уил Сомерс оставался шутом при королеве Елизавете, которая после его смерти в 1560 г. завела целый штат шутов и шутих, имена которых остались в дворцовых расходных книгах. Некоторые из них были, по всей вероятности, природными дураками и уродцами. На Руси этих же времен существовала традиция отношения к юродивым как к блаженным, находящимся под защитой неба [3].

О том, что шутство представляло собой собственно остроумные шалости, можно утверждать с уверенностью только в отношении Уила Сомерса, проделкам которого был посвящен специальный сборник, появившийся в XVII в. [4, с. 158]

Исследователи творчества У. Шекспира, рассматривая комедийных персонажей его пьес, выделяют и разводят функции клоунов (clowns), призванных смешить зрителей своей недалекостью, и шутов, или «мудрых дураков» (wise fools), привлекаемых блеском остроумия [5–7]. Не раз литературоведами отмечалась функция «умных дураков» – под маской дурашливости, шутства говорить правду [2; 5; 7–10].

Исследован и перенос функции шута на вполне трагедийного персонажа, обреченного говорить под маской безумия правду при невозможности существования остроумного балагура в предлагаемых драматур-

гом обстоятельствах. Так происходит в «Гамлете», где при дворе Клавдия невозможен шут, грозящий проговориться правдой, намекнуть на знание о цареубийстве. Эту смертельно опасную роль берет на себя Гамлет. Трагизм обостряет упоминание Йорика – шута при дворе короля Гамлета, где правда была и желанна, и уместна [3; 11].

Отметим, что в клоунах и шутах эстетизированы два разных типа придворных шутов – природных дураков и умных остроумцев – отражающих две исторически разные традиции драматургии. Клоуны приходят в ренессансную драматургию из античной традиции комедии характеров вместе с драматургическими ходами кораблекрушений, путаницей с близнецами, переодеваниями. Призванные смешить, увеселять публику клоуны наделены высмеиваемыми чертами характера и являют собой подчас известные с античности типажи, такие как хвастливый воин Фальстаф или тупоумный трус сэр Эгъючик [7; 12]. Но в новой культурно-исторической среде клоуны, как и умные шуты – порождения собственно ренессансной драматургии, – воплощают и разрабатывают разные стороны и грани актуальной для Возрождения концепции острого ума – wit – в его ренессансном значении. Острый ум сопрягался с умением быстрого принятия разумного решения и был связан с исследованием проблемы свободной воли, которая разрабатывалась, по сути дела, всей эпохой Возрождения, занятой поиском грани между способностью выработки мудрого самостоятельного решения и глупостью, подчас самонадеянного, своевольного неумного поведения, являющегося результатом неумения видеть опасность возможных последствий для окружающих и для себя. Исследованию сочетания книжного знания и житейского опыта, союз которых превращает wit – острый ум в мудрость – wisdom, посвящен роман Джона Лили «Эвфуэс», появившийся за десять лет до первых пьес Шекспира (1579–1580). Об этом же написан «Дон Кихот» Сервантеса, герой которого, в отличие от персонажа романа Лили, утверждающе-

го необходимость личного опыта, который не заменяет самые мудрые книги, бесстрашно решает книжные знания воплотить в действительности. Иной аспект взаимоотношения человека с книгой отразил почти за век до Шекспира Себастиан Брант в разделе «Корабля дураков» (1494), посвященном собирателю книг, который их не читает, однако может при случае блеснуть латинским словечком:

Я книги много лет коплю,
 Читать, однако, не люблю:
 Мозги наукой засорять –
 Здоровье попусту терять.
 Усердье к лишним знаниям – вздор,
 Кто жаждет их – тот фантазер!
 Хотя неуч я, а все ж могу
 В академическом кругу
 Блеснуть словечком “item”. Да,
 Латынь, конечно, мне чужда,
 Родной язык доступней, но
 Я знаю: “vinum” есть «вино»,
 “Cuculus” – олух, “sus” – свинья,
 “Dominus Doctor” – это я.
 Но уши прячу, чтоб не счел
 Меня ослом наш мукомол [13].



Рис. 1. Гюстав Доре. Трибуле и Панург. Иллюстрация к роману Рабле

Рис. 2. Гюстав Доре. Трибуле. Иллюстрация к роману Рабле

Такой библиофил не утруждает себя столь сложными рассуждениями о том, как обретается мудрость. Ему достаточно того, что он может выглядеть образованным.

Быстрота нестандартных решений, художественно воплощенная, обработанная и связанная с образами шутов, встречается не только в английском Возрождении. Вспомним хотя бы мудрого королевского шута Трибуле у Рабле (рис. 1, 2), который быстро нашел остроумное решение ответа на требование трактирщика заплатить за запах варившегося мяса и предложил рассчитаться с ним звоном монеты (книга третья, 1546) [14]. Образ шута в романе Рабле соотносим с шутотом Трибуле (*Triboulet* 1479–1536. Рис. 3) – современника Рабле – при дворах французских королей Людовика XII и Франциска I, судьба которого не была лучезарной [5, с. 150–151]. Хотя шут освобождался от соблюдения устоявшихся общепринятых норм поведения, становился, по М. М. Бахтину, карнавальным перевертышем высокого и низкого без искажения высокой или низменной сути того, что он вышучивал, запретные темы и личности, подвергавшиеся осмеянию, для него все же существовали. Фран-





Рис. 3. Трибуле. Карандашный рисунок из серии около 130 подготовительных рисунков к картинам с изображениями придворных (ок. 1536–1540), выполненных придворным художником Франциска I Жаном Клуэ (Jean Clouet, ок. 1485–1540), основоположником французской школы придворного портрета, которого в 1539 г. Клеман Маро назвал равным Микеланджело

циск I изгнал Трибуле за нарушение королевского указа не затрагивать в шутках королеву и куртизанок [9, с. 252].

Интересно, что в том же романе Рабле возникает образ учителя Олоферна, представляющего средневековую схоластическую систему образования, явно высмеиваемого автором и противопоставленного носителю ренессансной идеологии Панократу (книга первая, 1533), разумно знаниями распоряжающегося [14]. Можно предположить, что имя Олоферна – ассирийского полководца армии Навуходоносора, уничтоженного Юдифью, которым Рабле наделил всезнающего учителя, для образованного французского читателя середины XVI в. звучало примерно так же, как Фемистоклос или Алкид в отношении сопливых юнцов в «Мертвых душах» Гоголя для русскоязычного читателя XIX в. Уже само имя будто бы укореняло персонажа в давно ушедшей культуре и указывало на его неумение распоряжаться богатейшими и обширными знаниями для их применения в современности.

Учитель с этим же именем (Олоферн) есть в комедии Шекспира «Бесплодные усилия любви» (середина 1590-х). Он начитан и образован, но так же, как и у Рабле,

носитель схоластического типа мышления, плохо умеющий знаниями распорядиться [6]. По своей функции он клоун, вызывающий смех своими нелепыми замыслами. Вся его линия – творческое обсуждение драматургом проблем, актуальных для искусства и философии эпохи Возрождения, ряд из которых обозначен в «Защите поэзии» Ф. Сидни. Сцены с Олоферном относятся к эпизодам, в которых Шекспир высказался о природе творчества, о том, что в нем дозволительно, а что нет. Поскольку Шекспир не оставил теоретических трактатов о поэзии и драме, подобные эпизоды особенно ценны (акт V, сцена 2, 52, 56–61)¹.

Взявшись за написание эпитафии и начав поиск лучшего жанра, соответствующего замыслу блеснуть перед принцессой, продемонстрировать игру остроумия, он в эпитафию вводит элемент шарады. Ему не терпится продемонстрировать все свое мастерство и всю осведомленность в королевских увеселениях в полном объеме. И чрезмерность, осуждаемая со времен античности, подводит его. Чувство меры, востребованное Возрождением, изменяет ему. Словотворчество Олоферна, пытающегося удержаться от мрака кладбищенской гру-

¹ В традициях шекспироведения указывается акт, сцена и номера строк, которые соблюдаются в любом академическом издании.

сти и проявляющего свою авторскую волю, ведет к нелепице.

В отличие от ремесленников из «Сна в летнюю ночь», не знакомых с учением о высоких и низких жанрах Аристотеля, но интуитивно понимающих, что во дворец к герцогу надо идти с жанром высоким, а на свадьбе неуместно представлять трагедию, и в результате замысливших поставить «прежалоственную комедию» (акт IV, сцена 2), Олоферн с идеями Аристотеля явно знаком. Размышляя, в каком жанре прилично обратиться к принцессе, он предваряет смелость Лафонтена, который в наступающем XVII в. посвятит инфанту сборник, состоящий из произведений низкого жанра – басен – и станет значение этого жанра защищать [15, с. 17–19]. Олоферн, по-видимому, готов отстаивать свободу творчества и возможность современных ему жанровых смешений, чему не возражали обладатели взыскательного вкуса. Он вроде бы даже противостоит тем, о ком Ф. Сидни писал: «Выясняется, что один стих порождает другой, а не поэт определяет вначале, что должно последовать в конце» [16, с. 166]. Олоферн именно создает текст. И все же именно от такого рода стихоплетов Ф. Сидни приходилось защищать поэзию. Если бы в XVI в. существовало понятие литературного вкуса, которое будет разработано в наступающем XVII в., можно было бы сказать, что именно вкус подвел Олоферна. Не обладая чувством меры, он нарушает принцип, также сформулированный Ф. Сидни:

«...поэзию нельзя тянуть за уши, ее необходимо вести со всею осторожностью или скорее она должна вести за собой. Это обстоятельство и было отчасти причиной, заставившей древних утверждать, что поэзия есть божественный дар, а не искусство смертных: поскольку все другие науки доступны любому человеку, обладающему силой ума, но никакое трудолюбие без соучастия собственного гения не может создать поэта» [16, с. 165].

Эпитафия не может быть выполнена в форме шарады, если это, конечно, не пародия на жанр.

Завершая творение в одической традиции гимном собственному авторскому остроумию, Олоферн отдает дань еще одному жанру, восхваляя свое умение превращать раны в оленей, что должно вызывать, по его мнению, ликование окружающих: *then sorel jumps from thicket; / Or pricket, sore, or else sorel; the people fall a hooting* (акт IV, сцена 2, 60–61) [17].

Своим творческим начинанием Олоферн являет пародию на писателей, которые, по словам Ф. Сидни, не обладая оригинальным умом, пытаются сойти за поэтов [16, с. 164], но не помнят к концу произведения, для чего брались за перо.

Шекспировская мысль воспроизводит логику рифмоплета, знакомого с рассуждениями о возможностях жанровых смешений, но не понявшего и не принявшего главного – мысли о высоте поэтического служения.

Наличие шутов в английских пьесах прервалось почти одновременно с их исчезновением при дворе и в связи с одними и тем же событиями: 1) с закрытием театров и прерыванием шекспировской традиции в английской драматургии; 2) с упразднением должности королевского шута Оливером Кромвелем в ходе гражданской войны и невозможностью ее после Реставрации. Последним придворным шутом в Англии был Майкл Джон – шут короля Карла I. Он покинул свой пост в 1649 г., когда должность и была упразднена.

В современности традиция придворных шутов получает продолжение и соответствует особенностям времени. В 2004 г. организация «Английское Наследие» посчитала серьезным упущением отсутствие прерванной традиции и решила ее возобновить. По версии этой организации, обязанность королевского шута – выступать на праздниках и отвлекать монарха от важных государственных дел. В ходе фестиваля истории в Стоунли (Уорикшир) был организован и проведен конкурс среди претендентов на официальный государственный пост королевского шута (the official “State Jester”), который был присвоен Найджелу Родеру (Nigel Roder,

1967) по прозвищу Кестер-Джестер (Kester the Jester) [18]. Однако результат конкурса был оспорен гильдией шутов Великобритании, заявившей через официального шута города Солсбери Джонатана и своих депутатов о том, что «Английское Наследие» не имеет права присваивать государственное звание, и после рассмотрения вопроса в парламенте название должности было изменено на «Шут Английского Наследия» ("English Heritage Jester"). Протест гильдии был связан и с тем, что, по ее мнению, информация о конкурсе не получила должной широты, мало профессионалов знало о конкурсе и имело возможность подать заявку. За последние более чем 350 лет в нем приняло участие всего семь человек [19].

Найджел Родер известен по всему Соединенному Королевству как конферансье, шут и преподаватель циркового мастерства. Он является одним из основателей, постоянных тренеров и членом совета директоров добровольного молодежного цирка Concrete Circus, основанного в 2009 г., провел семинары и молодежные цирковые шоу в 2014 и 2015 г. Однако гильдия шутов считает такую известность недостаточной для обладания столь престижным званием, полагая, что адекватным претендентом на его присвоение мог бы быть человек, равный по популярности сэру Норманну Джо-зефу Уиздому (1915–2010) – легендарному эксцентричному мистеру Питкину, который был также композитором, продюсером и сценаристом, любимцем Чарли Чаплина, автором двухтомной автобиографии: часть 1 «Не смейтесь надо мной» и часть 2 «Потому что я дурак». Таким образом, европейская культура, прошедшая освоение проблем маленького человека, начинает ценить деятелей искусства, маленького человека не презирающих, а защищающих. А сам защитник выступает полным антагонистом высмеиваемого ренессансом просвещенного недоумка Олоферна: имея многие общественно признанные достижения, не боится назвать себя дураком в культурном пространстве, имеющем представление и о мудрых дураках, и о сострадании маленькому человеку.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. *Шекспир У.* Сон в летнюю ночь // Шекспир У. Собр. соч. в 8 т. / сост. и авт. вступ. ст. И. Шайтанов. М.: Интербук, 1997. Т. 3.
2. *Аникст А. А.* Театр эпохи Шекспира. М.: Искусство, 1965.
3. *Черноземова Е. Н.* К вопросу о выра-
зителях мнения народного в трагедии
А. С. Пушкина «Борис Годунов»
(пушкинский Юродивый и шекспи-
ровские шуты) // Проблемы типологи-
ческих и контактных связей в русской
и зарубежной литературе: сб. ст. Крас-
ноярск: КГПИ, 1983.
4. *Welsford E.* The Fool, his Social and
Literary History. L., 1935.
5. *Brainne Ch., Debarbouiller J., Lapierre
Ch. F.* Les Hommes illustres de l'Orléa-
nais biographie générale des trios
départements du Loiret, d'Eure-de-Loir
et de Loir-et-Cher. Orléans: A. Gatineau,
1852.
6. *Shakespeare W.* Love's Labour's Lost.
URL: <http://shakespeare.mit.edu/lll/full.html>
(дата обращения: 3.07.2019).
7. *Тайц И.* Идеальная и художественная
функция образа шута в комедиях У.
Шекспира 90-х годов // Шекспиров-
ские чтения, 1985. URL: <http://www.w-shakespeare.ru/library/shekspirovskie-chteniya-1985-3.html> (дата обращения: 03.07.2019).
8. *Goldsmith H. H.* Wise Fools in Shake-
speare. 1955.
9. *Doran J.* The History of Court Fools. L.,
1858.
10. *Зубова Н.* Шуты и клоуны в пьесах
Шекспира // Шекспировский сборник.
М., 1967. С. 187–194.
11. *Шекспир У.* Гамлет // Шекспир У.
Полн. собр. соч. в 8 т. М.: Искусство,
1970. Т. 6.
12. *Шекспир У.* Двенадцатая ночь / пер. Э. Л.
Линецкой // Шекспир У. Полн. собр. соч.
в 8 т. М.: Искусство, 1959. Т. 5.
13. *Брант С.* Корабль дураков / пер. Л.
Пеньковского. М.: Художественная
литература, 1965.

14. *Рабле Ф.* Гаргантюа и Пантагрюэль / пер. с фр. Н. Любимова. М., 2003.
15. Черноземова Е. Н. Басни Жана де Лафонтена в школьном изучении // Общественное в современной школе. 2012. № 5. С. 16–22.
16. *Сидни Ф.* Защита поэзии / пер. В. Т. Олейника // Литературные манифесты западноевропейских классицистов / под ред. Н. П. Козловой. М., 1980.
17. Черноземова Е. Н. О чем рассказывал учитель Олоферн (или что нужно знать переводчику об эпохе) // ANGLISTICA. Сборник статей и материалов по литературе и культуре Великобритании и России. М. – Тамбов, 2001. URL: <http://svr-lit.ru/svr-lit/articles/english/chernozemova-o-chem-rasskazyval-olofern.htm> (дата обращения: 27.07.2019).
18. Jesters joust for historic role // BBC News. 8 August 2004. URL: http://news.bbc.co.uk/2/hi/uk_news/england/3545218.stm (дата обращения: 28.07.2019).
19. *Griffiths E.* Jesters get serious in name row // BBC News. 23 December 2004. URL: http://news.bbc.co.uk/2/hi/uk_news/4120607.stm (дата обращения: 27.07.2019).
20. Черноземова Е. Н. Как исследовать по-шекспировски целостную картину мира? // ANGLISTICA. Сборник статей и материалов по литературе и культуре Великобритании и России. М. – Тамбов, 2001. URL: <http://svr-lit.niv.ru/svr-lit/articles/english/chernozemova-kak-issledovat.htm> (дата обращения: 03.07.2019).
21. *Шекспир У.* Бесплодные усилия любви / пер. М. Кузмина // Шекспир У. Собр. соч. в 8 т. / сост. И. Шайтанов. М., 1994. Т. 3.
22. **REFERENCES**
1. Shakespeare W. Son v letnyuyu noch. In: Shakespeare W. *Coll. works in 8 vol.* Moscow: Interbuk, 1997. Vol. 3. (in Russian)
2. Anikst A. A. *Teatr epokhi Shekspira.* Moscow: Iskusstvo, 1965.
3. Chernozemova E. N. K voprosu o vyrazitelnykh mneniyakh narodnogo v tragedii A. S. Pushkina “Boris Godunov” (pushkinskiy Yurodivyy i shekspirovskie shuty). In: Problemy tipologicheskikh i kontaktnykh svyazey v russkoy i zarubezhnoy literature: coll. of art. Krasnoyarsk: KGPI, 1983.
4. Welsford E. *The Fool, his Social and Literary History.* L., 1935.
5. Braine Sh., Debarbouiller J., Lapiere Ch. F. *Les Hommes illustres de l'Orléanais biographie générale des trios départements du Loiret, d'Eure-de-Loir et de Loir-et-Cher.* Orléans: A. Gatineau, 1852.
6. Shakespeare W. *Love's Labour's Lost.* Available at: <http://shakespeare.mit.edu/lll/full.html> (accessed: 3.07.2019).
7. Tayts I. Ideynaya i khudozhestvennaya funktsiya obraza shuta v komediyakh U. Shekspira 90-kh godov. In: Shekspirovskie chteniya, 1985. Available at: <http://www.w-shakespeare.ru/library/shekspirovskie-chteniya-1985-3.html> (accessed: 03.07.2019).
8. Goldsmith H. H. *Wise Fools in Shakespeare.* 1955.
9. Doran J. *The History of Court Fools.* L., 1858.
10. Zubova N. Shuty i klouny v pyesakh Shekspira. In: Shekspirovskiy sbornik. Moscow, 1967. Pp. 187–194.
11. Shakespeare W. Gamlet. In: Shakespeare W. *Complete works in 8 vols.* Moscow: Iskusstvo, 1970. Vol. 6. (in Russian)
12. Shakespeare W. Dvenadtsataya noch. Transl. E. L. Linetskaya. In: Shakespeare W. *Complete works in 8 vols.* Moscow: Iskusstvo, 1959. Vol. 5. (in Russian)
13. Brant S. *Korabl durakov.* Transl. L. Penkovskiy. Moscow: Khudozhestvennaya literatura, 1965. (in Russian)
14. Rabelais F. *Gargantua i Pantagruel.* Transl. N. Lyubimov. Moscow, 2003. (in Russian)
15. Chernozemova E. N. Basni Zhana de Lafontena v shkolnom izuchenii. *Obra-*

- zovanie v sovremennoy shkole. 2012, No. 5, pp. 16–22.
16. Sidney Ph. Zashchita poezii. In: Kozlova N. P. (ed.) *Literaturnye manifesty zapadnoevropeyskikh klassitsistov*. Moscow, 1980.
17. Chernozemova E. N. O chem rasskazyval uchitel Olofern (ili chto nuzhno znat perevodchiku ob epokhe). In: ANGLISTICA. Sbornik statey i materialov po literature i kulture Velikobritanii i Rossii. Moscow – Tambov, 2001. Available at: <http://svr-lit.ru/svr-lit/articles/english/chernozemova-o-chem-rasskazyval-olofern.htm> (accessed: 27.07.2019).
18. Jesters joust for historic role. *BBC News*. 8 August 2004. Available at: http://news.bbc.co.uk/2/hi/uk_news/england/3545218.stm (accessed: 28.07.2019).
19. Griffiths E. Jesters get serious in name row. *BBC News*. 23 December 2004. Available at: http://news.bbc.co.uk/2/hi/uk_news/4120607.stm (accessed: 27.07.2019).
20. Chernozemova E. N. Kak issledovat poshekspirovski tselostnuyu kartinu mira? In: ANGLISTICA. Sbornik statey i materialov po literature i kulture Velikobritanii i Rossii. Moscow – Tambov, 2001. Available at: <http://svr-lit.niv.ru/svr-lit/articles/english/chernozemova-kak-issledovat.htm> (accessed: 03.07.2019).
21. Shakespeare W. Besplodnye usiliya lyubvi. Transl. M. Kuzmin. In: Shakespeare W. *Complete works in 8 vol*. Moscow, 1994. Vol. 3. (in Russian)

Черноземова Елена Николаевна, доктор филологических наук, профессор Кафедры всемирной литературы Московского педагогического государственного университета

e-mail: chernozem888@yandex.ru

Chernozemova Elena N., ScD in Philology, Professor, World literature Department, Moscow Pedagogical State University

e-mail: chernozem888@yandex.ru

Статья поступила в редакцию 15.08.2019

The article was received on 15.08.2019

УДК 82.09

ББК 83.3(2Рос=Калм)

ХУДОЖЕСТВЕННЫЕ ОСОБЕННОСТИ ОБРАЗА А. С. ПУШКИНА В ПОЭЗИИ Д. КУГУЛЬТИНОВА

Р. З. Хайруллин, А. Ф. Галимуллина

Аннотация. В статье рассматриваются стихотворения об А. С. Пушкине, написанные калмыцким поэтом в разные периоды его жизни. Прослеживается динамика восприятия образа Пушкина на различных этапах творчества калмыцкого поэта. По мнению авторов статьи, обращение Кугультинова к образу Пушкина обусловлено тем, что калмыцкого поэта в творчестве гения русской поэзии привлекали цельность натуры, такая его глубина и неисчерпаемость, что даже нынешнее поколение не познало его до конца и будущие поколения будут с увлечением открывать для себя все новые и новые смыслы, заложенные в его творчестве. Авторы, опираясь на поэзию и высказывания калмыцкого поэта, показывают, что образ Пушкина, созданный Кугультиновым, несет в себе не только художественно-эстетическое, но и интегрирующее начало, ибо он консолидирует вокруг себя народы нашей страны, формируя единое культурное пространство многонациональной России.

Ключевые слова: калмыцкая литература, творчество Д. Кугультинова, образ Пушкина, русско-калмыцкие литературные связи, межлитературное взаимодействие, поэт как пророк.

ARTISTIC FEATURES OF A. S. PUSHKIN'S IMAGE IN D. KUGULTINOV'S POETRY

R. Z. Khayrullin, A. F. Galimullina

Abstract. The article considers the poems about A.S. Pushkin written by a Kalmyk poet in different periods of his life. The dynamics of perception of Pushkin's image at various stages of the work of the Kalmyk poet is traced. According to the authors of the article, Kugultinov's appeal to Pushkin's image is due to the fact that the Kalmyk poet was attracted by the integrity of nature in the work of the genius of Russian poetry, its depth, and inexhaustibility, that even the current generation did not fully know it and future generations will be enthusiastically discovering more and more new meanings inherent in his work. The authors, relying on the poetry and statements of the Kalmyk poet, show that Pushkin's image created by Kugultinov carries not only an artistic and aesthetic, but an integrating principle as well, for he consolidates the peoples of our country around him, forming a single cultural space of multinational Russia.

Keywords: *Kalmyk literature, D. Kugultinov's art work, Pushkin's image, Russian-Kalmyk literary communications, interaction of literatures, poet as a prophet.*

Калмыцкий поэт Давид Кугультинов (1922–2006) – один из крупнейших национальных мастеров художественного слова, произведения которого, наряду с такими яркими писателями, как Кайсын Кулиев, Расул Гамзатов, Мустай Карим и др., во многом определил развитие российской многонациональной литературы второй половины XX в. В его творчестве органично переплелись традиции родного фольклора, калмыцкой художественной культуры, русской и мировой литературы.

По мнению многих литературоведов, исследователей калмыцкой литературы и русско-калмыцких литературных связей [1–5], большое влияние на становление Д. Кугультинова как поэта оказала русская литература, и прежде всего А. С. Пушкин.

Как отмечал Д. С. Лихачев, Пушкин «в каждое мгновение жизни, в каждой ее песчинке видел, ощущал, переживал огромный, вечный вселенский смысл. И потому он не просто любил жизнь во всех ее проявлениях, жизнь была для него величайшим таинством, величайшим действием. И потому он был велик во всем: и в своих надеждах, и в своих заблуждениях, и в своих победах, и в своей любви к людям, к природе, в любви к Родине, к ее истории, ее будущему» [6, с. 3–10].

Для Д. Кугультинова имя Пушкина всегда было свято. Для него Пушкин – «солнечное имя», которое прямо перекликается с образными определениями В. Ф. Одоевского и А. А. Блока: «Солнце русской поэзии» и «веселое имя: Пушкин». Калмыцкий поэт писал: «Поэзия Пушкина – неумирающий, вечно живой глас народа: его земля и небо, свет и воздух, музыка и живопись, седина и юность, любовь и нежность, гроза и цветок – жизнь! Иногда я думаю: как была бы бессмысленно пустыня душа, если бы не было его... У меня такое

ощущение, что Пушкин всегда рядом со мною. Он видит меня более точно и верно, чем я сам себя вижу. Мне казалось иногда, что я где-то могу себя легонечко обмануть, пусть и в мелочах, но его – нет» [7, с. 31].

В знак признательности русскому поэту Д. Кугультинов в 1999 г., по случаю 200-летия со дня рождения А. С. Пушкина, выпускает сборник, большая часть произведений из которого посвящена великому русскому поэту. Кроме того, Д. Кугультинову принадлежит ряд статей, в которых он с большим уважением отзывался о великом русском поэте [7; 8 и др.].

«Есть у каждого свой Пушкин», – писал Д. Кугультинов в одном из стихотворений. Свой Пушкин у Лермонтова, Гоголя, Ахматовой, Цветаевой. Есть свой Пушкин и у Давида Кугультинова. Образ Пушкина сопровождает калмыцкого поэта на протяжении всей жизни. Для Кугультинова Пушкин – это, прежде всего, человек чести. Эту мысль он отстаивает в стихотворении «Пушкин», построенном как ответ молодому поэту, засомневавшемуся: а разумно ли было Пушкину бросать вызов Дантесу? Тогда он мог бы остаться живым и продолжить свою творческую деятельность:

Да как же он, стремясь к великой цели,
Во весь размах своих могучих крыл,
Вдруг предрассудку века уступил
И оборвал до срока на дуэли
Жизнь, важную для нас, для всех вокруг?.. [9]¹

По мнению Д. Кугультинова, истинный поэт должен руководствоваться лишь высшими нравственными принципами. Он не может «предать себя, предать свою любовь...». И величие Поэта состоит в том, что он

Высшей совести и страсти цельной
Был верен неизменно, безраздельно...

¹ Здесь и далее все стихотворения, посвященные А. С. Пушкину, цитируются по источнику: Кугультинов Д. Собр. соч. в 3-х т. Предисл. Ч. Айтматова. М., 1988.

Здесь калмыцкий поэт перекликается с Лермонтовым, также отдававшему приоритет чести («невольник чести»), а не обывательскому благоразумию («Смерть поэта»).

Пушкин для Кугультинова – это источник вдохновения, это тот глубокий колодец, из которого он черпает свои образы, это мудрый учитель, помогающий выразить нарождающуюся и вызревающую мысль:

Когда в твоей груди, ища созвучия,
Бушует чувство, как волна, бурля,
Когда в словах мятется мысль кипучая,
Твои сухие губы шевеля;
И всей душою, музыкою взвиренной,
Ты ощущаешь вдохновенный жар,
И гений жизни с щедростью

неслыханной

Тебе приносит новый образ в дар.

Кугультинов показывает волшебство, пленительность, завораживающую силу поэзии Пушкина, который на этот раз уже выступает как доброжелательный собеседник, с которым легко и просто и с которым можно поделиться сокровенным:

Едва за книгой руку протяну
И пушкинские разверну страницы, –
Забыто все, я у него в плену,
И тихая беседа наша длится...

Пушкин, как отмечает Кугультинов, безмерно многогранен и глубок. И каждое новое обращение к его творчеству позволяет открывать все новые и новые пласты его творчества:

О, Пушкин!
Над его строкою
Задумавшись в который раз,
Вдруг открываешь в ней такое,
Что прежде пряталось от глаз.

Постижение глубины поэзии Пушкина позволяет разгадать сокровенный смысл его творений и перенять от него чудесный дар пророчества:

Полет души, кипенье крови
Что раньше были не видны,

Глазами Пушкина уловишь,
Поймешь до самой глубины.
И богом став, представишь зримо,
Что было скрыто от людей...

Здесь, как мы видим, появляется тема поэта как пророка, раскрытая великим русским поэтом в одноименном стихотворении. Позже этот мотив поэта-пророка, наделенного Богом правом вещать от его имени, Кугультинов воплотит в поэме «Поэт, Любовь и Бог».

«Чудо Пушкина», пишет Кугультинов в одноименном стихотворении, состоит в том, что, припадая к его поэзии, вновь обретаешь молодость: «и вновь кипит задорно, шало // в душе веселье юных дней...».

Д. Кугультинов утверждает, что Пушкин настолько глубок и неисчерпаем, что даже нынешнее поколение не познало его до конца и будущие поколения будут с увлечением открывать для себя все новые и новые смыслы. Ибо «Пушкин – это Завтра. Он в Грядущем»:

И всю гармонию его красот,
Весь блеск, который нам лишь частью ведом,
Поймут лишь те, в ком наша кровь течет,
Та юность, что идет за нами следом!

Значение Пушкина для калмыцкого народа огромно. Эта мысль проходит по всем произведениям Д. Кугультинова о великом русском поэте. Но так же отчетливо у Кугультинова повторяется и другая мысль, что творчество Пушкина дорого и близко каждому жителю России, оно объединяет все народы нашей страны. В стихотворении «Надпись на памятнике Пушкину в Элисте» Давид Кугультинов от имени калмыцкого народа и всех россиян выражает глубокую благодарность великому поэту:

Тому, кто, отразив живую суть
Людских стремлений, чаяний России,
Предугадал ее грядущий путь,
Ее страданье и ее всесилье.
Кто укрепил связующую нить
И, предрекая завтрашние встречи,
Для добрых чувств спешил соединить
Исконные пространства и наречья...

Давид Кугультинов писал о Пушкине: «Он ушел в пространство другого измерения, иную плоскость, иной порядок времени, неведомый нам, и оттуда, вечно живой, смотрит на нас, незримо принимая самое активное участие в нашей жизни» [цит. по: 7, с. 20].

Глубочайшая связь творчества Д. Кугультинова с классической традицией русской литературы XIX в. (Жуковский, Пушкин, Баратынский, Лермонтов, Некрасов, Тютчев, Фет, Блок) обнаруживается в жанре философской лирики, в которой особенно отчетливо видны проявления межлитературного взаимодействия.

В. Д. Пюрвеев в своей монографии приводит высказывание калмыцкого поэта о мировом значении русской литературы: «...Высота, возведенная классической русской литературой, – пишет Д. Кугультинов, – настолько велика, что она является маяком, может быть, для всех литератур мира, показывая, что можно достичь в этой области, указывая даль, которую можно постигать». И далее В. Д. Пюрвеев продолжает: «Подобно своему любимому поэту А. С. Пушкину, Д. Кугультинов всегда был на высоте, раскрывая глубину своей души, проникая в сокровенные источники жизни, воспевая скорбь и радости, которые эта жизнь дает человеку» [3, с. 12].

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. *Илюмжинов Н. Д.* Из яркого созвездия талантов: величие и могущество поэзии Давида Кугультинова // Феномен личности Давида Кугультинова: материалы междунар. науч.-практ. конф. 17–21 апреля 2007 г. Элиста, 2007. С. 20.
2. *Логаева А. А.* Русско-калмыцкие литературные связи: автореф. дис. ... канд. филол. наук. М., 2006.
3. *Пюрвеев В. Д.* Гармония души и дарования (Лирика Давида Кугультинова). Элиста, 2006
4. Слово о Давиде Кугультинове. Элиста, 1983.
5. Феномен личности Давида Кугультинова: материалы междунар. науч.-практ. конф. 17–21 апреля 2007 г. Элиста, 2007.
6. *Лихачев Д. С.* Слово о Пушкине // Памятники Отечества. Л.: Лениздат, 1986. № 2. С. 3–10.
7. *Кугультинов Д. Н.* «Пред солнцем бессмертным ума» (фрагменты из статьи об А. С. Пушкине) // «Поэзия зрелой мысли...»: жизнь и творчество Д. Кугультинова: к 90-летию Д. Н. Кугультинова: литературно-методическое пособие / БУ «Национальная библиотека им. А. М. Амур-Санана; сост.: Г. Ш. Сармашева, Г. Н. Эльбикова. Элиста, 2012. 94 с.
8. *Кугультинов Д. Н.* Диалог о Пушкине // Теегин герл. 1999. №4. С. 41–49.
9. *Кугультинов Д.* Собр. соч. в 3 т. / предисл. Ч. Айтматова. М., 1988.
10. *Кугультинов Д. Н.* И назвали имя Его. Стихии поэмы: пер. с калмыц. Элиста, 1999. 183 с.

REFERENCES

1. Ilyumzhinov N. D. Iz yarkogo sozvezdiya talantov: velichie i mogushchestvo poezii Davida Kugultinova. In: Fenomen lichnosti Davida Kugultinova. *Proceedings of International scientific-practical conference 17–21 Apr 2007*. Elista, 2007. P. 20.
2. Logaeva A. A. Russko-kalmytskie literaturnye svyazi. *Extended abstract of PhD dissertation (Philology)*. Moscow, 2006.
3. Pyurveev V. D. *Garmoniya dushi i darovanya (Lirika Davida Kugultinova)*. Elista, 2006.
4. Slovo o Davide Kugultinove. Elista, 1983.
5. Fenomen lichnosti Davida Kugultinova. *Proceedings of International scientific-practical conference 17–21 Apr 2007*. Elista, 2007.
6. Likhachev D. S. Slovo o Pushkine. In: *Pamyatniki Otechestva*. Leningrad: Lenizdat, 1986, No. 2, pp. 3–10.
7. Kugultinov D. N. “Pred solntsem bessmertnym uma” (fragmenty iz statyi ob A. S. Pushkine). In: Sarmasheva G. Sh., Elbikova G. N. (comp.) “*Poeziya zreloy mysli...*”: zhizn i tvorchestvo D. Kugulti-

- nova: k 90-letiyu D. N. Kugultinova: literaturno-metodicheskoe posobie*. Elista, 2012. 94 p.
8. Kugultinov D. N. Dialog o Pushkine. *Teegin gerl*. 1999, No. 4, pp. 41–49.
9. Kugultinov D. *Coll. works. In 3 vols.* Moscow, 1988.
10. Kugultinov D. N. *I nazvali imya Ego. Stikhii poemy: per. s kalmyts*. Elista, 1999. 183 p. (in Russian)

Хайруллин Руслан Зинатуллович, доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры лингвистики и межкультурной коммуникации АНО ВО «Российский новый университет»

e-mail: rhairullin@mail.ru

Khairullin Ruslan Z., ScD in Education, Professor, Linguistics and Intercultural Communication Department, Russian New University

e-mail: rhairullin@mail.ru

Галимуллина Альфия Фоатовна, доктор педагогических наук, профессор кафедры русской и зарубежной литературы Института филологии и межкультурной коммуникации Казанского (Приволжского) федерального университета

e-mail: Alfiya.Galimullina@kpfu.ru

Galimullina Alfiya F., ScD in Education, Professor, Russian and Foreign Literature Department, Institute of Philology and Intercultural Communication, Kazan (Volga Region) Federal University

e-mail: Alfiya.Galimullina@kpfu.ru

Статья поступила в редакцию 22.07.2019

The article was received on 22.07.2019

УДК 821.161.1

ББК 83.3(2 Рос=Рус)

РОМАН Б. ВАСИЛЬЕВА «ЯРОСЛАВ И ЕГО СЫНОВЬЯ» КАК СИМВОЛ КНЯЖЕСКОЙ ВОЛИ И ДОБЛЕСТИ»

Е. В. Иванова

Аннотация. В статье рассматривается образ Ярослава Мудрого, героя романа Б. Васильева «Князь Ярослав и его сыновья». Автор статьи подчеркивает героический характер жизни князя, его храбрость, природную сметливость и дальновидность.

Ключевые слова: воинственный характер, сквозной символический образ, эпоха захватнических войн и междоусобиц, славянский меч.

B. VASILYEV'S NOVEL „YAROSLAV AND HIS SONS”
AS A SYMBOL OF PRINCELY WILL AND VALOR

E. V. Ivanova

Abstract. The article considers the image of Yaroslav the Wise, the hero of B. Vasiliev's novel „Prince Yaroslav and his sons.” The author of the article emphasizes the heroic nature of the prince's life, his courage, natural sharpness, and foresight.

Keywords: warlike nature, cross-cutting symbolic image, the era of aggressive wars and strife, Slavic sword.

Современная историософская проза насчитывает тысячи томов. Особняком среди этих книг стоит серия романов Б. Васильева о русских князьях. В ней сочетается и современный взгляд на историю, и верность классическим традициям, и стремление к исторической достоверности.

Роман Б. Л. Васильева «Князь Ярослав и его сыновья» – один из самых интересных романов цикла. Образ Ярослава любовно вводит автором в текст с первых строк произведения по-особому. Образ героя дается

глазами матери – Марии, жены великого князя Владимирского Всеволода Большое Гнездо, черкесские корни которой подчеркнуты в портрете: страстность и красоту выделяет автор, пытаясь индивидуализировать этот образ.

В первой же главе мы находим рассказ о том, как Ярослав власть брал. Властолюбие, жестокость, природную сметливость – все эти качества воплощает художественная деталь портрета – тонкая черкесская улыбка.

В Новгороде, где начал княжить Ярослав, процветал разбой, поэтому жестокость и сильная власть были необходимы. Колоритна речь князя. Она насыщена поговорками и афористичными высказываниями. Демонстрировать силу без пощады призывает нас князь Ярослав. Беседа князей на пиру напоминает дележ шкуры убитого медведя. Образ медведя – сквозной символический образ княжеской власти, которую берут и держат крепко для сохранения государственности.

В самых серьезных кровавых сражениях сопровождает Ярослава его верный друг и помощник Ярун. За эту преданность князь отбирает у него невесту Милашу. В ответ слышит проклятья. В сцене размежевания Ярун с гневом сбрасывает с себя золотую цепь, символ рабского повиновения.

Наряду с русскими князьями за свободу отчизны сражаются на страницах романа Б. Васильева богатыри русские. Словно со страниц былинного эпоса прибывают на подмогу в борьбе с кочевниками семьдесят богатырей во главе с легендарным Алешей Поповичем.

Примечательно, что в романе схематично прописаны женские образы. Если в «Вещем Олеге» им все-таки уделяется важное место: медвежонок живет у Нежданы, колоритно прописан портрет героини (подмечены ее жесты, детали внешнего облика), то в романе «Ярослав и его сыновья» центральными являются все-таки мужские персонажи. Это подчеркивает и название произведения. Милаша, жена Яруна, мать Сбыслава, живет на страницах романа лишь месяц после родов и с мечтой о славе сына умирает. Сам этот сюжетный ход схематичен. Он подчеркивает тяжелый характер эпохи захватнических войн и междоусобиц. Не время дружинникам князя миловаться с женами, надо мужаться и защищать родную землю. Символично, что Ярун снова приходит к Ярославу и приводит с собой сына.

На фоне рассказа о битвах и междоусобицах Б. Васильев показывает, как на Руси крестятся и начинают проводить об-

ряды венчания, обратившись в христианство. Русь становится более могущественной. Рождаются как яблоки от яблони ее защитники. В шестой главе символична сцена, когда морозным вечером сидят вместе Ярун и Ярослав: один герой ассоциируется с язычеством, второй, как и его сын, смотрит на Запад, продолжает проповедовать христианство. Так Васильев вводит в роман тему двоеверия, которое разделяет Русь.

Таким образом, тема усиления государственности становится ведущей в романе Б. Васильева. Ради этой идеи и совершаются подвиги. Герои отказываются от личного счастья. Оно зыбко и кратковременно, ничтожно мало, как один миг перед всей многовековой историей. Милаша отсасывает яд из раны после ранения Яруна, отсасывает кровь. Вот в чем воплощается личное счастье в эпоху Ярослава: заботе о раненом богатыре и рождении новых защитников земли русской.

Символична сцена охоты на олененка, в ходе которой Сбыслав арканит зверя. В сцене изображения оленихи и олененка как будто отражается судьба самого Сбыслава и Милаши: жизнь разлучает героя с матерью, а на шею ему тоже накидывается аркан: теперь он становится воином, дружинником, и сам Ярослав проверяет его доблесть.

В романе есть другое историческое лицо – Александр Невский. Читатель знакомится с ним еще как с молодым человеком. Автор показывает свадьбу, взросление, становление личности героя. Громовой голос и алый княжеский плащ подчеркивают воинственность Александра.

В одной из сцен романа Александр на мечах бьется с Биргером. Славянский меч короче рыцарского, но сильный воин способен победить и с ним. Александр ранит Биргера и призывает биться до победы. Б. Васильев в этом эпизоде словно намекает на поговорку: «Кто к нам с мечом придет, тот от меча и погибнет». В характере Александра автор подчеркивает суровость, скупость на пиры и праздность. Победив шве-

дов и потеряв преданного друга, полководец не радуется победе, а скорбит о пролитой крови.

Поражает писательское мастерство Б. Васильева при описании битвы. Сумятица, рукопашная схватка, отступление вразброд, тяжелые копыта рыцарских коней – все это динамические образы, призванные отразить батальные события. Они контрастируют с образом страшного стога, уходящего в небытие. Умирающие воины превращаются в парнишек, беспомощно зовущих маму. В этой сцене Б. Васильев вновь сопрягает образ матери и сына, это один из центральных сюжетов русской иконописи.

Читателя в романе завораживает славянская топонимика: Псков, Изборск, Новгород. Герои Б. Васильева живут по солнечному календарю. Восход солнца и станов-

ление государственности на Руси – две магистральные линии, по которым движутся по жизни русские князья.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. *Васильев Б. Л.* Князь Ярослав и его сыновья. М.: Армада, 1997. 464 с.
2. *Полотовская И. Л.* В списках значится: Васильев Б. Л. Жизнеописание. Библиография, Сценография // Библиография. 2005. № 2. С. 75–88.

REFERENCES

1. Vasilyev B. L. *Knyaz Yaroslav i ego synovia*. M, Armada, 1997. 464 p.
2. Polotovskaya I. L. V spiskakh znachitsya: Vasilyev B. L. Zhizneopisanie. Bibliografiya. Stsenografiya. *Bibliografiya*. 2005, No. 2, pp. 75–88.

Иванова Елена Владиславовна, кандидат филологических наук, доцент Кафедры русской литературы XX–XXI веков Института филологии Московского педагогического государственного университета

e-mail: ev.ivanova@mpgu.su

Ivanova Elena V., PhD in Philology, Associate Professor, Russian Literature of the XX–XXI centuries Department, Institute of Philology, Moscow Pedagogical State University

e-mail: ev.ivanova@mpgu.su

Статья поступила в редакцию 12.03.2019

The article was received on 12.03.2019

УДК 372.882:371.671.11
ББК 74.268.3я72

РАСШИРЕНИЕ ДИАПАЗОНА НАВИГАЦИОННЫХ ФУНКЦИЙ СОВРЕМЕННОГО УЧЕБНИКА ЛИТЕРАТУРЫ

В. Ф. Чертов, В. П. Журавлев

Аннотация. В статье представлены основные направления развития современных учебников по литературе, связанные с изменением их содержания и структуры, расширением диапазона их навигационных функций. Авторы статьи отмечают особую роль выполняющих функции навигатора предисловий и статей о писателях, литературных жанрах, направлениях, эпохах и др.; оглавления, колонтитула, рубрикации, сигналов-символов; справочного и методического аппарата, нацеливающего учащихся на самостоятельный поиск и обработку информации, повторение и обобщение, установление внутрисубъектных и межпредметных связей, на подготовку устных и письменных высказываний разных жанров.

Ключевые слова: учебник литературы, навигационные функции, сигналы-символы, маркировка учебных заданий.

EXPANSION OF THE RANGE OF NAVIGATION FUNCTIONS OF MODERN LITERATURE TEXTBOOKS

V. F. Chertov, V. P. Zhuravlev

Abstract. The article presents the main directions of development of modern literature textbooks related to the change in their content and structure, expansion of the range of their navigation functions. The authors of the article note the special role of the preface that acts as navigators and articles about writers, literary genres, directions, eras, etc., table of contents, footer, headings, signal-symbols; reference and methodological apparatus, leading students to independent search and process of information, to repeat and summarize, establish intra-subject and inter-subject communications, to prepare oral and written statements of different genres.

Keywords: literature textbook, navigation functions, signal symbols, marking of educational tasks.

Структура и содержание школьного учебника постоянно изменяются, развиваются, стремясь соответствовать быстро возрастающим запросам общества и государства к уровню образования выпускников средней общеобразовательной школы. Меняются и функции учебника как основного учебного средства, ранее существовавшие трансформируются, появляются (и нередко становятся обязательными, ведущими) другие. В ряду активно развивающихся и приобретающих все большее значение в структуре современного учебника функций следует назвать функцию навигации, призванную ориентировать, направлять учащихся в стремительно растущем потоке учебной информации.

Историю формирования и динамичного развития функции навигации в школьном учебнике следует вести от времени создания, практического и теоретического признания и утверждения аппарата ориентировки в учебных книжных изданиях. Этой истории предшествовал многовековой опыт разработки учебников, в которых уже в XIX в. была предусмотрена система ссылок и указаний для учащихся, помогающих им в работе и с самим учебником, и с сопровождающими его пособиями, и с дополнительной литературой. Среди наиболее удачных попыток установления отдельных элементов аппарата ориентировки в дореволюционных учебных изданиях можно назвать гимназические учебники А. Д. Галахова, А. Г. Шалыгина, В. Ф. Саводника, В. В. Сиповского [1].

Понимание учебника как специфической книжной формы с присущими именно ей компонентами структуры формируется в нашей стране в середине 1970-х гг. В работах дидактов и книгovedов тех лет был проанализирован и обобщен опыт издания учебных книг в XVIII–XX вв., определены общие функции, свойственные школьным учебникам, что заложило основу для разработки современной теории учебника. Наиболее весомый вклад в становление теории учебной книги в те годы внесли Д. Д. Зуев и В. Г. Бейлинсон. Их монографии до

сих пор остаются актуальными и востребованными специалистами по дидактике и книговедению [2; 3].

Одной из наиболее активно развивающихся функций школьного учебника в наши дни стала функция ориентировки, навигации. В. Г. Бейлинсон обратил внимание на необходимость еще большего внимания к этой функции в системе школьного учебника: «Это самый молодой компонент в структуре учебника. Повсеместное усложнение содержания образования вызвало острую потребность в специальных средствах облегчения, рационализации его усвоения в процессе обучения. Во весь рост встала задача найти для насыщенного научным теоретическим знанием образования развивающие и воспитывающие личность учащихся средства. В том числе и такие, которые помогают учащимся быстро и точно ориентироваться в достаточно сложной структуре современной учебной книги, методично формируют у них способность к ориентировке в потоках разнообразной информации, умение работать как с учебной, так и с другими видами литературы» [2, с. 138].

Сформировавшийся к настоящему времени аппарат ориентировки школьного учебника обычно состоит из следующих элементов: ориентирующее предисловие; оглавление; рубрикация; сигналы-символы; колонтитул.

Наиболее современными и активными элементами аппарата ориентировки следует признать сигналы-символы. Предисловие, оглавление, рубрикация в значительной степени изменяются, но все же давно и традиционно присутствуют в учебниках. Колонтитул – элемент аппарата ориентировки, нечасто используемый в школьных учебниках. В качестве такого редкого примера можно привести учебники под редакцией В. Г. Маранцмана в серии «Академический школьный учебник» [4]. При этом нужно отметить, что колонтитул более функционален все же в справочных изданиях.

Сигналы-символы в последние годы стали наиболее востребованными элементами ориентировки в учебниках. В учебных кни-

гах по литературе чаще всего используются цветные сигналы (когда отдельные значимые части главы или параграфа выделяются цветом) или рисованные, графические. Так, к примеру, в учебниках под редакцией В. Я. Коровиной рисованные сигналы-символы маркируют задания, предполагающие различные виды учебной деятельности: «Размышляем о прочитанном»; «Проверьте себя»; «Обогащаем и совершенствуем свою речь»; «Учимся читать выразительно»; «Литература и другие виды искусства»; «Творческое задание»; «Слушаем актерское чтение»; «Опыт литературоведческого исследования»; «Внеклассное чтение» [5; 6].

Похожий набор сигналов-символов находим и в учебниках под редакцией В. Ф. Чертова, которые сориентированы на формирование и развитие у учащихся умений осуществлять учебно-исследовательскую, проектную, информационно-познавательную и творческую деятельность, приобретение опыта создания устных и письменных высказываний разных жанров, в том числе и опыта литературно-художественного творчества (сочинение сказок, басен, рассказов, киносценариев, лимериков, стилизаций, подражаний, пародий и др.). На реализацию этих образовательных и развивающих задач направлено все содержание, справочный и методический аппарат учебников, вопросы и задания в которых распределены по рубрикам: «Поиск информации»; «Опыт исследования»; «Для дискуссии»; «Творческое прочтение», «Публичное выступление»; «Вместе с товарищами»; «Вместе со старшими»; «Опыт творчества»; «Сочинение»; «Связь с другими видами искусства»; «Внеклассное чтение». Специально маркированные «Индивидуальные задания» позволяют учитывать интересы школьников к определенным видам деятельности, проявить свои способности учащимся с отчетливо выраженной гуманитарной (филологической, исторической, культуроведческой и др.) направленностью, а также организовать работу в классах разного уровня [7].

Образовательная практика сегодняшнего дня однозначно свидетельствует о

том, что эпоха отдельных, автономно существующих учебников по предмету для того или иного класса ушла в прошлое. На экспертизу для включения в Федеральный перечень учебников принимаются только завершённые линии учебников. Как правило, завершённые линии учебников со временем становятся линиями учебно-методических комплектов по мере того, как вокруг каждого учебника создается шлейф дополнительных пособий (рабочих тетрадей, фонохрестоматий, практикумов, дидактических материалов, сборников проверочных и контрольных работ, методических пособий и т. п.), необходимых для более полной и эффективной реализации методической концепции авторов линии учебников.

Создание линий УМК повлекло за собой изменение функции структурных элементов учебника, прежде всего аппарата ориентировки. Теперь уже стала явно недостаточной возможность уверенно ориентироваться в информационно-образовательном пространстве только учебника, возникла потребность в навигации, охватывающей весь комплект учебных средств, составляющих УМК. Функция навигации в образовательном пространстве, находящемся за пределами основной учебной книги, постепенно становится важнейшей и обязательной составляющей характеристики современного учебника литературы. Постепенно, потому что так же не сразу, не одновременно создавались компоненты ныне действующих учебно-методических комплектов. Сначала были подготовлены учебники, потом методические пособия (рекомендации, советы, поурочные разработки, технологические карты и т. п.), затем рабочие тетради, практикумы. Поэтому навигация потребовалась лишь тогда, когда система дидактических средств УМК стала в известной степени разнообразной и многомерной. Надо признать, что в литературном образовании навигационная система в учебниках только формируется в отличие от учебно-методических комплектов по естественным наукам (химии, биологии), где уже несколько лет назад были созданы учебники-навигаторы [8; 9].

В настоящее время, проектируя навигацию для всего информационно-образовательного пространства учебно-методических комплектов, авторы учебников литературы используют и сигналы-символы, взятые из арсенала аппарата ориентировки, и текстовые отсылки к тем или иным компонентам УМК, моделируя учебную деятельность школьников. В качестве примера использования сигналов-символов в навигации можно привести маркированные рисованными картинками задания к работе с аудиозаписями фонохрестоматий в учебниках под редакцией В. Я. Коровиной [5; 6], под редакцией В. Ф. Чертова [10], под редакцией Л. А. Вербицкой (находятся в производстве).

Создание Федеральных государственных образовательных стандартов, в которых нормативно закреплены приоритет деятельностного аспекта в образовательном процессе, создание условий для выстраивания индивидуальной траектории обучения школьника, внимание к разнообразным формам дополнительных занятий, в том числе внешкольных, с использованием регионального образовательного пространства, элементов музейной и театральной педагогики, актуализировало вопрос о дальнейшем расширении навигационной функции учебника. Теперь не только на информационно-образовательное пространство учебно-методического комплекта, но и на образовательное пространство целого региона, а отчасти и всей страны распространяется деятельность навигации, осуществляемой учебником литературы.

В этом отношении показательны информация, вопросы, задания, другие дидактические материалы по литературному краеведению, размещенные во всех учебниках линии УМК под редакцией В. Я. Коровиной. Трудно переоценить воспитательный, познавательный, развивающий потенциал школьного литературного краеведения. Школьные литературные музеи, поисковая, исследовательская проектная деятельность, школьные краеведческие и фольклорные кружки – все это формы активной, разнообразной по видам деятельности и степени

сложности работы, которая может начинаться в школе, в практике учителя-словесника, получив импульс от специального раздела в учебнике литературы.

В учебниках под редакцией В. Я. Коровиной раздел «Литературные места России» представлен с 5-го по 9-й класс. Школьники узнают о мемориальных литературных местах, связанных с жизнью и творчеством писателей, произведения которых читаются и обсуждаются в классе. Так как к творчеству одних и тех же писателей школьная программа предлагает обратиться несколько раз, то и в разделах о литературном краеведении несколько раз идет разговор о пушкинских местах на карте России (в 5-м классе – о подмосковном Захарове, с которым связаны детские воспоминания поэта, в 6-м классе – о лицее в Царском Селе, в 7-м классе – о квартире А. С. Пушкина на Арбате в Москве, в 8-м классе – о поездке поэта в Оренбург для сбора материала о восстании Пугачева, в 9-м классе – о заповедных местах на Псковщине – Михайловском, Петровском, Тригорском). Лучше понять отдельные лермонтовские строки помогут материалы о Тарханах (5-й класс) и о Пятигорске (9-й класс). Более зримо, наглядно представить эпизоды жизни и творчества писателей поможет информация о Спасском-Лутовинове, Овстуге, Красном Поге, Таганроге, Шахматове, Константинове, Тарусе, Овсянке, Сростках и других литературных мемориальных местах, которые останутся в памяти, сознании школьников как знаки культурной, литературной истории России.

Литературное краеведение традиционного понимается как изучение литературной истории города, района, области, отдельного региона, в котором живут и учатся школьники. Современные информационные технологии позволяют расширить границы «края» до государственных границ страны. Так, независимо от того, в какой области живут восьмиклассники, изучающие роман «Капитанская дочка», они могут, как рекомендует учебник, отправиться вслед за Пушкиным в Оренбург, побывать в мя-

тежной слободе. Учитель литературы может стать руководителем образовательного путешествия, маршрут которого разработала профессор Оренбургского государственного педагогического университета Т. Е. Беньковская [11, с. 48–51]. Путешествие предполагает обращение учащихся и к письмам самого поэта, и к работам исследователей истории создания «Капитанской дочки». Следуя рекомендациям учебника отправиться в заочное образовательное литературное путешествие, обучающиеся в итоге смогут яснее представить основные культурные точки на литературной карте России, увидят, что создавалась русская литература не только в столицах.

К элементам навигационной системы учебника, готовящей к выходу в еще более широкое, открытое информационное пространство, следует отнести и рекомендации по работе с ресурсами Интернета. Это направление в навигации учебников литературы особенно последовательно реализуется в линии УМК под редакцией Б. А. Ланина [7].

Рубрика «Комментарии» в учебниках под редакцией В. Ф. Чертова также выводит учащихся в широкое информационное пространство, потому что предполагает не только их знакомство с уже отобранными комментариями к художественным текстам, историей их создания и восприятия, но и нацеливает на самостоятельную работу, дополнение материалов учебника и формирование навыков поисковой и исследовательской деятельности. По такому же принципу строится работа с материалами рубрики «Мир в слове» и разделов «Практикумы», развивающими навыки анализа художественной функции слова в литературном произведении, работы со словарями и справочной литературой, самостоятельного поиска и обработки информации, расширяющими словарный запас учащихся, нацеленными на повторение и обобщение, установление внутриспредметных и межпредметных связей (русский язык, история, английский язык, латинский и древнегреческий языки и др.), а также на подготовку устных и письменных высказываний, в том числе и сочинений на литературные или пу-

блицистические темы. Так, например, материалы рубрики «Мир в слове», посвященной слову «дух», его основным значениям и использованию в разных формах коммуникации и контекстах, отсылают девятиклассников к толковым словарям, сакральным текстам, произведениям фольклора, русской литературы [10, с. 27].

Учащиеся получают рекомендации по поводу направлений поиска, наиболее значимых источников информации во всех разделах учебников. Традиционно объемные статьи о литературной эпохе или жизни и творчестве писателя в настоящее время должны перерабатываться в сторону, во-первых, сокращения второстепенного материала и частных моментов, примеров, а во-вторых, приобретения функции именно навигатора. Необходимая учебная информация стала теперь вполне доступной, однако в процессе ее поиска и обработки у учащихся могут возникнуть определенные сложности, которые и поможет преодолеть учебник. Авторам учебника следует останавливаться лишь на самых важных (принципиально важных) моментах, предоставив возможность учащимся дополнить материалы того или иного раздела, обратившись к дополнительным источникам, ресурсам Интернета. С этой целью в учебниках под редакцией В. Ф. Чертова используются, в частности, такие задания:

- Каковы хронологические рамки античной литературы? Используя дополнительные источники информации, подберите материал о крито-микенской (эгейской) цивилизации, которую часто рассматривают как предысторию Античности.

- Можете ли вы сразу определить, какие мифы положены в основу перечисленных ниже произведений мировой литературы? Если вам это не удалось, воспользуйтесь справочной литературой, поисковыми системами в Интернете и укажите мифологические источники сюжета этих произведений (трагедия «Эдип» Вольтера, стихотворение «Прометей» И. В. Гете, роман «Улисс» Дж. Джойса, пьеса «Пигмалион» Б. Шоу, трагедия «Антигона» Ж. Ануя, роман «Кентавр» Дж. Апдайка).

● Дополните статью «Зарубежная литература первой половины XIX века» краткими справками об упоминаемых в этой статье ученых, философах и писателях, используя поисковые системы Интернета.

● Дополните материал статьи учебника сведениями: а) о детстве поэта; б) об истории любви Жуковского и Марии Протасовой; в) об участии Жуковского в обществе «Арзамас»; г) о последних годах жизни поэта (по выбору учащихся). Подготовьте небольшой рассказ с презентацией иллюстративного материала, сами сформулируйте тему своего выступления.

● Какой представляется вам пушкинская эпоха (события, образ жизни, настроения, яркие личности)? Подберите иллюстрации к своему ответу.

● Как вы истолкуете строки «Ты царь: живи один. Дорогою свободной / Иди, куда влечет тебя свободный ум...»? Насколько справедливо, на ваш взгляд, мнение критика Д. И. Писарева, который спустя десятилетия назвал стихотворение «Поэту» манифестом «чистого искусства»? При выполнении этого задания познакомьтесь с дополнительной литературой, посвященной теории «чистого искусства» [10, с. 9, 160, 193, 275, 312].

Стремительная цифровизация образования, создание таких мощных электронных образовательных ресурсов, как порталы «Московская электронная школа» и «Российская электронная школа», придают особую значимость навигационной системе учебника, в том числе и учебника литературы. Мощные, глобальные образовательные ресурсы могут осваиваться, включаться в образовательный процесс только при условии критического анализа контента этих ресурсов, отбора того учебного, дидактического материала, который оптимально обеспечивает организацию учебного процесса и не вступает в противоречие с методической концепцией учебника, всех компонентов УМК, выбранного педагогом в качестве основного учебного средства, моделирующего методы, формы, приемы образовательной деятельности учащихся, последовательно и системно организующего учебно-воспитательный процесс.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Методика преподавания литературы. Персоналии: биобиблиографический словарь / В. Ф. Чертов, А. М. Антипова, Е. И. Белоусова, В. П. Журавлев и др. М.: МПГУ, 2018. 408 с.
2. Бейлинсон В. Г. Арсенал образования. Учебные книги: проектирование и конструирование. 2-е изд., испр. и доп. М.: Мнемозина, 2005. 399 с.
3. Зув Д. Д. Школьный учебник. М.: Книга, 1983. 320 с.
4. Литература. 5 класс: учебник для общеобразовательных организаций. В 2 ч. Ч. 1 / В. Г. Маранцман, О. Д. Полонская, Е. К. Маранцман и др.; под ред. В. Г. Маранцмана. М.: Просвещение, 2008. 303 с.
5. Коровина В. Я. Литература. 5 класс: учебник для общеобразовательных организаций. В 2 ч. Ч. 1 / В. Я. Коровина, В. П. Журавлев, В. И. Коровин. 10-е изд., перераб. М.: Просвещение, 2019. 271 с.
6. Коровина В. Я., Журавлев В. П., Коровин В. И. Литература. 8 класс: учебник для общеобразоват. организаций. В 2 ч. Ч. 1. 8-е изд., перераб. М.: Просвещение, 2019. 335 с.
7. Литература. 8 класс: учебник для учащихся общеобразовательных организаций. В 2 ч. Ч. 2 / Б. А. Ланин, Л. Ю. Устинова, В. М. Шамчикова; под ред. Б. А. Ланина. 3-е изд., стер. М.: Вентана-Граф, 2019. 319 с.
8. Габриелян О. С. Химия. 8 класс: учебник. 3-е изд. М.: Дрофа, 2015. 319 с.
9. Сонин Н. И. Биология. Живой организм. 6 класс: учебник для общеобразоват. учреждений. М.: Дрофа, 2008. 174 с.
10. Литература. 9 класс: Учебник для общеобразоват. организаций. В 2 ч. Ч. 1 / В. Ф. Чертов, Л. А. Трубина, А. М. Антипова и др.; под ред. В. Ф. Чертова. 5-е изд. М.: Просвещение, 2018. 399 с.
11. Беньковская Т. Е. Образовательное путешествие как технология общения учащихся с литературой // Всероссийский съезд краеведов-филологов: ма-

териалы II Всероссийского съезда / сост. М. А. Соловьева. Ярославль: Диалог, 2016. С. 42–48.

REFERENCES

1. Chertov V. F., Antipova A. M., Belousova E. I., Zhuravlev V. P. et al. *Metodika prepodavaniya literatury. Personalii: biobibliograficheskiy slovar*. Moscow: MPGU, 2018. 408 p.
2. Beylinson V. G. *Arsenal obrazovaniya. Uchebnye knigi: projektirovanie i konstruirovaniye*. Moscow: Mnemozina, 2005. 399 p.
3. Zuev D. D. *Shkolnyy uchebnik*. Moscow: Kniga, 1983. 320 p.
4. Marantsman V. G., Polonskaya O. D., Marantsman E. K. et al. *Literatura. 5 klass: uchebnik dlya obshcheobrazovatelnykh organizatsiy. In 2 part. Part 1*. Moscow: Prosveshchenie, 2008. 303 p.
5. Korovina V. Ya., Zhuravlev V. P., Korovin V. I. *Literatura. 5 klass: uchebnik dlya obshcheobrazovatelnykh organizatsiy. In 2 part. Part. 1*. Moscow: Prosveshchenie, 2019. 271 p.
6. Korovina V. Ya., Zhuravlev V. P., Korovin V. I. *Literatura. 8 klass: uchebnik dlya obshcheobrazovat. organizatsiy. In 2 part. Part 1*. Moscow: Prosveshchenie, 2019. 335 p.
7. Lanin B. A., Ustinova L. Yu., Shamchikova V. M. *Literatura. 8 klass: uchebnik dlya uchashchikhsya obshcheobrazovatelnykh organizatsiy. In 2 part. Part 2*. Moscow: Ventana-Graf, 2019. 319 p.
8. Gabrielyan O. S. *Khimiya. 8 klass: uchebnik*. Moscow: Drofa, 2015. 319 p.
9. Sonin N. I. *Biologiya. Zhivoy organizm. 6 klass: uchebnik dlya obshcheobrazovat. uchrezhdeniy*. Moscow: Drofa, 2008. 174 p.
10. Chertov V. F., Trubina L. A., Antipova A. M. et al. *Literatura. 9 klass: Uchebnik dlya obshcheobrazovat. organizatsiy. In 2 part. Part 1*. Moscow: Prosveshchenie, 2018. 399 p.
11. Benkovskaya T. E. *Obrazovatelnoye puteshestvie kak tekhnologiya obshcheniya uchashchikhsya s literaturoy*. In: *Vserossiyskiy syezd kraevedov-filologov. Proceedings of the II All-Russian congress*. Yaroslavl: Dialog, 2016. Pp. 42–48.

Чертов Виктор Федорович, доктор педагогических наук, профессор, заведующий Кафедрой методики преподавания литературы Института филологии Московского педагогического государственного университета

e-mail: victorchertov@mail.ru

Chertov Victor F., ScD in Education, professor, Chairperson, Methodology of teaching literature Department, Institute of philology, Moscow Pedagogical State University

E-mail: victorchertov@mail.ru

Журавлев Виктор Петрович, кандидат филологических наук, доцент, профессор Кафедры методики преподавания литературы Института филологии Московского педагогического государственного университета

e-mail: vzhuravlev@list.ru

Zhuravlev Victor P., PhD in Philology, Associate professor, Professor, Methodology of teaching literature Department, Institute of philology, Moscow Pedagogical State University

e-mail: vzhuravlev@list.ru

Статья поступила в редакцию 27.05.2019

The article was received on 27.05.2019

УДК 37.02

ББК 74.2

ПРЕЕМСТВЕННОСТЬ И ОСОБЕННОСТИ УЧЕБНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ И ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ НА УРОВНЕ СРЕДНЕГО ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

О. В. Петунин

Аннотация. Согласно Федеральному государственному образовательному стандарту среднего общего образования, учебно-исследовательская и проектная деятельность является обязательной для обучающихся 10–11-х классов, но ее внедрение в образовательный процесс начинается с детского сада. Поэтому особую значимость приобретает решение проблемы преемственности в организации данного вида деятельности обучающихся. На дошкольном уровне идет формирование первичных представлений о проектных и исследовательских действиях и понятиях. В начальной школе осуществляется подготовка детей к самостоятельному проектированию. На уровне основного общего образования делается акцент на освоении учебно-исследовательской и проектной работы как типа деятельности, где материалом являются, прежде всего, учебные предметы. В средней школе все приобретенные ранее компетенции должны использоваться в полной мере и приобрести характер универсальных. Компетенции, сформированные в основной школе на предметном содержании, теперь могут быть перенесены на жизненные ситуации, не относящиеся к учебе в школе. Также автор характеризует, основываясь на личном педагогическом опыте, особенности учебно-исследовательской и проектной деятельности старшеклассников: полидисциплинарный характер, самостоятельное и индивидуальное выполнение, долгосрочность, использование элементов математического моделирования, самостоятельное определение обучающимся параметров и критерии успешности реализации проекта.

Ключевые слова: образовательный стандарт, учебное исследование, индивидуальный проект, преемственность проектной деятельности, особенности проектной деятельности старшеклассников.

CONTINUITY AND FEATURES OF EDUCATIONAL, RESEARCH AND PROJECT ACTIVITIES OF STUDENTS AT THE LEVEL OF SECONDARY EDUCATION

O. V. Petunin

Abstract. *According to the Federal state educational standard of secondary education, research and project activity are mandatory for students in grades 10-11, but its implementation in the educational process begins in kindergarten. Therefore, of particular importance is the solution of the problem of continuity in the organization of this type of students' activity students. At the preschool level, the formation of primary ideas about the design and research activities and concepts start. In elementary school, children are prepared for independent design. At the level of basic general education, emphasis is placed on the development of learning, research and project work as a type of activity, where the material is primarily academic subjects. In secondary school, all previously acquired competencies should be fully utilized and become universal. Competences formed in the primary school on subject content can now be transferred to life situations that are not related to school attendance. The author also cites, based on personal pedagogical experience, the features of the educational, research and design activities of high school students: a multidisciplinary nature, independent and individual performance, long-term use of mathematical modeling elements, independent determination by students of the parameters and criteria for the success of the project.*

Keywords: *educational standard, educational research, individual project, continuity of project activity, features of project activity of high school students.*

Одна из ведущих задач современной школы – подготовить обучающегося к жизни в постоянно меняющемся мире, сформировать навыки самообразования, научить школьника применять приобретенные знания, умения и навыки в реальной жизни для решения разнообразных практических задач.

В связи с введением Федеральных государственных образовательных стандартов общего образования необходимо больше внимания уделить развитию навыков проектирования и проектной деятельности школьников.

В Федеральных государственных образовательных стандартах среднего общего образования (далее – ФГОС СОО) в разделе «Общие положения» пункт 5 наряду с другими важными характеристиками личности выпускника («портрет выпускника школы») выделены такие: «способный осуществлять учебно-исследовательскую, проектную и информационно-познавательную деятельность» [1–3].

В разделе «Требования к результатам освоения основной образовательной программы» указывается, что среди метапредметных результатов важное место занимает владение обучающимися навыками проектной деятельности, а в числе предметных – деятельность преобразующего характера, связанная с применением теоретических знаний для разрешения различных практико-ориентированных ситуаций. Особое значение отводится позиции об индивидуальном проекте, выполнение которого является обязательным условием реализации требований федерального государственного образовательного стандарта среднего общего образования. Следовательно, сегодня каждый ученик должен быть обучен алгоритму и методам осуществления проектной и исследовательской деятельности. И это не случайно, ведь именно в процессе индивидуальной работы в ходе развертывания проекта формируются абсолютно все универсаль-

ные учебные действия, требуемые ФГОС СОО [1–3].

Достаточно развитые компетенции (прежде всего компетенции решения проблем) позволят выпускникам быть более адаптированными к жизни, к изменяющимся условиям, ориентироваться в разнообразных ситуациях, работать в различных коллективах, осуществлять осознанный выбор и нести за него ответственность. Человек, умеющий решать проектные и исследовательские задачи при столкновении с жизненной или профессиональной проблемой будет способен организовывать самостоятельную деятельность для ее решения.

Внедрение в образовательный процесс проектной деятельности начинается с детского сада и продолжается на всех уровнях общего образования. В связи с этим возникает проблема преемственности педагогической работы по организации выполнения проектов обучающимися на разных уровнях общего образования.

Главным инструментом преемственности должна, на наш взгляд, выступать основная образовательная программа (далее – ООП). ООП любой образовательной организации должна иметь в своем составе программу развития универсальных учебных действий, включающую в том числе необходимость развития проектных и исследовательских компетенций обучающихся. Но в школе далеко не всегда удается эффективно решить задачу преемственности проектной деятельности на всех уровнях образования. Во многих образовательных организациях имеется проблема несамостоятельности работ обучающихся. Во многом это связано с тем, что в начальной и основной школе учебно-исследовательской и проектной деятельностью занимались не все обучающиеся. Данный вид деятельности носил на данных уровнях общего образования добровольный характер. В старшей школе он становится обязательным для всех обучающихся.

Проектные и исследовательские умения обучающихся должны развиваться от одной выполненной работы к другой. Без

специально организованной системы учебно-исследовательской и проектной работы в школе решить эти задачи трудно. Начиная с начала сенситивного периода (6–12 лет) и до момента государственной итоговой аттестации *учебно-исследовательская и проектная деятельность должна строиться на принципе преемственности результатов на всех образовательных уровнях*. Преемственность – это обеспечение связи между явлениями в процессе развития, когда новое, приходя на смену старому, сохраняет в себе некоторые его элементы. Результат – сформированные компетенции школьников по решению разнообразных проблем и их готовность использования ее для самоорганизации познавательной деятельности.

На дошкольном уровне, начиная с 6 лет, возможно формирование первичных представлений о проектных и исследовательских действиях и понятиях. Это – пропедевтика данных видов деятельности у старших дошкольников. Непосредственная образовательная деятельность в соответствии с ФГОС дошкольного общего образования позволяет дать представления о плане и планировании, использовании плана для различных целей, мотивировать включение детей в различные виды детской деятельности посредством работы с проблемными ситуациями и проблемой, развивать логическое мышление ребенка, его презентативные и рефлексивные умения [4].

В начальной школе нужно готовить детей к самостоятельному проектированию. Этому могут способствовать курсы внеурочной деятельности, посвященные организации учебно-исследовательской и проектной работы младших школьников. К реализуемому содержанию такого курса можно отнести: проектные умения, цепочки необходимых действий, технологию учебного исследования и проектирования, умения самоорганизации, умения аргументированно излагать материал и многое другое, без чего невозможно самостоятельное выполнение учебных проектов и исследований [5].

В основной школе развитие исследовательских и проектных умений школьников должно быть продолжено на уроках и во внеурочной проектной деятельности. Траектория приобретения и развития исследовательских и проектных умений обучающегося должна строиться на основе выполненных учебно-исследовательских и проектных работ с соблюдением принципа от простого к сложному. На уровне основного общего образования акцент делается на освоении школьниками учебно-исследовательской и проектной работы как особого типа деятельности. Основой для организации данной деятельности являются, прежде всего, учебные предметы. Процесс становления учебно-исследовательской и проектной деятельности в основной школе часто носит характер проб и предполагает индивидуальное сопровождение учителем [6].

Таким образом, скоординированное системное формирование и развитие исследовательских и проектных умений у всех обучающихся, накопление опыта учебно-исследовательской и проектной деятельности позволяет перейти от групповых к индивидуальным проектным работам. Тем самым осуществляется подготовка обучающегося к самостоятельному выполнению индивидуального проекта в старшей школе и выполняются обязательные требования ФГОС СОО.

Среднее общее образование – этап, когда все приобретенные ранее обучающимся компетенции должны использоваться им в полной мере и носить характер универсальных. Умения и способы деятельности, сформированные в основной школе на предметном содержании, теперь могут быть перенесены на жизненные ситуации, не всегда относящиеся к обучению в школе.

Процесс индивидуального формирования умений учиться сопровождается усилением осознанности школьником самого процесса учения, что позволяет обучающимся 10–11-х классов обращаться не только к предметным, но и к метапредметным основам деятельности. Универсальные учебные действия в процессе взросления

человека из средства, обеспечивающего успешность решения предметных задач, постепенно должно превратиться в объект. Он уже может обучающимся рассматриваться, анализироваться, формироваться как бы непосредственно. Этот процесс обусловлен спецификой старшего школьного возраста и носит глубоко индивидуальный характер. Как показывает наш опыт, взрослым не следует его форсировать. В этом проявляется индивидуальность и сложность развития исследовательских и проектных универсальных умений и действий [2; 3].

В старшей школе в соответствии с возрастными особенностями обучающихся наблюдается возврат к универсальным учебным действиям как средству. Но они должны быть у старших школьников уже достаточно хорошо развитыми. Обучающиеся 10–11-х классов должны использовать их для успешной постановки и решения новых задач (учебных, познавательных, личностных). На этом основывается процесс начальной профессионализации. В процессе профессиональных проб сформированные универсальные учебные действия позволяют старшекласснику понять свои дефициты и поставить задачу развития компетенций.

Не менее принципиальным различием старшего школьного возраста от подросткового является широкий перенос развитых в достаточной степени универсальных учебных действий на внеучебные ситуации. Сформированные на базе обучения тем или иным предметам и развитые универсальные учебные действия начинают проверяться на универсальность в процессе пробных действий старшеклассников в различных жизненных контекстах.

При переходе на уровень среднего общего образования большое значение приобретает становление профессионального самоопределения старшеклассников. Следует отметить, что важное место по-прежнему занимает личностное самоопределение. Продолжается, но уже не столь выражено, как у обучающихся основной школы, учебное смыслообразование, свя-

занное с осознанием связи между осуществляемой деятельностью и профессиональными перспективами. В этом возрасте усиливается полимотивированность деятельности. Это помогает школе и обществу решать свои задачи в отношении обучения и развития старшеклассников, но может и способствовать созданию кризисной ситуации с бесконечными пробами, трудностями в самоопределении, остановками в поиске, затруднениями в осуществлении окончательного выбора целей [2; 3].

Недостаточный уровень сформированности регулятивных универсальных учебных действий к началу обучения на уровне среднего общего образования существенно сказывается на успешности обучающихся. Переход на индивидуальные образовательные траектории посредством реализации индивидуальных учебных планов, перспективное планирование своего профессионального и жизненного будущего, учет интересов многих субъектов, оказывающихся в поле действия старшеклассников, невозможны без базовых управленческих умений (целеполагания, планирования, руководства, контроля, коррекции). На уровне среднего общего образования регулятивные действия должны прирасти за счет рационального использования ресурсов, умений следовать успешным стратегиям в трудных жизненных ситуациях и, как следствие, управлять своей деятельностью в открытом образовательном пространстве.

Развитие регулятивных действий тесно переплетается с развитием коммуникативных универсальных учебных действий. Старшеклассники при нормальном развитии осознанно используют коллективно-распределенную деятельность для решения разноплановых задач: учебных, познавательных, исследовательских, проектных, профессиональных. Развитые коммуникативные учебные действия позволяют старшеклассникам эффективно разрешать конфликты, выходить на новый уровень рефлексии в учете разных позиций.

Последнее тесно связано с познавательной рефлексией. Для старшеклассни-

ков данный период является ключевым для «шлифовки» познавательных универсальных учебных действий и формирования осознанной индивидуальной образовательной стратегии. Центральным новообразованием для обучающихся 10–11-х классов должно стать сознательное и развернутое формирование образовательной потребности.

Открытое образовательное пространство на уровне среднего общего образования является залогом успешного формирования УУД. В открытом образовательном пространстве происходит испытание сформированных компетенций, обнаруживаются дефициты и выстраивается индивидуальная программа личностного роста.

Важной особенностью старшей школы является высокая вариативность образования. Согласно ФГОС СОО обучающиеся 10–11-х классов должны изучать 11(12) предметов. В их состав входят обязательные предметы и предметы, выбранные самим школьником для углубленного изучения. Посредством выбора предметов для углубленного изучения старший школьник показывает профиль своего обучения, связанный с подготовкой к получению профессионального образования. Это предъявляет достаточно высокие требования к разработке учебных предметов (курсов). Педагоги и старшеклассники решают на данном уровне общего образования две задачи:

- обеспечить системное усвоение самого учебного предмета и его связей с другими предметами;
- добиться осмысления учебного предмета как набора средств для решения широкого круга предметных и межпредметных задач [3].

При таком построении содержания образования создаются необходимые условия для завершающего этапа формирования универсальных учебных действий в школе.

Особенности учебно-исследовательской деятельности и проектной работы старшеклассников во многом обусловлены открытостью образовательной организа-

ции на уровне среднего общего образования. Перечислим данные особенности.

1) На уровне среднего общего образования учебное исследование и проект приобретают статус инструментов учебной деятельности полидисциплинарного (межпредметного) характера, необходимых для освоения социальной жизни и культуры.

2) На уровне среднего общего образования индивидуальный проект реализуется старшеклассником самостоятельно и индивидуально. Он самостоятельно формулирует предпроектную идею, ставит цели, описывает необходимые ресурсы и пр.

3) На уровне среднего общего образования предпочтение отдается долгосрочным проектам. Так, индивидуальный проект разрабатывается старшими школьниками в течение одного – двух лет. Это определяется учебным планом и локальными актами образовательной организации.

4) На уровне среднего общего образования обучающиеся начинают использовать элементы математического моделирования и анализа как инструмента интерпретации результатов исследования.

5) На уровне среднего общего образования обучающийся самостоятельно определяет критерии и показатели результативности выполнения проекта. Школьнику может быть предоставлена возможность развития навыков принятия критериев и показателей результативности проекта, разработанных специалистами, занимающими внешнюю по отношению к школе позицию [1–3].

Учебно-исследовательская и проектная деятельность позволяет обучающимся испытать, испробовать, выявить и актуализировать свои творческие способности. Занимаясь учебно-исследовательской и проектной деятельностью, обучающиеся осваивают аналитические, поисковые, синтезирующие и рефлексивные компоненты учебно-исследовательской или проектной работы, в результате чего у них складывается адекватная самооценка, активизируется познавательная самостоятельная деятельность и развиваются творческие способности.

Таким образом, выполнение старшими школьниками индивидуальных проектов позволяет не только повысить интерес обучающихся к изучаемым дисциплинам, не только обеспечить высокий уровень теоретической подготовки школьников, но и интенсифицировать формирование УУД обучающихся и метапредметных результатов образования.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Федеральный государственный образовательный стандарт среднего общего образования. URL: https://fgos.ru/LMS/wm/wm_fgos.php?id=sred (дата обращения: 08.04.2019).
2. Примерная основная образовательная программа среднего общего образования. URL: <http://fgosreestr.ru/registry/primernaya-osnovnaya-obrazovatel'naya-programma-srednego-obshhego-obrazovaniya> (дата обращения: 08.04.2019).
3. Программа развития универсальных учебных действий при получении среднего общего образования, включающая формирование компетенций обучающихся в области учебно-исследовательской и проектной деятельности. URL: <https://studfiles.net/preview/5898907/> (дата обращения: 08.04.2019).
4. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного общего образования. URL: https://fgos.ru/LMS/wm/wm_fgos.php?id=doshk (дата обращения: 08.04.2019).
5. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования. URL: https://fgos.ru/LMS/wm/wm_fgos.php?id=nach (дата обращения: 08.04.2019).
6. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования. URL: https://fgos.ru/LMS/wm/wm_fgos.php?id=osnov (дата обращения: 08.04.2019).
7. Вебер С. А. О механизмах реализации личностных ресурсов старшеклассников через проектную деятельность // Воспитание школьников. 2013. № 1. С. 16–23.

8. Глухарева О. Г. Влияние проектного обучения на формирование ключевых компетенции у учащихся старшей школы // Стандарты и мониторинг в образовании. 2014. № 1. С. 17–24.
9. Зиняков В. Н. Опыт организации проектной деятельности в профильном обучении // Школа и производство. 2013. № 4. С. 18–23.
10. Хуторской А. В. Метод проектов и другие зарубежные системы обучения // Школьные технологии. 2013. № 3. С. 95–100.

REFERENCES

1. Federalnyy gosudarstvennyy obrazovatelnyy standart srednego obshchego obrazovaniya. Available at: https://fgos.ru/LMS/wm/wm_fgos.php?id=sred (accessed: 08.04.2019).
2. Primernaya osnovnaya obrazovatel'naya programma srednego obshchego obrazovaniya. Available at: <http://fgosreestr.ru/registry/primernaya-osnovnaya-obrazovatel'naya-programma-srednego-obshchego-obrazovaniya> (accessed: 08.04.2019).
3. Programma razvitiya universalnykh uchebnykh deystviy pri poluchenii srednego obshchego obrazovaniya, vkl'yuchayushchaya formirovanie kompetentsiy obuchayushchikhsya v oblasti uchebno-issledovatel'skoy i proektnoy deyatel'nosti. Available at: <https://studfiles.net/preview/5898907/> (accessed: 08.04.2019).
4. Federalnyy gosudarstvennyy obrazovatelnyy standart doskol'nogo obshchego obrazovaniya. Available at: https://fgos.ru/LMS/wm/wm_fgos.php?id=doshk (accessed: 08.04.2019).
5. Federalnyy gosudarstvennyy obrazovatelnyy standart nachalnogo obshchego obrazovaniya. Available at: https://fgos.ru/LMS/wm/wm_fgos.php?id=nach (data obrashcheniya: 08.04.2019).
6. Federalnyy gosudarstvennyy obrazovatelnyy standart osnovnogo obshchego obrazovaniya. Available at: https://fgos.ru/LMS/wm/wm_fgos.php?id=osnov (data obrashcheniya: 08.04.2019).
7. Veber S. A. O mekhanizmax realizatsii lichnostnykh resursov starsheklassnikov cherez proektnuyu deyatel'nost. *Vospitanie shkol'nikov*. 2013, No. 1, pp. 16–23.
8. Glukhareva O. G. Vliyanie proektnogo obucheniya na formirovanie klyuchevykh kompetentsii u uchashchikhsya starshey shkoly. *Standarty i monitoring v obrazovanii*. 2014, No. 1, pp. 17–24.
9. Zinyakov V. N. Opyt organizatsii proektnoy deyatel'nosti v profilnom obuchenii. *Shkola i proizvodstvo*. 2013, No. 4, pp. 18–23.
10. Khutorskoy A. V. Metod proektov i drugie zarubezhnye sistemy obucheniya. *Shkolnye tekhnologii*. 2013, No. 3, pp. 95–100.

Петунин Олег Викторович, доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой естественно-научных и математических дисциплин ГОУ ДПО (ПК) С «Кузбасский региональный институт повышения квалификации и переподготовки работников образования»

e-mail: petunnin@yandex.ru

Petunin Oleg V., ScD in Education, Professor, Chairperson, Science and Mathematics Department, Kuzbass Regional Institute for Advanced Studies and Retraining of Educators

e-mail: petunnin@yandex.ru

Статья поступила в редакцию 16.04.2019

The article was received on 16.04.2019

УДК 376
ББК 74.5

ДЕТИ С ОСОБЕННОСТЯМИ РАЗВИТИЯ В ОТЕЧЕСТВЕННОЙ И ЗАРУБЕЖНОЙ ШКОЛЕ ЧЕРЕЗ ПРИЗМУ СОВРЕМЕННОГО МОНИТОРИНГА¹

А. А. Коростелева

Аннотация. В статье представлено современное понимание сущности и назначения мониторинга в системе образования. Обзор целей и задач мониторинга позволяют автору сделать вывод о его вкладе в развитие образования, в частности, через изучение условий, способствующих получению качественного образования детьми с особенностями развития. В статье представлены как усилия на отечественной образовательной ниве, так в зарубежной педагогике, содействующие социальному прогрессу данной категории учащихся образовательных (массовых) школ. Автор предоставляет читателю возможность познакомиться с итальянским опытом инклюзивного образования детей с особыми потребностями в развитии. Предложенный автором ракурс рассмотрения особенностей развивающегося инклюзивного образования в России и Италии позволяет не только сделать вывод о специфике избранного пути движения обществ в данном направлении, но и об общих проблемах, встающих перед специалистами в данной образовательной сфере.

Ключевые слова: деинституционализация, инклюзивное образование, информация, мониторинг, образование, ограниченные возможности здоровья (ОВЗ), нозология, социализация, эмпатия, эффективность.

CHILDREN WITH PECULIARITIES OF DEVELOPMENT IN THE DOMESTIC AND FOREIGN SCHOOL THROUGH THE PRISM OF MODERN MONITORING

A. A. Korosteleva

Abstract. The article presents a modern understanding of the nature and purpose of monitoring in the education system. A review of the goals and objectives of the monitoring allows the author to conclude about the contribution of monitoring to the development of

¹ Работа выполнена в рамках темы государственного задания № 073-00086-19П «Мониторинг системы образования в соответствии с постановлением Правительства РФ от 5 августа 2013 г. № 662 «Об осуществлении мониторинга системы образования».

education, in particular, through the study of conditions conducive to obtaining quality education for children with special needs. The article presents both efforts in the domestic educational area and in foreign pedagogy that contribute to the social progress of this category of students in mass schools. The author provides the reader with the opportunity to get acquainted with the Italian experience of inclusive education of children with peculiarities of development. The perspective proposed by the author for considering the peculiarities of developing inclusive education in Russia and Italy allows not only to draw a conclusion about the specific features of the movement of societies in this direction, but also about common problems faced by experts in inclusive education.

Keywords: *deinstitutionalization, inclusive education, information, monitoring, education, limited health opportunities, nosology, socialization, empathy, efficiency.*

В современный период в Российской Федерации уделяется существенное внимание совершенствованию условий для реализации лицами с особыми потребностями гарантированных государством равных прав и широких возможностей в сфере образования как на федеральном, так и на региональном уровнях. Для этого ведется масштабная работа по совершенствованию нормативно-правовой базы, подготовке специалистов в области специального (дефектологического) образования, деятельность по совершенствованию финансового и материально-технического обеспечения образовательных организаций и созданию доступных (образовательных, технических, информационных) условий обучения данной категории учащихся на всех образовательных ступенях. Мониторинг системы образования становится одним из инструментов получения оперативной информации, позволяющей судить об успешности обучения учащихся на всех образовательных уровнях [1].

Мониторинг системы образования (от лат. monitor – «напоминающий», «надзирающий») представляет собой систематическое стандартизированное наблюдение за состоянием образования и динамикой изменений его результатов. Мониторинг изучает условия осуществления образовательной деятельности, отслеживает изменения, касающиеся контингента обучающихся, в частности их учебные и внеучебные достижения и иные факторы, оказывающие влияние на

функционирование и развитие системы образования [2]. Среди контингента учащихся мониторинг выделяет и такую категорию, как обучающиеся с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) и инвалидностью в целях отслеживания условий, содействующих их успешной социализации, в частности, через возможность получения общего среднего и профессионального образования. К группе детей с ОВЗ относятся дети с проблемами здоровья в возрасте от рождения до совершеннолетия (дети с сенсорными, интеллектуальными, речевыми нарушениями, дети с нарушением опорно-двигательного аппарата и расстройствами эмоционально-волевой сферы, с комплексными нарушениями развития), таким образом, данная группа детей может включать в себя и инвалидов. Именно эта категория детей и становится субъектами инклюзивного, или включенного (от франц. *inclusif* – «включающий в себя»), образования, предполагающего процесс обучения детей с особыми потребностями в общеобразовательных массовых школах.

Так, например, по данным мониторинга системы образования 2017 г., в 2016/2017 учебном году в школах инклюзивно обучалось 171 064 ребенка с ОВЗ и 154 507 детей-инвалидов (из которых 71 210 имеют также статус ребенка с ОВЗ). По сравнению с 2015 г. обучающихся с инвалидностью в инклюзивных классах стало на 9338 больше, что также свидетельствует о развитии системы включенного образования в современной общеобразовательной (массовой школе) [3, с. 100].

Инклюзивные классы стали появляться в России в системе образования в 2016 г., при этом специалистов в области специальной (дефектологической) педагогики стали готовить в системе образования уже в 1990-х гг., в частности, например, социальных педагогов и тьюторов. Следует отметить, что в 2008–2009 гг. модель инклюзивного образования отработывалась в порядке эксперимента в ряде субъектов РФ: Архангельской, Ленинградской, Московской, Нижегородской, Томской и других областях. В частности, в Москве общеобразовательная школа № 109 директора Е. А. Ямбурга является в современный период активной лабораторией развивающегося инклюзивного образования, открывающей свои двери для всех категорий учащихся [4].

Важной особенностью современного периода развития отечественного образования является не только создание доступных условий обучения для детей и молодежи с особыми потребностями, но и фактор их деинституционализации, предполагающей реформирование психиатрической службы и перенос акцента работы с данной категорией клиентов из стационаров в домашние условия. Процесс активной деинституционализации начался в Европе в 1950-х гг., сейчас он характерен и для России.

В сущности, современная коррекционная, или специальная, педагогика, изучающая особенности образования детей с особыми потребностями в целях создания условий, максимально содействующих раскрытию их личности и социализации, всячески стремится ввести данную категорию учащихся в контекст широких социальных связей, в частности, через совместное обучение с учащимися, обычно наполняющими современную массовую школу. Надо отметить, что если данное движение стало реально заметным и значимым в отечественной педагогике в последние пять лет, хотя единичные факты обучения детей с особенностями развития так или иначе встречались в системе среднего образования, то за рубежом подобное совместное обучение вводилось повсеместно уже с

1970-х гг. Положения об инклюзивном образовании включены в Конвенцию ООН «О правах инвалидов», одобренную Генеральной Ассамблеей ООН 13 декабря 2006 г. В 2008 г. Россия подписала данную Конвенцию, в 24 статье которой говорится, в частности, о том, что государство обязано обеспечивать инклюзивным образованием нуждающуюся в этом категорию граждан в течение всей жизни.

Своеобразной лабораторией изменения отношения общества к детям с ОВЗ и инвалидностью стала Италия, в которой практически 90% детей данной категории обучается в массовых школах. Современные зарубежные специалисты в области специального (дефектологического) образования стремятся пройти стажировку именно в Италии, имеющей значительный опыт в развитии системы обучения детей с особыми потребностями развития [5]. Отметим для сравнения, что в США только 45% детей с ОВЗ и инвалидностью становятся учащимися общеобразовательных учреждений. В 1971 г. в Италии был принят закон о праве детей с особыми потребностями на обучение в массовых школах, и одновременно начался процесс просвещения общества в целях изменения отношения к данной категории детей и молодежи. Наряду с закрытием больниц и интернатов для детей с ОВЗ и инвалидностью шла широкая общественная пропаганда необходимости расширения границ социализации для данной категории детей и молодежи, в частности, через систему масс-медиа. Сложно не вспомнить в этой ситуации слова известного богатого мецената Древнего Рима Ирода Аттика, который велел выдать пособие на пропитание явному бродяге, выдававшему себя за странствующего философа: «Не ради него как человека, но ради нас как людей!» – пояснил свое распоряжение Атик друзьям, удивленным этим поступком всегда прозорливого Ирода. Проведем аналогии и отметим, что общество, достигшее осознания необходимости отношения к каждому индивидууму как равноправному члену вне зависимости от каких-либо обстоятельств его жизни и особен-

ностей развития, безусловно, заслуживает уважения. Таким образом, перефразируя слова древнеримского мецената, можно сказать: «ради него как человека и ради нас как людей» идеи инклюзивного образования призваны и должны успешно развиваться в современном обществе [6]. Однако в целях прогресса данный процесс должен затрагивать не только саму организацию обучения, но и широкое общественное просвещение, как это было сделано в Италии. Наряду со средствами массовой информации, в данный процесс были вовлечены специалисты (социальные педагоги, тьюторы, медсестры, логопеды и психологи и др.). Ответственность за детей с особыми потребностями распределялась на паритетных началах между учителями и родителями, медицинским персоналом и социальными работниками, а в общественное обсуждение вопросов развития инклюзивного образования активно вовлекались харизматичные политические лидеры, значимые персоналии итальянской масс-медиа, а также лучшие специалисты в области коррекционной педагогики. Широкий общественный резонанс придал достаточный импульс успешности запущенной в Италии программе широкой социализации детей и молодежи с особыми потребностями развития.

Закон 1977 г. установил четкие нормы к обучению детей с ОВЗ и инвалидностью в массовых школах, а именно:

- 1) общее количество детей в классах не должно превышать 20 человек;
- 2) количество детей с особыми потребностями не должно превышать в классе двух человек;
- 3) упраздняются все коррекционные классы, занимающиеся по специальным программам обучения;
- 4) специалисты в области специального (дефектологического) образования составляют единые команды со школьными учителями. В целом на двух учащихся с теми или иными нозологиями приходится по одному специалисту;
- 5) все мероприятия по поддержке детей с особыми потребностями являются об-

щими для всех категорий обучающихся и «встроены» в саму систему классного обучения. В частности, поясним, что если в классе обучается ребенок со слабым зрением или слухом, то все учащиеся изучают азбуку Брайля или язык жестов.

Вспомним случаи встречи в нашем обществе с людьми, имеющими подобные проблемы, которые, следует признать, значительно изолированы от широкого социума в силу своих нозологий и в силу нашего незнания языка общения с ними. Следует отметить, что ранний период обучения в массовых школах детей с особыми потребностями в Италии в большей степени был ориентирован на их широкую социализацию, однако уже с 1990-х гг. больше внимания стало уделяться уровню их академического образования. Государственная политика в данной образовательной сфере получила название «политика включения», в частности, она обязывает всех директоров школ и учителей повышать свою квалификацию в области инклюзивного образования (не менее 40 часов в год). Все специалисты-врачи из организаций сферы здравоохранения тесно сотрудничают со школами (терапевты, логопеды, медсестры, физические терапевты, психологи и др.), оперативно осуществляя диагностику и специальную терапию, необходимую данной категории учащихся школ.

Своеобразным уровнем диагностики – экологическим – является в Италии и создание общей картины жизни, которая складывается вокруг учащегося с особыми потребностями (медицинской, социальной, учебной). И часто именно она является предметом изучения различных мониторингов, проводимых в системе итальянского образования.

Одним из важных факторов осуществления экологической диагностики в современный период становится поддержка данной категории учащихся другими учениками школ при совместной работе над усвоением учебного материала. Особым уровнем преодоления трудностей становится, по мнению итальянских специали-

стов, этап академического обучения в старших классах, где нарастающий поток знания становится испытанием как для обычного ученика, так и нуждающегося в особой заботе. Однако делающий акцент в области инклюзивного образования в Италии на эмпатию (сопереживание, сочувствие другому человеку) и здравый смысл позволяют как самим детям с особыми потребностями, так и обычным учащимся успешно сотрудничать не только в рамках школьного обучения, но и широкого спектра социального взаимодействия.

Следует отметить, что и в России в современный период в целях регламентирования помощи детям с ОВЗ и инвалидностью утверждены порядки осуществления образовательной деятельности по программам дошкольного, начального, основного и среднего общего образования. В них закреплены нормативы наполняемости классов/групп, в которых учатся дети с особыми потребностями, количество штатных единиц специалистов (логопедов, психологов, дефектологов, тьюторов, ассистентов (помощников), оказывающих техническую помощь детям с инвалидностью и ОВЗ, а также установлены требования к организации процесса обучения данной категории детей при получении образования на дому или в медицинской организации. Важен для современных специалистов и учителей и информационный уровень их готовности к работе со всеми категориями детей – от информирования о протеканиях тех или иных нозологий до владения современными компьютерными технологиями. Без этого, отметим, невозможно работать ни с одаренными детьми, ни с детьми, нуждающимися в особой защите в сфере динамично развивающегося современного образования [7].

По данным мониторинга 2017 г., на повышение квалификации педагогов по вопросам образования лиц с инвалидностью и ОВЗ из средств региональных и муниципальных бюджетов ежегодно выделяется около 150 млн рублей. При этом растет число коррекционных классов (39 944) в общеобразовательных (массовых) школах, в ко-

торых в настоящее время обучаются 270 514 детей-инвалидов [3, с. 101–102]. Обратим, в частности, внимание на то, что коррекционные классы все же до конца не решают проблему активной социализации детей с особыми потребностями, хотя и расширяют возможности получения ими достойного образования, а следовательно, и уровни дальнейшей самореализации.

Отметим, что мониторинг системы образования позволяет судить об успешности его развития, не только отслеживая позитивные и негативные стороны данного процесса, но и давая оперативную информацию, без которой сложно видеть динамику тех или иных процессов, в частности, в сфере оказания образовательных услуг обучающимся с особыми потребностями.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Бебенина Е. В. Особенности рейтингов как систем обратной связи в сфере образования // *Ценности и смыслы*. 2018. № 4(56). С. 54–56.
2. Бебенина Е. В. Общественно-профессиональная экспертиза как фактор повышения качества образовательного процесса: автореф. дис. ... канд. пед. наук / Ин-т теории и истории РАО. М., 2001.
3. Доклад Правительства Российской Федерации Федеральному Собранию РФ о реализации государственной политики в сфере образования. URL: <http://static.government.ru/media/files/i6yH0TiCpoJ6dcd0zebKpxcts8ttFE42.pdf> (дата обращения: 10.04.2019).
4. Ямбург Е. А. Школа для всех // *Воспитание и обучение детей с нарушениями развития*. 2004. № 3. С. 9–18.
5. Коростелева А. А. Развитие зарубежной социальной педагогики: к истории вопроса // *Социализация личности в условиях информатизации и глобализации общества: сб. материалов II междунар. науч.-практ. конф.* 2017. С. 27–36.
6. Ямбург Е. А. Зачем больные нужны здоровым? Чувствительная тема // *Народное образование*. 2015. № 5. С. 38–42.

7. Суходимцева А. П. Окружное сетевое сообщество педагогов Севера Москвы «Виртуальная мастерская» как фактор обеспечения непрерывного развития профессиональной компетентности педагога // Образование и культура в современном мире: теория и практика: междунар. науч.-практ. конф. / сост. Д. Б. Иванова-Чекийска, Е. А. Петрова, А. П. Суходимцева. М., 2010. С. 29–34.

REFERENCES

1. Bebenina E. V. Osobennosti reytingov kak sistem obratnoy svyazi v sfere obrazovaniya. *Tsenosti i smysly*. 2018, No. 4(56), pp. 54–56.
2. Bebenina E. V. Obshchestvenno-professionalnaya ekspertiza kak faktor povysheniya kachestva obrazovatel'nogo protsessa. *Extended abstract of PhD dissertation (Education)*. Moscow, 2001.
3. Doklad Pravitelstva Rossiyskoy Federatsii Federalnomu Sobraniyu RF o realizatsii gosudarstvennoy politiki v sfere obrazovaniya. Available at: <http://static.government.ru/media/files/i6yH0TiCpoJ6dcd0zebK-pxcts8ttFE42.pdf> (accessed: 10.04.2019).
4. Yamburg E. A. Shkola dlya vsekh. *Vospitanie i obuchenie detey s narusheniyami razvitiya*. 2004, No. 3, pp. 9–18.
5. Korosteleva A. A. Razvitie zarubezhnoy sotsialnoy pedagogiki: k istorii voprosa. In: *Sotsializatsiya lichnosti v usloviyakh informatizatsii i globalizatsii obshchestva. Proceedings of the II International scientific-practical conference*. 2017. Pp. 27–36.
6. Yamburg E. A. Zachem bolnye nuzhny zdorovym? Chuvstvitelnaya tema. *Narodnoe obrazovanie*. 2015, No. 5, pp. 38–42.
7. Sukhodimtseva A. P. Okruzhnoe setevoe soobshchestvo pedagogov Severa Moskvy “Virtualnaya masterskaya” kak faktor obespecheniya nepreryvnogo razvitiya professionalnoy kompetentnosti pedagoga. In: Ivanova-Chekiyska D. B., Petrova E. A., Sukhodimtseva A. P. (comp.) *Obrazovanie i kultura v sovremennom mire: teoriya i praktika. Proceedings of international scientific-practical conference*. Moscow, 2010. Pp. 29–34.

Коростелева Алина Альбертовна, кандидат педагогических наук, старший научный сотрудник Института стратегии развития образования РАО

e-mail: talina219@mail.ru

Korosteleva Alina A., PhD in Education, Senior Researcher, Institute for Strategy of Education Development, Russian Academy of Education

e-mail: talina219@mail.ru

Статья поступила в редакцию 22.04.2019

The article was received on 22.04.2019

УДК 372.857
ББК 74.262.88

МЕТОДИКА ФОРМИРОВАНИЯ ЦЕННОСТНОГО ОТНОШЕНИЯ К ЗДОРОВОМУ ОБРАЗУ ЖИЗНИ В ШКОЛАХ ЯКУТИИ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ БИОЛОГИИ

С. А. Лукина

Аннотация. В статье произведен отбор регионального содержания в школьном курсе биологии в разделе «Человек и его здоровье». Отбор содержания показан на примере региональных и этнических особенностях жителей Республики Саха (Якутия).

Ключевые слова: региональное содержание, школьное биологическое образование.

METHODS OF FORMING THE VALUES-BASED ATTITUDE TOWARDS THE HEALTHY WAY OF LIFE IN YAKUTSK SCHOOL IN THE COURSE OF BIOLOGY

S. A. Lukina

Abstract. The present paper offers the selection of regional content in the school biology course in the “Man and their health” section. The selection of the content is shown on the example of regional and ethnic characteristics of the inhabitants of the Republic of Sakha (Yakutia).

Keywords: regional content, school education in biology.

ФГОС диктует новые цели обучения и воспитания, которые настоятельно требуют усиления связи школы с окружающей действительностью. В общеобразовательных школах Республики Саха (Якутия) для решения новых задач ФГОС большое значение имеет последовательное, систематическое применение в процессе обучения региональных особенностей Севера, народных традиций по ис-

пользованию биохимических материалов. Это способствует углублению знаний учащихся, воспитанию, образованию навыка самостоятельных наблюдений, выработке необходимых практических приемов и осознанного отношения к собственному здоровью и ведению здорового образа жизни. Местный материал может служить яркой и конкретной иллюстрацией изучаемых в курсе «Человек и его здоровье» фак-

тов и закономерностей. Учащиеся могут на этом местном (региональном) материале учиться мыслить, подмечая связи между явлениями, фактами и событиями и устанавливать советующие закономерности.

Принципами, характеризующими региональное содержание в формировании навыков здорового образа жизни при изучении биологии в школах Республики Саха (Якутия), являются:

1. Принцип системности и целостности

Системность и целостность характеризуют человека как организм со сложным высокоупорядоченным строением и системной организацией. При отборе регионального содержания мы приняли во внимание то, что вводимый дополнительный материал в виде заданий для домашних и самостоятельных работ, проблемных задач должны войти в содержание курса «Человек и его здоровье», не противореча целям и задачам основного содержания и не перегружая его, но в то же время должны способствовать достижению поставленных в исследовании целей.

2. Принцип предотвращения прямого дублирования содержания

Включение в содержание материала, которого нет в примерной программе по биологии курса «Человек и его здоровье», но который имеет важное познавательное и практическое значение. Для отбора содержания важно учитывать правила здоровьесбережения на севере, которые имеют наиболее важную теоретическую и практическую значимость. Вводимый материал должен развивать биологические понятия, должен быть направлен на расширение, дополнение и углубление объектов, процессов и явлений.

3. Принцип специфичности регионального содержания

Усвоение сути научного понятия здорового образа жизни сочетается с установкой учащегося на сознательное отношение к целям и способам здоровьесбережения, что очень важно в выработке позиции ответственности школьников за свое здоровье. Развертывание и актуализация эмоциональ-

но-ценностного содержания образования. Методически целесообразно обращать внимание на региональные особенности строения, роста и развития человека, его образ жизни, приспособленности, рационального содержания углеводов, белков и жиров в пище для проживания в условиях крайнего Севера, а также здоровья и заболеваемости коренного и пришлого населения, профилактики заболеваний, особенности питания человека на Севере; на эндемичные и природно-очаговые болезни и их предупреждение.

На всех этапах изучения биологии национально-региональный компонент является базой, которая на жизненных примерах позволит формировать определенное мировоззрение учащихся.

Начиная с первых уроков в курсе «Человек и его здоровье» нужно обозначить влияние климатогеографических и экологических проблем на здоровье человека. Климат Якутии резко-континентальный, что проявляется в очень низких зимних и высоких летних температурах воздуха. Преобладание низких температур резко замедляет скорость протекания химических реакций, подавляет активность микроорганизмов и вызывает кислородное голодание. Но именно этнические особенности, устойчивость организма, физиологические особенности стали главным условием адаптации организма человека к суровым условиям. Адаптация человека не может быть совершенной, она колеблется в зависимости от различных внешних факторов, зависящих от поведения человека.

Проблема оценки здоровья как основного компонента человеческого капитала приобретает особую актуальность в районах Крайнего Севера, где экстремальные климатические условия являются дополнительным фактором риска здоровью населения [1].

Приведем примеры регионального содержания биологического образования в школах Якутии.

Тема «Кровь. Кровообращение и лимфообразование» представляет значительные возможности для формирования у учащихся компетенций по сохранению здоро-

вья. Экологические условия Республики Саха (Якутия) предъявляют повышенные требования к функциональным системам организма. Одна из этих систем – кровь – относится к наиболее реактивным, так как рано включается в процесс адаптации и отвечает рядом специфических и неспецифических реакций, направленных на сохранение и нормальное функционирование целого ряда систем организма. Анализ исследований [3] показал, что, оказывается, у жителей Крайнего Севера количество молодых эритроцитов в 5 раз выше, чем у жителей Центральных регионов России. Также существуют различия в показателях крови в зависимости от сезона года: весной количество эритроцитов снижается на 8%, но возрастает гемоглобин, а средний объем эритроцита увеличивается на 9,5%. Зимой содержание гемоглобина в эритроцитах снижается, хотя общее количество гемоглобина в крови остается высоким.

При изучении темы «Пищеварение» следует также учитывать региональные особенности. Не для кого не секрет, что основой здорового жизни является сбалансированное питание. Еще Гиппократ учил: «Пусть пища будет нашим главным лекарством». Суточная калорийность и разнообразие питания рассчитывается с учетом не только возраста, пола, но и этнических и физиологических особенностей якута. Традиционное питание якутов – это особая культура, нормы и правила этикета в отношении к пище. Выявлено, что «северный» тип метаболизма требует преобладания белково-липидных компонентов в пище, а также определенных соотношений не только белков, жиров, углеводов, но и витаминов, макро-, микроэлементов и других. Этот тип питания сложился в процессе приспособления человека к Северу. Считается, что данный тип питания, который обеспечивался охотой и рыбной ловлей, возник исторически первым. Значение мяса в питании человека, в его социально-биологическом становлении трудно переоценить. Еще М. В. Ломоносов, наблюдая за жизнью аборигенов Севера, отмечал исключительную роль мяса [2].

Региональный компонент содержания в курсе «Человек» школьного биологического образования может включать в себя особенности, связанные с психологией, языком, традициями, обычаями, культурой, психофизиологическими особенностями нации. Такие «общественные заболевания», как табакокурение, алкоголизм, наркомания, наносят колоссальный вред здоровью человека, способствуют вырождению человечества и нации.

К. Е. Егорова в своем исследовании отмечает, что характерные особенности образовательной системы Республики Саха (Якутия), такие как социально-экономические, природно-климатические, демографические, национально-этнические, заставляют по-новому взглянуть на имеющиеся специфику и систему организации процесса обучения и воспитания в школах республики. С учетом этих особенностей и должен производиться отбор регионального содержания школьного курса «Человек и его здоровье» по биологии. При этом речь идет не об ограниченном обособлении и формировании совершенно нового содержания школьного биологического образования, а скорее о более продуктивном и эффективном усвоении учебного предмета.

Педагогический эксперимент был запланирован как сравнительный, поэтому были выделены 2 экспериментальные (ЭГ1 и ЭГ2) и контрольная (КГ) группы. Экспериментальные группы ЭГ1 и ЭГ2 состояли из 102 и 92 учащихся соответственно. Контрольная группа (КГ) состояла из 90 учащихся 8-го класса. В течение года экспериментальным группам ЭГ1 и ЭГ2 в содержание биологического образования вводился материал, содержащий компоненты здорового образа жизни, при этом группа ЭГ2 обучалась по традиционной методике, а ЭГ1 – по индивидуально-групповой технологии по заранее разработанным инструкциям.

На данном этапе использовались задания двух типов: 1) срезовые контрольные задания по курсу «Человек»; 2) задания, позволяющие судить о сформированности ценностного отношения к здоровому обра-

зу жизни на уровне индивидуально-личностного смысла и целеполагания. Выявить эффективность педагогических воздействий, основных связей и отношений в рассматриваемом явлении позволило применение методов математической статистики. Рассчитывались рейтинговые показатели.

Выполнение разработанных заданий требует у учащихся осознанных убеждений о ценности здоровья, здорового образа жизни. Поставленный поисковый эксперимент показал, что осознанные убеждения формируются на основе определенных знаний: включение в содержание школьного курса «Человек и его здоровье» материала, связанного с региональными и этническими особенностями,

существенно влияет на ценностное отношение учащихся к здоровому образу жизни.

Средством проверки влияния индивидуально-групповой методики и региональных данных на достижение личностных результатов (формирования ценностного отношения к здоровому образу жизни) при изучении раздела «Человек и его здоровье» для учащихся явились контрольные срезы. Контрольный срез знаний у экспериментальных и контрольной групп в течение года 3 раза: в начале, середине и конце учебного года по разным темам. В результате контрольных срезов прослеживался различный итог в экспериментальных и контрольных группах.

Таблица 1

**Результаты контрольного среза по теме
«Опорно-двигательная система»**

Уровни	Результаты уровня (%)		
	ЭГ1	ЭГ2	КГ
Низкий	15,63	15,22	23,60
Средний	71,88	70,65	59,55
Высокий	12,50	14,13	16,85

Таблица 2

**Результаты контрольного среза по теме
«Пищеварение. Обмен веществ и энергии»**

Уровни	Результаты уровня (%)		
	ЭГ1	ЭГ2	КГ
Низкий	7,89	12,50	26,32
Средний	67,54	67,71	60,00
Высокий	24,56	19,79	13,68

Таблица 3

**Результаты контрольного среза по теме
«Органы чувств. Поведение и психика»**

Уровни	Результаты уровня (%)		
	ЭГ1	ЭГ2	КГ
Низкий	6,93	13,04	28,09
Средний	61,39	63,04	64,04
Высокий	31,68	23,91	7,87

Анализ результатов контрольного среза по теме «Опорно-двигательная система» показывает, что *экспериментальные группы*, в которых акцентировался региональный компонент по формированию ценностного отношения, показали наиболее высокий результат по сравнению с контрольной группой: на низком уровне в контрольной группе находится 23,60% учащихся, а в экспериментальных – 15,63% и 15,22%; на среднем уровне в контрольной группе 59,55%, в экспериментальных – 71,88% и 70,65%; на высоком уровне в контрольной группе всего 16,85% учащихся, в экспериментальных – 12,50% и 14,13% (табл. 1).

Результаты второго контрольного среза показывают, что группа ЭГ1, которая обучалась по индивидуально-групповой технологии, имеет наибольший высокий уровень сформированности ценностного отношения к здоровому образу жизни – 24,56% по сравнению со второй экспериментальной (ЭГ2) и контрольной (КГ) группами (табл. 2). Такие результаты мы связываем с тем, что индивидуально-групповая форма обучения вызвала соответствующий результат у учащихся и учителя, работающие по данной технологии в достаточной мере, отработали методику относительно с началом учебного года.

По итогам последнего контрольного среза поискового эксперимента можно сказать, что результаты различны в контрольной и двух экспериментальных группах. В экспериментальных группах, где вводился региональный материал, связанный со здоровьесбережением, показатели выше, чем в контрольной группе. Причем в группе, ко-

торая обучалась по индивидуально-групповой технологии, на низком уровне находится всего 6,93% учащихся, на среднем – 61,68%, на высоком 31,68% (табл. 3).

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Качество жизни жителей Крайнего Севера как один из критериев оценки здоровья / И. П. Артюхов, Н. А. Горбач, С. Л. Бакшеева, А. Б. Воробьев // *Здравоохранение российской Федерации*. 2009. № 2. С. 18–21.
2. Буганов А. А., Агабальян А. А., Ионов И. Е. Влияние фактора питания на состояние здоровья населения Крайнего Севера. Якутск, 2003. № 4. С. 25–28.
3. Ким Л. Б. Состояние внешнего дыхания у жителей Крайнего Севера в зависимости от возраста и полярного стажа // *Бюллетень СО РАМН*. 2010. № 3. С. 18–23.

REFERENCES

1. Artyukhov I. P., Gorbach N. A., Baksheeva S. L., Vorobyev A. B. *Kachestvo zhizni zhtelei Kraynego Severa kak odin iz kriteriev otsenki zdorov'ya. Zdravookhranenie rossiyskoy Federatsii*. 2009, No. 2, pp. 18–21.
2. Buganov A. A., Agabalyan A. A., Ionova I. E. *Vliyanie faktora pitaniya na sostoyanie zdorov'ya naseleniya Kraynego Severa*. Yakutsk, 2003, No. 4, pp. 25–28.
3. Kim L. B. *Sostoyanie vneshnego dykhaniya u zhtelei Kraynego Severa v zavisimosti ot vozrasta i polyarnogo stazha. Byulleten SO RAMN*. 2010, No. 3, pp. 18–23.

Лукина Сардаана Анатольевна, старший преподаватель Северо-Восточного федерального университета имени М. К. Аммосова, Российская Федерация, г. Якутск

e-mail: lsabb@mail.ru

Lukina Sardaana A., Senior Lecturer at North-Eastern Federal University in Yakutsk

e-mail: lsabb@mail.ru

Статья поступила в редакцию 12.03.2019
The article was received on 12.03.2019

УДК 37.025
ББК 74.20

ПРОБЛЕМЫ КОГНИТИВНО-ОРИЕНТИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ ШКОЛЬНОЙ ФИЗИКЕ

Л. Н. Боброва, С. Г. Жигаленко, Г. А. Никулова

Аннотация. Анализ потребностей школьника, как субъекта процесса обучения, предполагает учет его индивидуальных познавательных (когнитивных) способностей с целью оптимизации и повышения эффективности учебного процесса. В статье рассматриваются подходы к реализации когнитивно-ориентированного обучения, отраженные в публикациях зарубежных и российских педагогов и психологов. Результаты исследований, проведенных авторами статьи, демонстрируют основные проблемы преподавания физики, связанные с недостаточным уровнем сформированности мыслительных процессов школьников по сравнению с потребностями учебного процесса. Сформулированы направления целенаправленного учета когнитивных аспектов в процессе подготовки по физике.

Ключевые слова: когнитивные способности, проблемы обучения физике, формирование физического мышления, виды учебной деятельности, когнитивно-ориентированное обучение.

THE PROBLEMS OF COGNITIVE-ORIENTED PHYSICS TEACHING AT SCHOOL

L. N. Bobrova, S. G. Zhigalenko, G. A. Nikulova

Abstract. The analysis of the needs of the pupil as the subject of the learning process involves consideration of their individual cognitive abilities to optimize and to improve the efficiency of the learning process. The article deals with the approaches to the implementation of the cognitive-oriented learning, published by foreign and Russian educators and psychologists. The research results gained by the authors demonstrate the main problems of physics training which are related to the insufficient level of formation of the thinking processes in schoolchildren in comparison with the needs of the educational process. The directions of purposeful consideration of cognitive aspects in the process of training in physics are defined.

Keywords: cognitive abilities, problems of training in physics, forming the physical thinking, types of learning activities, cognitive-oriented teaching.

Введение

Перманентный поиск подходов к повышению эффективности обучения с учетом современных вызовов и технологических реалий неминуемо приводит к задействованию достижений в научных областях, прямо или опосредованно связанных с образованием как системой мероприятий, средств, приемов, требований, стандартов и проч. В связи с этим все чаще в системе образования активно и не без успеха используются термины, пришедшие из близкой к педагогике науке – психологии, особенно когнитивной психологии, ядром которой является изучение познавательных процессов, а также сочетание внешних и внутренних условий их реализации.

Проведенный анализ понятий, связанных с категорией «когнитивизм» в педагогической и психологической литературе [1–5], а также личный опыт авторов позволяют сделать вы-

вод о том, что интенсивность применения этих понятий в отношении средней и высшей школы неуклонно возрастает. Поскольку употребление терминов, этимологически связанных с когнитивной сферой, в ряде случаев имеет произвольный, хаотичный, а иногда и явно конъюнктурный характер, имеет смысл рассмотреть сущность понятий, используемых для описания познавательной сферы деятельности в рамках учебного процесса (табл. 1).

Обучение школьников – сложный и многогранный процесс, акторами которого являются обучающие и обучающиеся, сотрудничающие на основе принципов социально значимого и личностно-ориентированного обучения. Личностная ориентированность процесса обучения, закрепленная требованиями ФГОС, включает не только «готовность и способность обучающихся к саморазвитию и личностному самоопределению, сформирован-

Таблица 1

Содержание «когнитивистских» терминов, применяемых в теории и практике обучения

Термин	Содержание термина
Когнитивность	Способность человека приобретать знания посредством органов нервной системы
Когнитивное обучение	Обучение, опирающееся на принципы сознательности и активности обучения, и состоящее в развитии мыслительных способностей, интеллекта обучающихся
Концепция когнитивного обучения	Происходящие в организме при получении новой информации процессы, начинающиеся в органах чувств, обрабатываются когнитивной системой и завершаются ответной реакцией на производимый информацией эффект
Когнитивный стиль	Индивидуально-своеобразные способы переработки информации о своем окружении в виде индивидуальных различий в восприятии, анализе, структурировании и оценивании происходящего [3]
Когнитивный стиль человека	Устойчивые индивидуальные особенности познавательных процессов, способов восприятия, мышления и действия
Когнитивные технологии обучения	Пути, приемы и способы обучения, позволяющие обеспечить эффективное понимание обучающимися реального мира, успешную адаптацию к жизни в информационно перенасыщенной среде, интеллектуальное развитие и саморазвитие [4]
Когнитивная образовательная технология	Общепедагогическая предметная независимая индивидуально ориентированная образовательная технология, обеспечивающая понимание обучаемым окружающего мира путём формирования системы когнитивных схем, необходимых для успешной адаптации к жизни в современном информационном обществе [5]

ность их мотивации к обучению и целенаправленной познавательной деятельности... способность ставить цели и строить жизненные планы... самостоятельность в планировании и осуществлении учебной деятельности и организации учебного сотрудничества с педагогами и сверстниками, способность к построению индивидуальной образовательной траектории, владение навыками учебно-исследовательской, проектной и социальной деятельности...» [6], но и необходимость учета, формирования и активного использования тех познавательных качеств личности, которые даны были человеку от рождения и формировались на протяжении всей его жизни – **когнитивных способностей**.

Идея сочетания передачи определенного объема знаний с одновременным научением собственно мышлению (как основе познавательной деятельности) не нова: более 40 лет назад В. В. Мултановский [7] отмечал важность **передачи способа мышления** для формирования **познавательных навыков школьников**.

Преподаватели в процессе обучения физике стараются сформировать именно «физическое мышление». Как правило, выделяют следующие его особенности: предметную направленность при непосредственной экспериментальной деятельности или моделировании, связанном с задействованием механизмов абстрагирования и воображения; умение видеть общее в частных проявлениях физических законов; способность к концептуальному прогнозированию и физической оценке степени выраженности эффекта или возможности его наблюдения [8; 9]. При этом когнитивные процессы не только являются обеспечивающей основой предметно-содержательных аспектов обучения, но и определяют интеллектуальную адаптацию будущих членов социума для «взрослой» профессиональной деятельности.

Анализ подходов, проблем при когнитивно-ориентированном обучении физике школьников

Когнитивный подход к обучению предполагает наличие существенных различий

реакций обучаемых на используемые педагогические технологии и средства обучения вследствие индивидуальных способов обработки информации учащимися, что, в свою очередь, приводит к существенно разным результатам обучения [10]. Когнитивно-ориентированный подход в обучении максимально отвечает вызовам современности, поскольку включает в себя получение и обработку новой информации с опорой на ранее приобретенные знания и предыдущий опыт. При этом много обучающих функций делегируется самому обучающемуся – ученик должен мысленно обработать информацию, чтобы понять концепцию или явление. Другими словами, когнитивно-ориентированное обучение позволяет учащемуся сохранять полный контроль за процессом [11], развивая свои способности, задействуя собственную память и другие когнитивные структуры.

Учет когнитивных особенностей, процессов, способностей, стилей как обучающихся, так и педагогов важен, несомненно, для успешного овладения всеми дисциплинами, в том числе и учебным предметом «Физика». Однако и здесь существует немало вопросов, проблем и противоречий. В последние десятилетия внимание исследователей к поиску эффективных подходов обучения физике на различных ступенях образования значительно повысилось [12–14]. Серьезные усилия предпринимаются по адаптации и совершенствованию методов обучения для систематического и углубленного освоения принципов физической науки с учетом потребностей современного социума. Интерактивные ресурсы предлагают новые модели и стратегии обучения, основанные на активном участии обучающегося, ориентированные на учет его индивидуальных потребностей и личностных характеристик, в том числе когнитивных [12].

Зарубежные и отечественные авторы часто указывают на исключительную важность проблемного подхода при обучении физике, при реализации которого интенсифицируется формирование навыков критического и аналитического мышления, количественной

феноменологической оценки, обоснованно-го рассуждения прогностического характера. Большие возможности и новые проблемы породили процессы информатизации образовательной сферы, в том числе и при обучении физике [15–17]. Несмотря на определенные преимущества, предоставляемые Глобальной сетью в поиске информации и возможностей доступа к актуальным средствам моделирования физических процессов и взаимодействии виртуальных лабораторных практикумов, преподаватели и исследователи отмечают тенденции функциональной и структурной деградации важнейших когнитивных навыков, несомненно, востребованных в наше время: способности выстраивать целостную картину мира, вычленять главные факторы влияния на развитие процессов и явлений, систематизировать учебную информацию с целью генерации подходов к решению задач и проблем в широком смысле, видеть аналогии и принципиальные различия объектов и явлений, принимать решения и оценивать свои действия, наконец, организовывать собственную познавательную деятельность.

Эти направления совершенствования процесса обучения (и не только физике) гармонично представлены в таксономии образовательных целей R. J. Marzano [18], обобщающей опыт осмысления пяти десятилетий обучения с учетом достижений педагогической психологии и когнитивных наук. Описывая иерархические модели и уровни когнитивной обработки информации, авторы [18] не дают рецептов эффективного обучения, но моделируют этот процесс, описывая эти уровни и, соответственно, мыслительные действия и целенаправленные усилия педагогов, проводящие обучающихся по цепочке «извлечение информации → понимание → анализ → использование знаний → метакогнитивная система для формирования новых целей познания → система самостоятельно-го мышления (Self-system Thinking)».

Собственно, именно к такому результату и стремится современная образовательная система, предполагающая формирование не учащегося, а обучающегося, способного со-

знательно и систематически учиться всю жизнь, используя самые передовые средства обучения. Авторы разработали таксономию физических проблем и учебную программу на ее основе, обращая особое внимание на важность развития у обучающихся навыков мышления, справедливо считая, что это позволяет перейти от экстенсивного режима обучения (изобилия контента) к интенсивному, нацеленному на «глубину» усвоения и понимания физики, возможность извлекать новые знания и применять их в нестандартных ситуациях [13].

Такой подход позволяет интегрировать физические проблемы и когнитивные навыки (особенно мышление), синтезировать знания и формировать гармоничное и динамически развивающееся видение мира. Кстати, эти же исследователи указывали, что отправным пунктом их научного и практического интереса были жалобы студентов на разнородность различных элементов курса: учебники, лекционные материалы, домашние задания и лабораторные упражнения казались им слабо связанными друг с другом. Еще в самом начале формирования интереса к проявлению когнитивных способностей в процессе обучения школьников авторы исследований [19; 20] указывали на существование явного противоречия между «необходимостью учета индивидуальных особенностей, когнитивных стилей учащихся и отсутствием методических решений для проведения уроков физики конкретных типов и задуманного предметного содержания...». Его причиной предположительно было недостаточное отражение в методике обучения физике необходимых связей между психологией индивидуальных когнитивных стилей учебной деятельности и конкретной методикой преподавания.

Немаловажной составляющей успешности процесса обучения физике является понимание степени востребованности когнитивных процессов (и когнитивных навыков и способностей учащихся) на всех этапах процесса познания при различных видах учебной деятельности, а также построение методики изучения физики в четком соответствии с таким пониманием [21]. На рис. 1 представ-

лена схема связей когнитивных процессов при осуществлении различных видов деятельности в процессе обучения физике.

В работе А. Н. Леонтьева приведены результаты, свидетельствующие о недостаточно четком представлении педагогов о нормах, характеристиках и об основных целях формирования физического мышления [22]. Так, по свидетельству М. П. Позолотиной [9] (результаты получены при опросе 25 респон-

дентов), наиболее важным учителя считают «освоение конкретных физических понятий» (57% ответов), «формирование практических умений» (43% ответов), а важную роль интеллектуального развития и физического мышления при подготовке к ЕГЭ отмечают всего 10% респондентов. Среди умений (действий), максимально отражающих собственно интеллектуальное развитие и физическое мышление школьников, наиболее значимым ока-

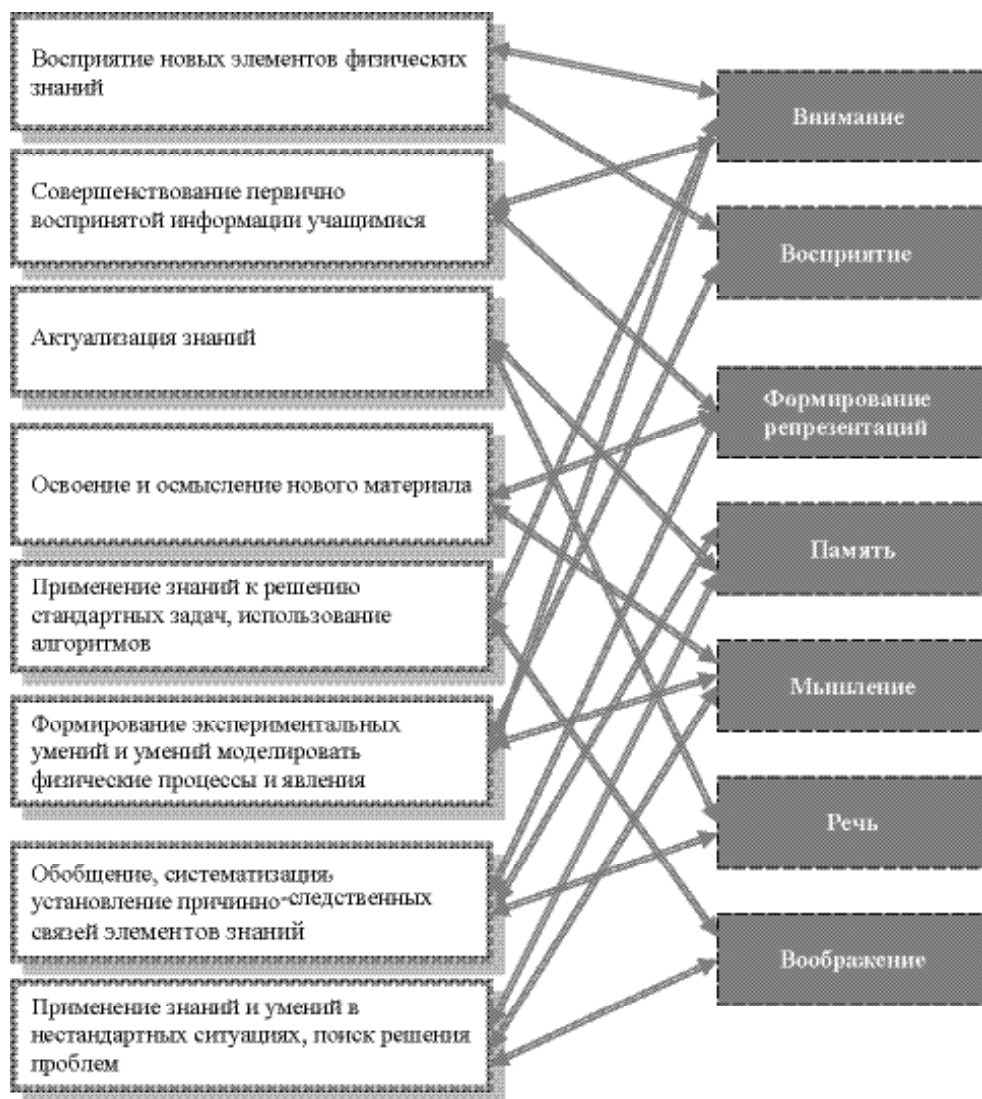


Рис. 1. Схема взаимосвязи когнитивных процессов и видов деятельности при обучении физике

залось «владение методологическими ориентировками при изучении физических явлений и объектов», а наименее значимым – «умение решать задачи» (табл. 2).

Такое распределение ответов удивляет, возможно, результаты являются следствием малой выборки, поэтому в нашем исследовании мы решили провести многоступенчатый опрос участников обеих сторон учебного процесса для повышения объективности определения не только потребностей этих категорий, но и их эмоционального отношения к степени важности конкрет-

ных навыков и психологических качеств учащихся при выполнении различных учебных действий при обучении физике.

Экспериментальная часть

Отправным пунктом настоящего исследования послужили высказанные в ходе курсов повышения квалификации преподавателями-предметниками мнения о тревожных тенденциях, связанных с проблемами преподавания физики в курсе средней школы.

Таблица 2

Результаты исследования М. П. Позолотиной

№	Вопрос анкеты, варианты ответов	% ответов	
		Учителя, 25 человек	Студенты, 20 человек
1	<i>Считаете ли Вы необходимым интеллектуальное развитие / формирование физического мышления школьников при обучении физике?</i>		
А	Важной является подготовка к ЕГЭ	10	6
Б	Сейчас главным является формирование практических умений	43	50
В	Необходимым является освоение конкретных физических понятий	57	25
Г	Нет ответа или иной ответ	9	19
2	<i>Освоение каких знаний максимально нацелено на развитие мышления учащихся?</i>		
А	Знание о законах сохранения импульса, энергии, заряда	0	0
Б	Знание второго закона Ньютона	0	6
В	Знание алгоритма решения задачи	14	13
Г	Знание о границах применимости моделей	29	38
Д	Знание о материи как всего того, что существует независимо от сознания	76	66
3	<i>Какие из названных умений (действий) максимально выражают интеллектуальное развитие / развитие мышления школьников при обучении физике?</i>		
А	Умение решать задачи	0	0
Б	Умение выражать знание в речи	29	38
В	Владение методологическими ориентировками при изучении физических явлений и объектов	67	50
Г	Умение приводить примеры объектов и явлений	29	50
Д	Умение демонстрировать опыт	5	19

Исследование осуществлялось в 2 этапа: 1) интернет-опрос, проводившийся в течение полугода; 2) анкетирование учащихся города Липецка и Липецкой области.

В разработанном и размещенном авторами интернет-опросе (Cognitive skills – <https://testograf.ru/ru/oprosi/aktualnie/0170d0e97fd349eee.html>) за период 16.04.2018–5.02.2019 приняли участие 162 школьника (32% – 7–8-й классы, 21% – 9–10-й классы, 47% – 11-й класс) и 68 преподавателей. 47% преподавателей имели специализацию в области физико-математических и естественных наук, 41% – ИВТ и технических наук, предметная область остальных респондентов – гуманитарные дисциплины.

Ответы на вопрос «Какие виды учебной деятельности вызывают наибольшие за-

труднения при изучении физики?» (можно было выбрать несколько ответов) распределились следующим образом. Преподаватели выделили в качестве наиболее проблемных видов деятельности решение задач и, по-видимому, связанные с ним такие виды деятельности, как обобщение и систематизация знаний, проверяемые в ходе контрольно-диагностических мероприятий (табл. 3).

Для школьников дифференциация оценок степени сложности различных видов деятельности выражена в меньшей степени: дополнительно к названным педагогами существенные трудности учащиеся испытывают при выполнении лабораторных работ и устных ответах. В то же время важнейшие мыслительные действия, связан-

Таблица 3

Распределение оценок выраженности затруднений по видам учебной деятельности при изучении школьной физики (результаты интернет-опроса), %

Виды учебной деятельности	Ответы преподавателей	Ответы школьников
Устное воспроизведение учебного материала	22	32
Решение задач	66	56
Лабораторные работы	27	33
Обобщение и систематизация знаний	52	23
Контрольно-диагностические мероприятия	54	41

Таблица 4

Выявление затруднений при решении задач (результат интернет-опроса), %

Виды деятельности	Ответы преподавателей	Ответы школьников
Анализ условия задачи и соображение, с чего начать решать	73	57
Краткая запись условия (дано) и перевод единиц в нужную систему	15	22
Построение графика или схемы по условию задачи	26	37
Определение данных из рисунка или графика	19	25
Проведение математических преобразований	82	43
Анализ результата решения (на правдоподобие)	50	25

ные с «обобщением и систематизацией учебных материалов», в рейтинге затруднений занимают последнее место.

При анализе затруднений уже внутри видов деятельности оказалось (табл. 4), что при решении задач самым сложным является «момент входа» в решение, порождаемый неумением как раз проанализировать условие, систематизировать знания и выбрать подходящий алгоритм. Кроме того, серьезные проблемы вызывают неразвитые математические навыки (проведение преобразований, построение и анализ графиков).

Видимо, при решении задач школьники стихийно выделяют прагматический ак-

цент, появившийся и усилившийся в последнее время с появлением ГИА.

Преподаватели особо отмечают слабые навыки применения математики при решении физических задач. Так, неумение проводить математические преобразования, необходимые для выражения искомой величины, отметили в 82% случаях, что превышает даже собственно затруднения в выборе физического алгоритма решения (73%).

При выполнении лабораторных работ по физике (табл. 5) школьники в качестве наиболее сложных выделили поиск неисправности сборки установки и обработку результатов эксперимента.

Таблица 5

**Выявление затруднений при выполнении лабораторных работ
(результат интернет-опроса), %**

Виды деятельности	Ответы преподавателей	Ответы школьников
Сборка установки и поиск ошибки, если установка не работает	69	52
Работа с оборудованием (выбор нужного прибора, настройка)	28	30
Проведение опыта или измерений	20	31
Обработка результатов (расчеты, построение графиков)	46	42
Анализ результатов эксперимента	50	28
Формулирование выводов	53	31

Таблица 6

**Выявление затруднений при устном ответе
(результат интернет-опроса), %**

Виды деятельности	Ответы преподавателей	Ответы школьников
Вспомнить, что рассказывать	19	36
Построить логику ответа (последовательность)	73	44
Выделить главную мысль или определение	30	32
Объяснить и доказать свою точку зрения при дополнительных вопросах	70	43
Выполнить обобщение и систематизацию материала (классификация, выводы)	63	22
Привести примеры по теме	16	31

Педагоги дополнительно отмечают важность анализа экспериментальных данных и формулирования выводов, фиксируя выраженные затруднения учащихся при выполнении данных действий.

При **устном ответе учащимся** сложнее всего выстроить логику ответа и доказательно аргументировать точку зрения, отвечая на дополнительные вопросы (табл. 6). Пункт «выполнить обобщение и систематизацию материала (классификация, выводы)» – оказывается на последнем месте. То есть школьники не обращают внимание на необходимость данных операций, соответственно, не фиксируясь на свои затруднения в этой области.

Интересно, насколько разнятся ответы преподавателей и школьников при оценке проблем устных ответов, похоже, учащиеся либо проводят систематизацию учебных материалов спонтанно, либо не осознают важность этих мысленных усилий для успеха обучения.

Таким образом, можно констатировать, что большинство проблем учащихся при обучении физике связаны с:

а) недостатком опыта выполнения соответствующих действий;

б) слабой сформированностью когнитивных умений и свойств самих учащихся, связанных прежде всего с навыками анализа и синтеза информации, видения аналогий, умения объединить разрозненные сведения в гармоничное целое (гештальт-операции), способностями критически оценивать полученные в ходе собственной учебной деятельности результаты;

в) недостаточной информированностью о причинах затруднений при выполнении учебных действий – значимость высших когнитивных процессов являются явно недооцененными учащимися.

Результаты сформированности востребованных при обучении физике типов мышления

Среди когнитивных процессов, обеспечивающих успешность познавательной деятельности человека, мышление играет зна-

чительную роль для формирования и развития когнитивных способностей в процессе обучения. В современной психологии и педагогике мышление классифицируют по различным признакам. Так, С. Л. Рубинштейн, А. Н. Леонтьев, О. К. Тихомиров и ряд других исследователей [22–26] в зависимости от преобладания в мыслительном процессе слова, образа или действия и их взаимного соотношения рассматривают конкретно-действенное (наглядно-образное, предметно-действенное), конкретно-образное (наглядно-образное), словесно-логическое и абстрактное (абстрактно-символическое) мышление. Часто к ним добавляют креативное (творческое) мышление, в основе которого лежит способность к нестандартному решению проблемы. Кроме того, мышление подразделяется в зависимости от способа реализации поставленных задач на практическое (реализуется посредством практической деятельности) и теоретическое (реализуется путем логических умозаключений).

Мышление трансформируется в процессе познавательной деятельности ребенка: от предметно-действенного в первые годы жизни до абстрактно-символического и креативного в школьный период.

Обучение физике происходит по большинству учебных программ с 7-го по 11-й класс, то есть обучаются школьники в 13–17-летнем возрасте. К этому времени являются сформированными на том или ином уровне все типы мышления.

Исследование уровня сформированности различных типов мышления у школьников 7–11-го классов проводилось в течение 3 лет. В нем приняли участие 267 учащихся школ города Липецка и Липецкой области. Для диагностики типа мышления респондентов использовался опросник, включающий 40 высказываний, на которые необходимо дать однозначное согласие или несогласие. Уровень сформированности каждого типа мышления определяется по количеству положительных ответов на высказывания, соответствующие данному типу.

В данном варианте опросника типы мышления уточнены в соответствии с имеющими-

ся в отечественной психологии классификациями: предметно-действенное (ПД), абстрактно-символическое (АС), словесно-логическое (СЛ), наглядно-образное (НО), креативное (К).

Результаты опроса представлены на гистограмме (рис. 2).

На рисунке представлено распределение типов мышления школьников по трем уровням: высокий, средний, низкий. Наиболее сформированным, по результатам исследования, оказалось наглядно-образное мышление: 51% школьников имеют высокий уровень этого типа мышления, 39% – средний. Как было сказано выше, это помогает при изучении физики успешно работать с графиками, рисунками, схемами, осуществлять мысленный эксперимент, наглядно представлять физические процессы и явления. Слабее всего у учащихся развито ассоциативно-символическое мышление: 52% школьников обладают средним уровнем сформированности этого типа мышления, 36% – низким. Это создает проблемы в успешности овладения физическими обозначениями и символами, затрудняет процесс чтения графиков, схем. Большинство же типов мышления находятся у школьников на среднем уровне сформированности. Однако не стоит обольщаться. Даже высокий уровень сформированности мышления только одного типа не обеспечивает успешности в изучении физики. В схемах и графиках

используются символичные обозначения физических приборов и величин, а процессы и явления нуждаются в анализе и описании. В связи с этим наиболее актуальным для школьного периода обучения является как раз гармоничное формирование и развитие всех когнитивных умений учащихся.

Выводы

Специфика обучения физике проявляется, в отличие от большинства школьных дисциплин, в том, что учащимся приходится для решения поставленных задач выполнять разнообразные учебные действия, активизирующие различные типы мыслительных процессов. Наряду с необходимостью использования физических понятий, законов и закономерностей, формированием умения составлять логические конструкции при объяснении процессов и явлений, что характерно для словесно-логического типа мышления, учащимся необходима способность наглядно представлять ситуацию, мысленно воссоздавая многообразие характеристик изучаемого объекта, что определяется развитием наглядно-образного мышления, а самое главное – обдумывать результаты наблюдений, измерений действий, формируя необходимые когнитивные структуры. Выполнение лабораторных работ, работа с физическими приборами и специальным оборудованием, исследова-

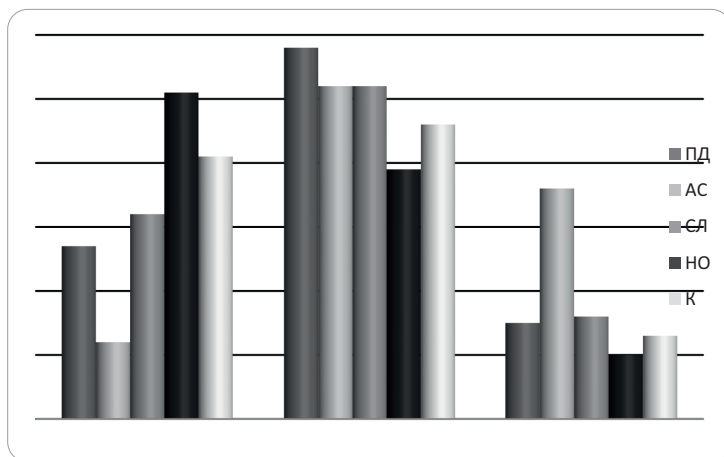


Рис. 2. Распределение типов мышления школьников 7–11-го классов

дование физических процессов и явлений на реальных объектах предполагает наличие предметно-действенного мышления. При решении физических задач, практической работе, изучении закономерностей физических процессов требует развития умений работать с графиками, схемами, физическими символами и обозначениями. Это предполагает формирование абстрактно-символического типа мышления. Таким образом, для развития школьников необходимо формировать все типы мышления. Это не попытка представить физику, как исключительную науку, просто при ее изучении особенно ярко проявляется необходимость разностороннего развития личности. Кроме того, физика традиционно считается одной из самых сложных школьных дисциплин.

Проведенные авторами результаты исследования выявили наличие трудностей, возникающих у школьников при изучении физики, и неравномерность сформированности различных типов мышления, необходимых для успешного овладения теорией и практикой физики, как фундаментальной и прикладной науки одновременно. Решение возникшего противоречия между необходимостью успешного овладения материалом при обучении физике и существующей дисгармонией в формировании способностей осознания и осуществления когнитивных процессов авторы видят в:

1) увеличении количества часов на изучение физики по сравнению с базовым учебным планом за счет часов регионального и школьного компонентов, выделяемых на элективные и факультативные курсы практической направленности;

2) проведении целенаправленной работы по развитию и формированию когнитивных способностей учащихся на уроках физики, используя специально разработанные для этого задания и приемы;

3) вовлечении учащихся в занятия, предполагающие задействование высших когнитивных процессов: различных видов мышления, требующих активизации навыков анализа, синтеза, систематизации, обработки информации (проектная деятельность, мозго-

вой штурм, изобретательская, оценочная прогностическая деятельность и проч.);

4) формировании устойчивой мотивации к саморазвитию с использованием современных информационных технологий, рассматриваемых как инструмент поддержки развития, а не замена его при поиске готовых ответов на все вопросы;

5) осуществлении целенаправленной подготовки будущего учителя физики к формированию и развитию **когнитивных способностей и навыков** учащихся, необходимых для успешного овладения учебной дисциплиной, путем введения в программу обучения студентов курса по выбору «Методические основы учета индивидуальных, стилевых, когнитивных характеристик участников учебного процесса при обучении физике».

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. *Сегеда Т. А.* Дифференцированное обучение школьников на основе вариантов когнитивных стилей // *Образование и наука*. 2009. № 8 (65). С. 45–54.
2. *Поздняк С. Н., Сегеда Т. А.* Когнитивно-стилевой подход как новый ресурс развития дифференцированного обучения учащихся // *Педагогическое образование в России*. 2009. № 3. С. 97–105.
3. *Холодная М. А.* Когнитивные стили. О природе индивидуального ума. 2-е изд. СПб.: Питер. 2004. 384 с.
4. *Ковина Т. П.* Когнитивный подход в обучении // *Автомобиле- и тракторостроение в России: приоритеты развития и подготовка кадров: материалы 77-й Междунар. науч.-техн. конф. ААИ*. Кн. 14. М.: МГТУ «МАМИ», 2012. С. 299–301.
5. *Бершадский М. Е.* Когнитивная технология обучения: теория и практика применения. М.: Изд. фирма «Сентябрь», 2011. 256 с.
6. Об утверждении Федерального государственного образовательного стандарта среднего (полного) общего образования: приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 17.05.2012 г. № 413. М., 2012.

7. *Мултановский В. В.* Развитие мышления учащихся в курсе физики. Киров, 1976. 80 с.
8. *Коханов К. А., Сауров Ю. А.* Проблема задания и формирования современной культуры физического мышления: моногр. Киров: Изд-во ЦДООШ: Тип. «Старая Вятка», 2013. 232 с.
9. *Позолотина М. П.* Методика освоения норм физического мышления учащимися основной школы в условиях дополнительного дистанционного образования: дис. ... канд. пед. наук. Киров, 2017. 159 с.
10. *Ertmer P., Newby T.* Behaviorism, Cognitivism, Constructivism: Comparing Critical Features From an Instructional Design Perspective // *Performance Improvement Quarterly*. 1993. Vol. 6, No. 4. P. 50–72. URL: http://faculty.mercer.edu/codone_s/tco363/2012/Ertmer%20and%20Newby_.pdf (дата обращения: 01.02.2019).
11. *Mergel B.* Instructional Design and Learning Theory. 1998. URL: <https://etad.usask.ca/802papers/mergel/brenda.htm> (дата обращения: 01.02.2019).
12. *Redish E. F.* The implications of cognitive studies for teaching physics // *American Journal of Physics*. 1994. Vol. 62, No. 6. P. 796–803.
13. *Teodorescu R., Bennhold C., Feldman F.* Enhancing cognitive development through physics problem solving: example of a thinking-skills curriculum // *Proceedings of the 2008 Group International de Reserche de L'Enseignement de la Physique Conference*, Nicosia, Cyprus. URL: https://lekythos.library.ucy.ac.cy/bitstream/handle/10797/14480/B4_Teodorescu_ENHANCING%20COGNITIVE%20DEVELOPMENT_GIREP_2008.pdf?sequence=1&isAllowed=y (accessed: 02.02.2019).
14. *Parameswar H.* Developing Problem Solving and Critical Thinking Skills in Physics and Engineering Physics Courses. 2018. URL: https://www.researchgate.net/publication/237638083_Developing_Problem_Solving_and_Critical_Thinking_Skills_in_Physics_and_Engineering_Physics_Courses (accessed: 02.02.2019).
15. *Nikulova G. A., Bobrova L. N.* Online Education Resources and Student Needs: Stylistic Aspects // *Indian Journal of Science and Technology*. 2016. Vol. 9, Iss. 42. DOI: 10.17485/ijst/2016/v9i42/104279.
16. *Боброва Л. Н., Манаенкова О. А., Никулова Г. А.* Интегрированное обучение физике как средство формирования сбалансированной структуры мышления школьников 7–9 классов // *Успехи современной науки*. 2017. Т. 1, № 3. С. 7–10.
17. *Боброва Л. Н., Никулова Г. А.* Использование образовательных интернет-ресурсов по естественнонаучным дисциплинам в школе: взгляд с двух сторон // *Проблемы современного образования*. 2018. № 2. С. 99–112. URL: <http://www.pmedu.ru/images/2018-2/11.pdf> (дата обращения: 02.02.2019).
18. *Marzano R. J., Kendall J. S.* The New Taxonomy of Educational Objectives, 2nd ed. Thousand Oaks, USA: Corwin Press, 2007. 209 p. URL: <http://www.ifeet.org/files/The-New-taxonomy-of-Educational-Objectives.pdf> (дата обращения: 02.02.2019).
19. *Борисова Ю. В.* Дифференциация обучения физике на основе учета когнитивных стилей учащихся: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. Н. Новгород, 2004.
20. *Боброва Л. Н.* Подготовка будущего учителя физики к деятельности по оценке учебных достижений учащихся: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. М., 2010.
21. *Янюшкина Г. М., Родионова И. Б.* Управление развитием мышления учащихся в процессе решения физических задач // *Развитие мышления в процессе обучения физике*. 2010. № 1 (6). С. 73–79.
22. *Леонтьев А. Н.* Лекции по общей психологии. М., 2000. 509 с.
23. *Рубинштейн С. Л.* Основы общей психологии. СПб.: Питер, 2002.
24. *Тихомиров О. К.* Психология мышления. М.: Наука, 1984. 374 с.

25. Величковский Б. М. Когнитивная наука: Основы психологии познания: в 2 т. Т. 1. М.: Смысл: Изд. центр «Академия», 2006. 448 с.
26. Общая психология: учеб. пособие / под общ. ред. Н. П. Ансимова. Ярославль: Изд-во ЯГПУ, 2013.

REFERENCES

1. Segeda T. A. Differentsirovannoe obuchenie shkolnikov na osnove variantov kognitivnykh stiley. *Obrazovanie i nauka*. 2009, No. 8 (65), pp. 45–54.
2. Pozdnyak S. N., Segeda T. A. Kognitivno-stilevoy podkhod kak novyy resurs razvitiya differentsirovannogo obucheniya uchashchikhsya. *Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii*. 2009, No. 3, pp. 97–105.
3. Kholodnaya M. A. *Kognitivnye stili. O prirode individualnogo uma*. St. Petersburg: Piter. 2004. 384 p.
4. Kovina T. P. Kognitivnyy podkhod v obuchenii. In: *Avtomobile- i traktostroenie v Rossii: priority razvitiya i podgotovka kadrov. Proceedings of the 77th International scientific-technical conference AAI*. Vol. 14. Moscow: MGТУ “MAMI”, 2012. Pp. 299–301.
5. Bershadskiy M. E. *Kognitivnaya tekhnologiya obucheniya: teoriya i praktika primeneniya*. Moscow: Izd. firma “Sentyabr”, 2011. 256 p.
6. Ob utverzhdenii Federalnogo gosudarstvennogo obrazovatel'nogo standarta srednego (polnogo) obshchego obrazovaniya: prikaz Ministerstva obrazovaniya i nauki Rossiyskoy Federatsii ot 17.05.2012 No. 413. Moscow, 2012.
7. Multanovskiy V. V. *Razvitie myshleniya uchashchikhsya v kurse fiziki*. Kirov, 1976. 80 s.
8. Kokhanov K. A., Saurov Yu. A. *Problema zadaniya i formirovaniya sovremennoy kultury fizicheskogo myshleniya: monogr.* Kirov: Izd-vo TsDOOSh: Tip. “Staraya Vyatka”, 2013. 232 p.
9. Pozolotina M. P. Metodika osvoeniya norm fizicheskogo myshleniya uchashchimysya osnovnoy shkoly v usloviyakh dopolnitelnogo distantsionnogo obrazovaniya. *PhD dissertation (education)*. Kirov, 2017. 159 p.
10. Ertmer P., Newby T. Behaviorism, Cognitivism, Constructivism: Comparing Critical Features From an Instructional Design Perspective. *Performance Improvement Quarterly*. 1993, Vol. 6, No. 4, pp. 50–72. Available at: http://faculty.mercer.edu/codone_s/tco363/2012/Ertmer%20and%20Newby_.pdf (accessed: 01.02.2019).
11. Mergel B. *Instructional Design and Learning Theory*. 1998. Available at: <https://etad.usask.ca/802papers/mergel/brenda.htm> (accessed: 01.02.2019).
12. Redish E. F. The implications of cognitive studies for teaching physics. *American Journal of Physics*. 1994, Vol. 62, No. 6, pp. 796–803.
13. Teodorescu R., Bennhold C., Feldman F. Enhancing cognitive development through physics problem solving: example of a thinking-skills curriculum. *Proceedings of the 2008 Group International de Recherche de L'Enseignement de la Physique Conference, Nicosia, Cyprus*. Available at: https://lekythos.library.ucy.ac.cy/bitstream/handle/10797/14480/B4_Teodorescu_ENHANCING%20COGNITIVE%20DEVELOPMENT_GIREP_2008.pdf?sequence=1&isAllowed=y (accessed: 02.02.2019).
14. Parameswar H. Developing Problem Solving and Critical Thinking Skills in Physics and Engineering Physics Courses. 2018. Available at: https://www.researchgate.net/publication/237638083_Developing_Problem_Solving_and_Critical_Thinking_Skills_in_Physics_and_Engineering_Physics_Courses (accessed: 02.02.2019).
15. Nikulova G. A., Bobrova L. N. Online Education Resources and Student Needs: Stylistic Aspects. *Indian Journal of Science and Technology*. 2016. Vol. 9, Iss. 42. DOI: 10.17485/ijst/2016/v9i42/104279.
16. Bobrova L. N., Manaenkova O. A., Nikulova G. A. Integrirovannoe obuchenie fizike kak sredstvo formirovaniya sbalansirovannoy struktury myshleniya shkolnikov 7–9 klassov. *Uspekhi sovremennoy nauki*. 2017, Vol. 1, No. 3, pp. 7–10.

17. Bobrova L. N., Nikulova G. A. Ispol-zovanie obrazovatelnykh internet-resur-sov po estestvennonauchnym distsipli-nam v shkole: vzglyad s dvukh storon. *Problemy sovremennogo obrazovaniya*. 2018, No. 2, pp. 99–112. Available at: <http://www.pmedu.ru/images/2018-2/11.pdf> (accessed: 02.02.2019).
18. Marzano R. J., Kendall J. S. *The New Tax-onomy of Educational Objectives*, 2nd ed. Thousand Oaks, USA: Corwin Press, 2007. 209 p. Available at: <http://www.ifeet.org/files/The-New-taxonomy-of-Educational-Objectives.pdf> (accessed: 02.02.2019).
19. Borisova Yu. V. Differentsiatsiya obuchen-ya fizike na osnove ucheta kognitivnykh stiley uchashchikhsya. *PhD dissertation (Education)*. Nizhniy Novgorod, 2004.
20. Bobrova L. N. Podgotovka budushchego uchitelya fiziki k deyatelnosti po otsenke uchebnykh dostizheniy uchashchikhsya. *PhD dissertation (Education)*. Moscow, 2010.
21. Yanyushkina G. M., Rodionova I. B. Up-ravlenie razvitiem myshleniya uchashchikh-sya v protsesse resheniya fizicheskikh za-dach. *Razvitie myshleniya v protsesse obu-cheniya fizike*. 2010, No. 1 (6), pp. 73–79.
22. Leontiev A. N. *Lektsii po obshchey psikhologii*. Moscow, 2000. 509 p.
23. Rubinshteyn S. L. *Osnovy obshchey psi-khologii*. St. Petersburg: Piter, 2002.
24. Tikhomirov O. K. *Psikhologiya myshle-niya*. Moscow: Nauka, 1984. 374 p.
25. Velichkovskiy B. M. *Kognitivnaya nau-ka: Osnovy psikhologii poznaniya: in 2 vol. Vol. 1*. Moscow: Smysl: Izd. tsentr “Akademiya”, 2006. 448 p.
26. Ansimova N. P. (ed.) *Obshchaya psikhologiya: ucheb. posobie*. Yaroslavl: Izd-vo YaGPU, 2013.

Боброва Любовь Николаевна, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры математики и физики Липецкого государственного педагогического университета имени П. П. Семенова-Тян-Шанского

e-mail: lubov_bobrova1@mail.ru

Bobrova Lubov N., PhD in Education, Associate Professor, Assistant Professor at the Department of Mathematics and Physics, Lipetsk State Pedagogical University named after P. P. Semyonov-Tyan-Shansky

E-mail: lubov_bobrova1@mail.ru

Жигаленко Светлана Григорьевна, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры математики и физики Липецкого государственного педагогического университета имени П. П. Семенова-Тян-Шанского

e-mail: zhigalenko_sg@mail.ru

Zhigalenko Svetlana G., PhD in Education, Associate Professor, Assistant Professor at the Department of Mathematics and Physics, Lipetsk State Pedagogical University named after P. P. Semyonov-Tyan-Shansky

E-mail: zhigalenko_sg@mail.ru

Никулова Галина Анатольевна, кандидат физико-математических наук, доцент, доцент кафе-дры информатики, информационных технологий и защиты информации Липецкого государ-ственного педагогического университета имени П. П. Семенова-Тян-Шанского

e-mail: niklip@mail.ru, ganikulova@gmail.com

Nikulova Galina A., PhD in Physics and Mathematics, Associate Professor, Assistant Professor at the Department of Computer Science, Information Technologies and Information Protection, Lipetsk State Pedagogical University named after P. P. Semyonov-Tyan-Shansky

E-mail: niklip@mail.ru, ganikulova@gmail.com

Статья поступила в редакцию 07.02.2019
The article was received on 07.02.2019

УДК 377
ББК 74.4

МОДЕЛЬ ФУНКЦИОНИРОВАНИЯ СЕТИ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ КЛАССОВ МОСКОВСКИХ ШКОЛ

В. Ш. Крупник

Аннотация. В статье представлена модель, лежащая в основе функционирования сети социально-психологических классов. Социально-психологический класс является одним из профилей средней школы. Социально-психологические классы характеризуются преобладающим числом «неопределившихся» школьников, которые обычно попадают в так называемый «универсальный» профиль. Целью социально-психологических классов является развитие социально-психологических компетенций и создание условий самоопределения школьников. Для описания модели использована поэтапная схема построения, основанная на функционально-ролевом представлении бизнес-процессов. Для рассматриваемой темы в схему введен дополнительный этап. В выводах приведены результаты исследования модели, которые определяют пути интенсификации достижения поставленной цели.

Ключевые слова: сетевые формы обучения, социально-психологический класс, модель, функционально-ролевое описание.

A MODEL OF FUNCTIONING OF A NETWORK OF SOCIAL AND PSYCHOLOGICAL CLASSES IN MOSCOW SCHOOLS

V. Sh. Krupnik

Abstract. The article presents the model which forms the basis of a network of social and psychological classes. Socio-psychological class is one of the profiles of high school. Socio-psychological classes are characterized by the predominant number of „indecisive” students who usually fall into the so-called „universal” profile. The purpose of social and psychological classes is the development of social and psychological competencies and the creation of conditions for self-determination of students. To describe the model, a step-by-step development scheme, based on the functional-role view of business processes is used. For the topic under consideration, an additional stage has been introduced into the scheme. In the conclusion the results of the research model, which determine the ways of intensifying the goal achievement are presented.

Keywords: network forms of education, socio-psychological classes, model, functional and role description.

Современная парадигма образования предполагает активный переход к сетевому взаимодействию образовательных организаций [1]. Идея сетевой формы обучения направлена на создание преимуществ для обучающегося, который в результате получает доступ к новым способам формирования компетенций, недоступных в структуре одной образовательной организации. В последние годы активно развиваются сетевые проекты [2] в организациях с профильными медицинскими (с 2016 г.), курчатовскими (с 2011 г.), инженерными (с 2015 г.), академическими (научно-технологическими) (с 2017 г.), кадетскими (с 2014 г.) классами.

Уже более двух лет (с 2016 г.) развивается сеть социально-психологических классов (далее – СПК) [3]. Последний апробированный вариант модели, на которой основано функционирование сети СПК, описан в данной работе. Особенностью СПК является то, что в них преобладают «не самоопределившиеся» школьники, которые обычно попадают в так называемый «универсальный» профиль [4].

СПК до сих пор продолжают существовать как инициатива Московского городского педагогического университета (далее – МГПУ), однако количество участвующих в проекте школ неуклонно возрастает и, что более значимо, растет активность школьников СПК. Например, одним из мероприятий, организуемых в рамках функционирования сети СПК, является конкурс социальных проектов. На первом таком конкурсе (2016–2017 учебный год) было представлено 2 социальных проекта, в настоящее время (2018–2019 учебный год) на конкурс представлено 17 социальных проектов. В настоящее время индивидуальные результаты конкурса учитываются при приеме в университет.

Методика построения модели

Использована схема поэтапного построения модели, основанная на ролевом описании бизнес-процессов [5]. Схема мо-

дифицирована применительно к рассматриваемой теме. В частности, например, добавлен раздел «тезаурус», позволяющий выделить фокусы рассмотрения.

Схема описания:

1. Цель.
2. Тезаурус.
3. Организационная структура, функциональные места.
4. Участники взаимодействия с указанием занимаемых функциональных мест.
5. Механизмы взаимодействия участников.

Цель модели функционирования сети СПК

Цель проекта создания СПК – обеспечение потребности Москвы в подготовке квалифицированных кадров в социальной сфере деятельности. Для учащихся таких классов указанная цель трансформируется в формирование социально-психологических компетенций, обеспечивающих профессиональную успешность в социальной сфере деятельности.

Задачей первого года работы СПК была организация участников создаваемой сети школ, организующих у себя СПК.

Задачей второго года стала активизация функционирования сети.

Опыт общения с учащимися СПК в рамках функционирования сети СПК показал, что актуальной проблемой для учащихся СПК является самоопределение и, в частности, профессиональное самоопределение [6].

Таким образом, функционирование сети СПК происходит в рамках двух процессов: с одной стороны – развитие социально-психологических компетенций, с другой стороны – формирование условий самоопределения и социально-профессионального самоопределения учащихся.

Формируемая модель определяет действия участников указанных процессов, обеспечивающих функционирование сети и выполнение цели учащихся СПК.

Терминологическое описание (тезаурус)

Сеть организаций

Существует два типа сетей организаций [7] (в литературе по сетям организаций [8] выделяется три типа, но один – «внутренний», описывает взаимодействие внутри организации).

Первый тип – *сеть вокруг одной организации* (в соответствии с терминологией работы [8] – «стабильная» сеть). Организация, являющаяся основным заказчиком или производителем, занимает доминирующее положение в деловых операциях (сеть – «звезда»). «Основная» организация производит ресурс, определяющий специфику сети, и подбирает в качестве партнеров организации для распространения ресурса. Эти организации часто дополняют распространяемый ресурс, например, упаковка в простейшем случае. «Основная» организация выполняет функции координации сети.

Второй тип – *сеть организаций со специализацией видов деятельности* (в соответствии с терминологией работы [9] – «динамическая» сеть). Организации, объединившиеся в сеть, делят виды деятельности, каждая организация концентрирует свои ресурсы на приоритетных для себя областях специализации, что повышает конкурентоспособность производимых товаров и услуг. Такое партнерство позволяет достигать *синергетического эффекта*, при связи части организаций в производственные циклы. Как и в сети первого типа, существует общий координирующий орган, относительно которого организации связаны сетью типа «звезда». Сеть подвижна – координирующий орган может подключать и отключать организации и организации могут включаться в сеть и выходить из сети. Такие сети обычно создаются под конкретные проекты.

Отметим важное отличие организаций, образующих сеть второго типа от организаций, образующих сеть первого типа:

- все организации, образующие сеть второго типа, производят различные со-

ставляющие или самостоятельные части ресурса, который предлагает сеть;

- в сети первого типа обязательно что-то производит только основная организация.

Для образовательных организаций Законом об образовании в Российской Федерации (ст. 15) [10] определена сетевая форма реализации образовательных программ:

- 1) определен *потребитель сетевого ресурса* – обучающийся по сетевой программе;

- 2) *сетевой ресурс* – образовательная программа, основанная на ресурсах более чем одной организации, обладающей ресурсом для осуществления обучения;

- 3) характер и объем ресурсов, используемых каждой организацией для создания и проведения сетевой образовательной программы, определяется *договором между организациями*, предметом договора являются предоставляемые ресурсы и сотрудничество сторон в процессе реализации программы;

- 4) в соответствии со сказанным выше, организации, заключившие договор о предоставлении ресурсов для реализации сетевой образовательной программы и ведущие разработку этой программы, составляют *сеть образовательных организаций*.

Отметим, что:

- ограничений на минимальное количество организаций нет – их может быть две;

- необходимость изменения образовательного процесса в организациях, предоставляющих ресурсы, не регламентируется;

- одна школа и вуз могут быть сетью образовательных организаций, если определены ресурсы, которые школа и вуз предоставляют для организации совместной образовательной программы.

Таким образом, сеть образовательных организаций обеспечивает расширение ресурса каждой организации и, следовательно, возможностей профессионального самоопределения учащихся.

Социально-психологические классы

СПК – это профильные классы, обучение в которых направленно на развитие социально-психологических компетенций, овладение навыками проектной и социальной работы.

Как показала практика, СПК в школах формировались в основном как классы для школьников, не имеющих предметных предпочтений, неопределившихся со своей будущей профессией. Такие школьники не видят интереса в учебе, учителя считают таких учеников слабыми. Не определившиеся ученики, как правило, не хотят покидать свой класс. Это, например, является причиной нежелания переходить учиться в колледжи.

Особенности таких классов [11]:

1. Еще сохранившаяся психология подросткового возраста: «Хочу быть как все и хочу выделиться» (реакции отказа и протеста).

2. Для учеников таких классов необходимы профессиональные пробы как средство стимулирования профессиональной ориентации.

3. Необходимо обращать внимание на изучение таких предметов, как химия, физика, математика, которые необходимы для развития интеллекта. Изучение этих предметов у таких учеников вызывает сложности.

4. Типичная цель учеников – физическое совершенствование, однако этим школьникам необходима помощь в организации посещения кружков, секций и т. д. (реакции увлечения).

В силу указанных особенностей для развития учеников таких классов очень важной задачей является создание условий самоопределения.

Социально-психологические компетенции

Социально-психологические компетенции – способность обучающегося решать житейские и профессиональные задачи, готовность успешно взаимодействовать с другими людьми [12]. Данные компетенции предполагают наличие у обучающихся уме-

ний описывать и объяснять явления, возникающие в социальной сфере, способности понимать самого себя и других людей, прогнозировать социально-психологические события. Социально-психологические компетенции формируются в процессе общения и социальных взаимодействий. Принципиально важно, что уровень общего интеллектуального развития не связан однозначно с уровнем развития социально-психологических компетенций.

Социально-психологические компетенции складываются из ряда отдельных способностей и иных компетенций:

- коммуникативной компетенции (умения использовать коммуникативные средства и осуществлять эффективное вербальное и невербальное взаимодействие);
- социально-перцептивных способностей (умения самопрезентации, воспринимать поведенческие характеристики партнера и формировать представления о его намерениях, мыслях, способностях, эмоциях и установках);
- компетенции межличностного и ролевого взаимодействия (способность принимать ответственность, занимать лидерскую позицию, устанавливать долговременные партнерские отношения).

Принципиально важно, что уровень общего интеллектуального развития не связан однозначно с уровнем развития социально-психологических компетенций.

Организационная структура сети, функциональные места

Общая организационная структура состоит из двух частей:

- сеть образовательных организаций, включая университет, – производители ресурса;
- потребители ресурса – учащиеся СПК.

Для описания организационной структуры сети выделим функциональные места, которые занимают участники проекта. Это проектировщики, организаторы, сопровождающие, апробаторы, сопроектировщики и соорганизаторы.

Проектировщики и сопроектировщики

Занимаются разработкой подходов, концепций и практик сетевого взаимодействия организаций, включенных в проект. Проектировщиками являются представители университета, сопроектировщиками – представители школ.

Организаторы и соорганизаторы

Занимаются организацией сетевых мероприятий в соответствии с проектом. Организаторы – представители университета, соорганизаторы – представители школ.

Сопровождающие

Внедрение передового опыта в практику любой организации требует проведения мероприятий по подготовке экспертов и специалистов, которые будут осуществлять методическое, информационное и консультационное сопровождение, ведение учебных курсов для школьников. Эту группу составляют структуры, занимающиеся повышением квалификации сотрудников и руководящего персонала организаций. Для «сопровождающих» все участвующие являются возмездными субъектами переподготовки.

Апробаторы

Образовательные организации, сетевое взаимодействие которых является задачей проекта.

Организационная структура сети – **схема взаимодействия выделенных функциональных мест**, представлена на рис. 1. На схеме обозначены потребители ресурса – учащиеся СПК.

Описание участников взаимодействия (с указанием занимаемых функциональных мест)

Субъекты взаимодействия:

1. Образовательные организации (далее – ОО) общего образования
 - 1.1. Администрация ОО.
 - 1.2. Учителя.
 - 1.3. Учащиеся 10–11-х классов.
 - 1.4. Родители.
2. МГПУ.
 - 2.1. Администрация, научные сотрудники.
 - 2.2. Преподаватели.

У субъектов взаимодействия выделим следующие типы характеристик: **цель, средства, результат.**

МГПУ, администрация, научные сотрудники (проектировщики, организаторы)

Цели: развитие МГПУ как городского университета, создание дополнительных областей деятельности (работы) для сотрудников МГПУ, практики студентов, в рамках проекта «Социально-психологический класс» – развитие социально-психологических компетенций учащихся школ, участвующих в проекте, создание условий для самоопределения школьников.

Средства – проектирование и организация взаимодействия всех организаций, включенных в проект, экспертное сопровождение, организация курсов повышения квалификации для учителей. Управление содержанием организуемых взаимодействий (семинаров, событий) и курсов повышения квалификации. Направление как семинаров, так и курсов повышения квалификации на развитие социально-психологических компетенций.

Формирования условий для развития самоопределения учащихся СПК. Организация профориентационных игр. Включение в курсы повышения квалификации методов организации профориентационной работы. Использование клубной работы для учащихся СПК с приглашением представителей профессий «человек – человек» как средства расширения образовательного пространства, обеспечивающего развитие условий самоопределения учащихся и их социализацию.

Результат – расширение типов деятельности университета, развитие системы образования.

МГПУ, преподаватели (сопровождающие)

Цель – переподготовка школьных учителей и администрации.

Цели «развитие социально-психологических компетенций» и «развитие условий самоопределения и социально-профессионального самоопределения» должны учи-

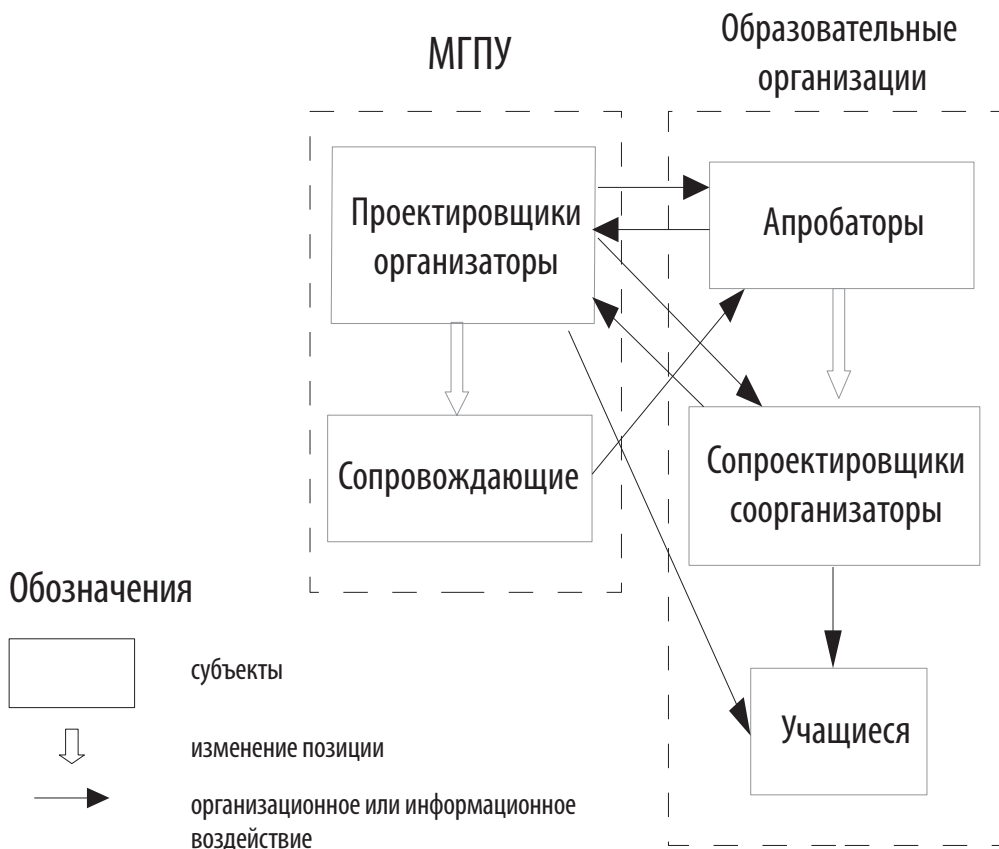


Рис. 1. Схема взаимодействия выделенных функциональных мест

тываться при разработке предлагаемых программ.

Средства – программы повышения квалификации. Содержание программ повышения квалификации должно быть направлено, в том числе, на развитие социально-психологических компетенций, формирование навыков социального проектирования у самих учителей.

Результат – расширение сферы деятельности, развитие компетенций самих преподавателей. Включение преподавателей в развитие условий для самоопределения школьников.

ОО, Администрация (сопроектировщики, апробаторы)

Цель – повышение рейтинга школы, качества образования в СПК.

Средства – поиск и создание ресурсов для организации образовательного и воспитательного процессов.

Результат – развитие школы, расширение образовательного пространства, обеспечивающего развитие учащегося и его социализацию.

ОО, учителя (апробаторы, сопроектировщики)

Цель – обеспечение изучения преподаваемого предмета, развитие в процессе преподавания. Под развитием здесь, в первую очередь, понимается развитие социально-психологических компетенций учителей. Контингент учащихся СПК для этого является благоприятной средой.

Средства – обеспечение и организация процесса изучения предмета, организация

совместно со школьниками мероприятий проекта. Поиск и развития форм самоопределения учащихся СПК. Последнее будет реализовываться если найдет свое отражение в курсах повышения квалификации.

Результат – новые формы работы.

ОО, учащиеся 10–11 классов социально-психологического профиля

Цель – расширение общения, самоопределение.

Средства – события и спецкурсы в рамках проекта.

Результат – развитие социально-психологических компетенций, продвижение на пути самоопределения и выбора профессии.

ОО, родители (апробаторы)

Цель – обеспечение условий развития ребенка.

Средства – создание условий ребенку, согласование своих позиций и позиций ребенка.

Результат – самоопределение школьников.

Механизмы взаимодействия участников

Механизмами взаимодействия участников являются способы реализации целей участников взаимодействия в рамках обозначенных функциональных мест.

Связь функциональных мест и участвующих субъектов указана в предыдущем разделе, поэтому при описании механизмов используются как названия функциональных мест, так и именование субъектов.

МГПУ (проектировщики и организаторы) в рамках собственной организации имеет исследовательские структуры, сотрудники которых становятся исполнителями проекта. Проектировщики и организаторы являются *инициаторами* процесса проектирования совместной деятельности с апробаторами. Они намечают и организуют мероприятия с апробаторами, переводя их в позицию сопроектировщиков. Занимая функциональные места сопроектировщиков, представители ОО реализуют свои собственные цели.

Проектировщики создают «дорожную карту» и, переходя в позицию организаторов, начинают реализацию дорожной карты. В дорожной карте указаны проводимые мероприятия: семинары, вебинары, события как со школьниками, так и с учителями и администрацией ОО. Формирование социально-психологических компетенций *интенсифицируется увеличением количества событий, проводимых с участием школьников*. Возможным вариантом развития условий профориентации является организация клубной работы для учащихся СПК с приглашением представителей профессий «человек – человек».

Для поддержки деятельности системы образовательных организаций проектировщики, переходя в позицию организаторов, подключают сопровождающих. Сопровождающие через структурные подразделения МГПУ, которые осуществляют обучение и подготовку кадров для образовательных организаций, проводят курсы дополнительной подготовки апробаторов.

Сформированная сеть состоит из университета и образовательных организаций, является сетью первого типа. Переход апробаторов в позицию сопроектировщиков и соорганизаторов соответствует превращению сети в сеть второго типа.

Участники процесса взаимодействия формируют образовательную программу профильных классов, образовательные организации формируют основную часть программы. Университет участвует в формировании профильной составляющей – элективных курсов и форм дополнительного образования (организуемые события). Организуемые события направлены на развитие профильного содержания и социально-психологических компетенций, развитие условий самоопределения учащихся.

В процессе функционирования сети, как и в процессе ее создания, МГПУ выступает инициатором и «держателем» сети (организаторы). Организаторы собирают информацию о возможностях школ, привлекают сопровождающих для подготовки и переподготовки учителей, учителя про-

водят занятия со школьниками – потребителями ресурса.

Для учителей и администрации ОО в роли сопроектировщиков важным является проведение семинаров, развивающих содержание проекта. Для школьников ОО, включенных в проект, значимы организуемые совместные (межшкольные) мероприятия, способствующие развитию социально-психологических компетенций. Эти мероприятия являются элементами сетевого взаимодействия организаций, участников проекта.

Возможным механизмом взаимодействия родителей, кроме родительских собраний, является сайт школы и форум сайта школы (если такой есть).

Задачей проектировщиков является **создание сайта проекта** (как механизма

сетевого взаимодействия) и форума на сайте проекта, где может быть организовано обсуждение событий проекта родительским сообществом. Здесь возможен даже переход родителей из позиции апробаторов в позицию сопроектировщиков проекта.

На рис. 2 приведена **схема модели взаимодействия всех выделенных функциональных мест с указанием механизмов взаимодействия**.

Выводы. Что отражает построенная модель

1. Сеть СПК поддерживается проектировщиками (инициаторы создания сети) и организаторами, выполняющими функции администрирования сети. Функционирую-

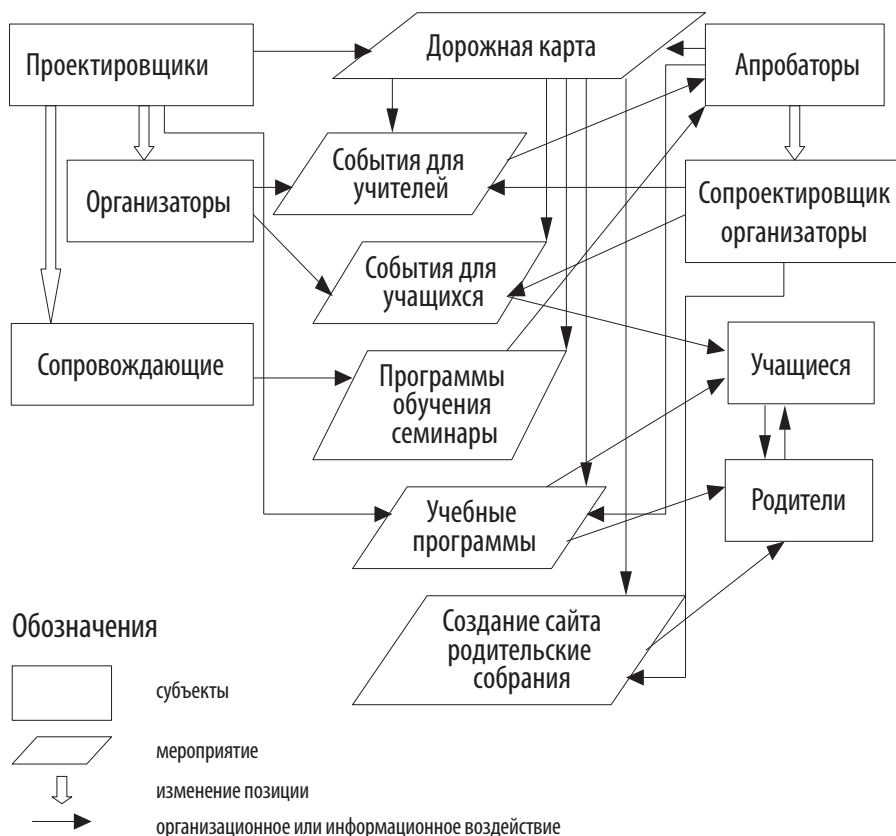


Рис. 2. Схема модели взаимодействия всех выделенных функциональных мест с указанием механизмов взаимодействия

шая система является сетью первого типа. Переход апробаторов в позиции сопроектировщиков и организаторов соответствует переходу к сети второго типа, что отражает рост разнообразия ресурсов сети.

2. Взаимодействие школ в сети СПК (переход к сети второго типа) интенсифицирует развитие школьников.

3. Для развития социально-психологических компетенций школьников необходимо развитие социально-психологических компетенций учителей.

4. Следствие п. 3 – содержание как семинаров, так и курсов повышения квалификации для учителей СПК должно быть направлено на развитие социально-психологических компетенций.

5. Развитие социально-психологических компетенций школьников стимулируется увеличением числа событий с их участием.

6. Приведенное в работе рассмотрение организации СПК сопоставлялось с МГПУ, в регионе головной организацией аналогичных классов может быть другой вуз и научная или научно-образовательная институция.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. *Зайцева Г. А.* Теоретический анализ понятия «сетевое взаимодействие» в образовательной сфере // Вестн. ТО-ГИРРО. 2014. № 3 (30). С. 54–57.
2. Инженерный класс, медицинский класс, курчатовский проект, академический (научно-технологический) класс. URL: <http://profil.mos.ru/> (дата обращения: 24.01.2018).
3. *Конобеева Т. А., Крупник В. Ш.* Социально-психологический класс, как один из перспективных профилей образования // Вопросы педагогики. 2017. № 6. С. 36–39.
4. Профильное обучение – платформа для жизни и труда в обществе будущего. URL: <http://www.apkpro.ru/doc/Profilnoe%20obuchenie.pdf> (дата обращения: 24.06.2018).
5. Место роли в модели бизнес-процесса. URL: <https://www.osp.ru/os/2013/08/13037854> (дата обращения 28.03.2018).

6. *Жигулин А. А.* Социально-профессиональное самоопределение личности // Территория науки. 2013. № 1. С. 46–49.
7. *Крупник В. Ш.* Тип сети образовательных организаций в рамках проектов сетевых классов // Инновации в образовательных организациях. 2017. № 4(52). С. 74–80.
8. *Пожидаев Р. Г.* Современные сетевые организации: теоретические основания экономической эффективности // Вестн. ВГУ. Сер.: Экономика и управление. 2009. № 2. С. 5–14.
9. Модель сетевого взаимодействия. URL: <http://net.e-publish.ru/p217aa1.html> (дата обращения: 24.03.2019).
10. Практика – реализация 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» – Комментарий статьи. Статья 15. Сетевая форма реализации образовательных программ // Федеральный центр образовательного законодательства. URL: http://www.lexed.ru/praktika/realizatsiya-273-fz/detail.php?ELEMENT_ID=2589 (дата обращения: 11.04.2019).
11. Особенности поведенческих реакций подростков на воздействия среды. URL: <https://studfiles.net/preview/4654214/page:4/> (дата обращения 28.03.2018).
12. *Чекалина А. А.* Социальная психология: учеб.-метод. пособие. М.: МГПУ, 2003. 46 с.

REFERENCES

1. Zaytseva G. A. Teoreticheskiy analiz ponyatiya "setevoe vzaimodeystvie" v obrazovatelnoy sfere. *Vestn. TOGIRRO*. 2014, No. 3 (30), pp. 54–57.
2. Inzhenernyy klass, meditsinskiy klass, kurchatovskiy proekt, akademicheskoy (nauchno-tekhnologicheskoy) klass. Available at: <http://profil.mos.ru/> (accessed: 24.01.2018).
3. Konobeeva T. A., Krupnik V. Sh. Sotsialno-psikhologicheskoy klass, kak odin iz perspektivnykh profiley obrazovaniya. *Voprosy pedagogiki*. 2017, No. 6, pp. 36–39.
4. Profilnoe obuchenie – platforma dlya zhizni i truda v obshchestve budush-

- chego. Available at: <http://www.apkpro.ru/doc/Profilnoe%20obuchenie.pdf> (accessed: 24.06.2018).
5. Mesto roli v modeli biznes-protssessa. Available at: <https://www.osp.ru/os/2013/08/13037854> (accessed: 28.03.2018).
6. Zhigulin A. A. Sotsialno-professionalnoe samoopredelenie lichnosti. *Territoriya nauki*. 2013, No. 1, pp. 46–49.
7. Krupnik V. Sh. Tip seti obrazovatelnykh organizatsiy v ramkakh proektov setevykh klassov. *Innovatsii v obrazovatelnykh organizatsiyakh*. 2017, No. 4(52), pp. 74–80.
8. Pozhidaev R. G. Sovremennye setevye organizatsii: teoreticheskie osnovaniya ekonomicheskoy effektivnosti. *Vestn. VGU. Ser.: Ekonomika i upravlenie*. 2009, No. 2, pp. 5–14.
9. Model setevogo vzaimodeystviya. Available at: <http://net.e-publish.ru/p217aa1.html> (accessed: 24.03.2019).
10. Praktika – realizatsiya 273-FZ “Ob obrazovanii v Rossiyskoy Federatsii” – Kommentariy statyi. Statya 15. Setevaya forma realizatsii obrazovatelnykh program. Federalnyy tsentr obrazovatel'nogo zakonodatelstva. Available at: http://www.lexed.ru/praktika/realizatsiya-273-fz/detail.php?ELEMENT_ID=2589 (accessed: 11.04.2019).
11. Osobennosti povedencheskikh reaktsiy podrostkov na vozdeystviya sredy. Available at: <https://studfiles.net/preview/4654214/page/4/> (accessed: 28.03.2018).
12. Chekalina A. A. *Sotsialnaya psikhologiya: ucheb.-metod. posobie*. Moscow: MGPU, 2003. 46 p.

Крупник Владимир Шулимович, кандидат технических наук, ведущий научный сотрудник Лаборатории проектирования деятельностного содержания образования Института системных проектов Московского городского педагогического университета, почетный работник общего образования

e-mail: VKrupnik@yandex.ru

Krupnik Vladimir Sh., PhD in Engineering, Chief researcher, Laboratory of Activity-based Education Design, Institute of system projects, Moscow City University, honorary worker of General education

e-mail: VKrupnik@yandex.ru

Статья поступила в редакцию 16.04.2019
The article was received on 16.04.2019

УДК 378
ББК 74.58

РЕКОМЕНДАЦИИ ПО МЕТОДИКЕ ВЫПОЛНЕНИЯ РИСУНКА ГИПСОВОЙ ГОЛОВЫ «ЭКОРШЕ» С ПЛЕЧЕВЫМ ПОЯСОМ

С. А. Дроздов

Аннотация. В статье представлены материалы, затрагивающие такой важнейший раздел обучения изобразительному искусству, как изучение строения человека. Для того чтобы процесс освоения академического рисунка по этой теме проходил эффективно, следует придерживаться строгой последовательности в обучении. Прежде чем перейти от изображения гипсовых голов античного образца к живой модели, учащимся необходимо выполнить рисунок анатомической головы. Это позволит, во-первых, закрепить на практике базовые знания пластической анатомии. Во-вторых, проанализировать конструктивные особенности формы, а также отработать методику выполнения длительного задания. С целью помочь учащимся в решении этой задачи нами предложены рекомендации по выполнению рисунка головы «Экорше» с плечевым поясом (с фигуры «Человек с открытыми мышцами» Ж. А. Гудона).

Ключевые слова: методика выполнения рисунка, гипсовая голова «Экорше».

RECOMMENDATIONS ON THE METHOD OF PERFORMING THE GYPSUM HEAD "ÉCORCHÉ" DRAWING WITH THE SHOULDER GIRDLE

S. A. Drozdov

Abstract. The article presents materials that address such an important section of teaching visual arts as studying the structure of man. In order for the process of mastering the academic drawing on this topic to be effective, one should adhere to a strict sequence in training. Therefore, before moving on from the image of the gypsum heads of an antique sample to a living model, students need to draw an anatomical head. This will allow, first, to consolidate the basic knowledge of plastic anatomy. Secondly, to analyze the design features of the form, as well as to work out the methodology for performing a long task. In order to help students in this task, the author recommends the implementation of the Écorché head pattern with a shoulder girdle (from the figure of "Man with open muscles", by J. A. Houdon).

Keywords: method of performing the drawing, "Écorché" gypsum head.

В современных условиях реформирования высшего образования (когда большее внимание уделяется приоритетным отраслям науки, а художественно-педагогические направления постепенно вытесняются из сферы государственных интересов) и сокращения в этой связи общего количества практикумов по рисунку особое значение приобретает создание учебно-методических пособий, призванных помочь разобраться в тонкостях выполнения работ по разным темам дисциплины. В основе изучения дисциплины в вузах положено формирование профессиональных, специальных и прочих компетенций в соответствии с ФГОС ВО. Учитывая сложность заданий, связанных с изображением человека, а также специфику обучения, считаем необходимым предложить авторские рекомендации по выполнению рисунка гипсовой анатомической модели с плечевым поясом. Это должно помочь будущим учителям изобразительного искусства самостоятельно разобраться в методике построения формы, а также справиться с выполнением дополнительных работ, что положительно скажется на формировании их компетенций.

Цель статьи – вооружить обучающихся специальными знаниями в области изображения человека. Задача заключается в том, чтобы на наглядном примере объяснить основные закономерности построения анатомической головы. Без этого невозможно сформировать специальные компетенции, такие как: 1) владение теоретическими основами изобразительного и декоративно-прикладного искусства; 2) владение инструментарием, методами, приемами и практическими навыками работы в изобразительном и декоративно-прикладном искусстве; 3) владение навыками реалистического изображения с натуры; 4) готовность реализовывать изобразительные навыки в работе над композицией в живописи, графике, декоративно-прикладном искусстве; 5) готовность к самостоятельной творческой деятельности в области изобразительного и декоративно-прикладного искусства и др.

Изображение головы человека является важным разделом в обучении рисунку. «Рисунок – основной вид графики. Как пра-

вило, графическое изображение выполняется на листе бумаги. Художнику порой достаточно очень простых средств – графитного карандаша или шариковой ручки, чтобы сделать графический рисунок» [1, с. 10].

Во все времена, начиная с эпохи Возрождения, художники стремились как можно глубже проникнуть в психологию портретируемого. Уверенность им предавали знания строения человеческого тела. Для этого известные скульпторы создавали разные «художественные пособия», назначением которых было обучение молодых художников искусству изображения обнаженной фигуры. Уже в начале XX в. большинство художественных заведений в России имели в своем распоряжении прекрасную модель анатомического строения, которую принято именовать не иначе, как «Экорше» Гудона. Мало кто знает историю возникновения данной скульптуры и с какой целью она была создана. В действительности же оригинал был выполнен в XVIII в., и автором этого шедевра, как известно, был скульптор из Франции по имени Ж. А. Гудон.

В странах Европы данная скульптура известна под названием «Человек с обнаженными мускулами». За два века в ведущих российских художественных учреждениях считается признаком хорошего тона и уважения к традициям иметь у себя гипсовые копии частей этого произведения: голову, торс, руки и ноги. С них делают рисунки, наброски, изучают поверхностные мышцы тела, их механику, движение и др. Это позволяет заложить хороший фундамент для развития рисовальщика, так как без умений изображать человека не получится стать настоящим художником. Только с помощью натурного рисования костей черепа и мышц удастся изучить строение фигуры. Во многом это объясняет, почему рисование с «Экорше» введено в обязательный курс подготовки как художника (в Академиях художеств), так и учителя изобразительного искусства (МПГУ, МГОУ и т. д.).

Большой вклад в развитие русской школы рисунка внесли такие великие художники, как Ф. А. Бруни, К. П. Брюллов, Н. Н. Ге, А. Е. Егоров, А. И. Иванов, Д. Н. Кардовский, О. А. Кипренский, И. Н. Крамской, А. П. Ло-

сенко, И. Е. Репин, П. П. Чистяков и другие.

Исследователь Н. М. Сокольников пишет: «Академический рисунок – многочасовую работу с подробной передачей конструкции и светотени объектов – выполняют слушатели Академии художеств и студенты высших специальных учебных заведений. Учебный рисунок включает рисование с натуры, рисование по памяти и воображению» [1, с. 13]. Следуя нашим рекомендациям, обучающиеся смогут подвести итоги освоения гипсового класса (рисунком «Экорше» заканчивают изучение античных голов и переходят к живой модели) и закрепить свои технические навыки.

Методика изображения гипсового слепка «Экорше» с фрагментом плечевого пояса
(материал: бумага формата А3, карандаш М, ластик)

Первый этап – нахождение композиции общей массы головы и плеч в листе.

Перед началом работы нужно осмотреть «Экорше» с разных точек зрения. Для того чтобы понять, какой ракурс наиболее выразительный (три четверти), рекомендуется сделать несколько пятновых или линейных эскизов. Особое внимание обращается на степень светового выявления характерных черт натуры и на решение композиционной задачи.

Учащийся должен грамотно расположить изображение большой формы модели в листе, сравнив высоту с шириной. Для этого, легко касаясь карандашом, нужно наметить общую массу головы и плечевого пояса. Обращаем внимание на согласованность размера силуэта по отношению к листу, чтобы пустоты окружения не получились больше головы.

Внешний размер формы должен быть гармоничным с точки зрения формального его размещения: если будет чересчур большой, то «воздуха» вокруг будет не хватать, и наоборот. Самое главное – это согласование головы и шейного отдела плечевого пояса по отношению друг другу и к отвесу. Для этого с левой стороны изображения необходимо провести вертикальную линию – аналог отвеса. Важно не забывать, что главная задача этого этапа за-

ключается в определении характера большой формы и нахождении его размеров и положения в листе. Русский художник и педагог П. П. Чистяков давал следующие рекомендации по ведению рисунка: «Первое положение массы головы и шеи отно[сительно] вертикали. Потом сейчас положение глаз относительно горизонтали и сейчас же овал лица и шеи. Рисовать не линией, а формой, то есть чертить линию, а видеть массу...» [2, с. 355].

В нашем случае расположение «Экорше» смещено к центру листа, что объясняется небольшим наклоном головы вниз. Это дает возможность передать условное сокращение всего плечевого пояса. Для того, чтобы голова на листе воспринималась уравновешенной, необходимо отступ от нижнего края листа до подбородка головы сделать больше, чем от верхнего края формата до макушки (рис. 1). Если бы перед обучающимся была поставлена творческая задача, то на работе расстояние перед лицевой частью головы могло бы быть любым. Такое смелое композиционное решение мы можем встретить в графических работах художников эпохи Возрождения, в частности в «Рисунке живой головы», выполненном А. Сарто, а также в «Портрете Беатриче Д'Эсте» Леонардо да Винчи.

Композиция рисунка должна отвечать поставленным учебным задачам, а не усложнять их. Самое главное на данной стадии работы – правильно изобразить общий вид гипсового «Экорше» с плечевым поясом. В конце выполнения первого этапа следует еще раз проверить общие пропорции и положение головы относительно удаляющегося пространства, после чего можно перейти к решению следующей задачи.

Второй этап – построение конструкции головы с учетом характера и перспективы.

Задача здесь заключается в конкретизации формы. Следует определить наиболее характерные особенности строения «Экорше», пропорции его частей. Потом в заданном размере нужно выявить и выстроить основные массы головы: ее мозговой и лицевой отдел, а также «привязать» шею и плечевой пояс. Частая ошибка, которую обучающиеся допускают, – это их нежелание вникать в конкретику

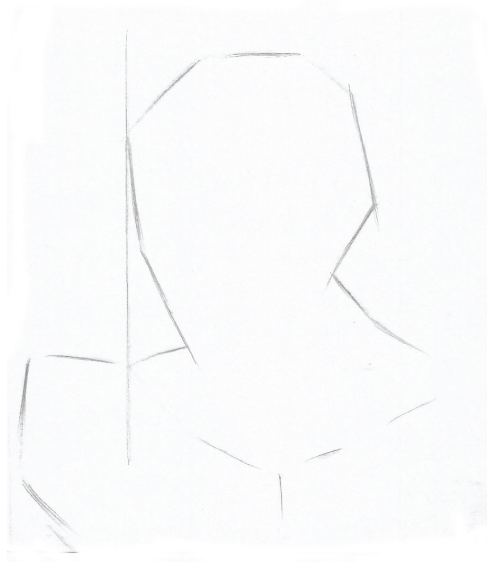


Рис. 1. Композиция общей массы головы и плеч

модели. Рисунок нужно строить энергичными линиями, постоянно держа в поле зрения общий характер всей конструкции. Для того чтобы наклон был выстроен верно, необходимо от центральной точки переносицы и до подбородка провести среднюю линию, с учетом положения головы в пространстве. Вследствие этого обозначится угол наклона вертикальной линии крестовины в глубину листа, благодаря чему обучающимся будет проще показать перспективное изменение ракурса.

Для соблюдения правил построения важно учитывать анатомические характеристики натуры. Мышцы головы делятся на два вида: жевательные и мимические. Лицевая область состоит из трех частей: 1) от верхней точки лобной кости до надбровья; 2) от линии бровей до основания носа; 3) от носа до края подбородка. Чтобы это изобразить, нужно строгими линиями наметить форму лба, глазниц, носа, верхней и нижней губы, подбородка. Следом рисуется площадка жевательной мышцы и височной, обозначается плоскость теменной кости и форма уха. Все детали изображаются условно, и каждая ее часть трактуется как граненая, объемно-конструктивная плоскость (рис. 2).

Далее уточняется строение плечевого отдела с учетом ключиц, трапецевидной мышцы, линии грудины и части дельтовидной мышцы. Основной мышцей шеи является грудино-ключично-сосцевидный мускул. Он крепится к грудины, ключице и к сосцевидному отростку височной кости. На передней части шеи находится гортань. На этом этапе карандаш наносится предельно скупко, голова рисуется обобщенно.

В конце нужно все проверить и затем переходить к следующей стадии (см. рис. 2).

Третий этап – конкретизация и выявление формы светотенью.

В процессе работы нельзя менять выбранный ракурс. После линейного построения конструктивной основы головы можно приступить к уточнению мелких деталей. Для этого в намеченной обрубочной форме прорисовываем каждую ее часть: в места расположения глазниц вписываем глаза с детальной проработкой их конструкции. Глаз имеет шаровидную форму, поверх которой располагаются веки. Вначале следует прорисовать верхнее веко, стараясь передать его толщину с учетом ракурсного изменения, а потом наметить слезник. Мускул глаза при сокращении



Рис. 2. Построение конструкции головы, с учетом ее характера и перспективы

закрывает веки. Мышцы бровей находятся над круговой мышцей глаза и крепятся к лобной кости, а также к коже бровей. При построении важно учитывать перспективное сокращение симметричных и парных форм.

Следующим шагом будет проверка положения призмы носа на лицевой части (посередине профильной линии) и переход непосредственно к самому его построению. Часто рисующие пренебрегают этим правилом. На верхней его площадке имеется горбинка – то есть место перехода парных костей носа к хрящам. В основании носа выстраиваем концы крыльев ноздрей. Носогубная складка соединяется с мышцей носа, выполняя функцию поднимания верхней губы. Малая мышца носа состоит из двух частей: поперечной и крыльной. Поперечный пучок носового мускула находится под мышцей верхней губы, а крыльный – на возвышении клыка верхнечелюстной кости и грушевидного отверстия.

При построении формы рта над верхней губой нужно показать ложбинку (у нас она погружена в тень), а также измерить расстояние от основания носа до верхней кромки губы. Толщина губ проявляется благодаря круговой мышце рта. Анализируя конструкцию верхней и нижней губы, важно запоминать пластический характер каждой мышцы.

В форму лобной кости входят три плоскости: 1) середина лба с лобными буграми; 2) от левого лобного бугра к височной кости левой стороны черепной коробки; 3) от правого лобного бугра к височной кости с правой стороны. По вертикали лобная кость делится на две части: верхняя (лобные бугры), нижние (выступы надбровий). Мускул лба нижними концами прикрепляется к коже под бровями и при сокращении обеспечивает поднятие бровей. Разрабатывая переходы плоскостей, важно помнить, что границы изображенных форм в пространстве будут являться границами тоновых отношений: светов и полутеней.

Жевательные мышцы влияют на выразительность формы, определяя характер головы. Мышца крепится к трем местам – скуловой кости, скуловому отростку и к углу нижней челюсти. Доводим до завершения построение шейного отдела, убирая вспомогательные ли-

нии и оставляя только конструктивно-образующую основу. Между грудной и дельтовидной мышцами нужно показать небольшую ямочку, именуемую яремной вырезкой.

Разрабатывая детали большой формы «Экорше» и выявляя их светотенью, необходимо учитывать силу освещения и его характер. После того, как конструктивное построение головы с учетом анатомического разбора доведено до полного завершения, необходимо проложить большие тени, определив тем самым характер освещения. Тени, в свою очередь, помогают сделать форму осязаемой, обостряя ее объем (рис. 3).

Далее легким нажатием на карандаш обозначаем мышцы лицевой части головы (известно, что они облегают кости черепа). Их форма ярко выражена при изображении живой модели, определяя ее внешний характер. Работа ведется от общего к частному и наоборот. Рисуя детали, следует проверять их согласованность с целым. Многие обучающиеся игнорируют это правило, что приводит к плохим результатам. Важно обращать внимание, как одна плоскость переходит в другую и как распределяется свет на всей голове и плечах. Структура формы в рисунке передается за счет градаций светотеневых отношений.

В ходе работы над детальной моделировкой штрих кладется по направлению плоскостей. Следует избегать лишней штриховки, которая не помогает выявлению формы. Пока не будут разобраны большие светотеневые отношения, не следует переходить к тональной проработке. Н. Н. Ростовцев писал: «Чтобы материал лучше усваивался, каждая задача в учебном рисунке должна решаться отдельно на том этапе построения изображения, который этого требует» [3, с. 32]. На данной стадии следует рисовать карандашом с мягкостью НВ. Это оградит обучающихся от типичной ошибки, которую они часто допускают – черноты в светотеневой моделировке. Считая главной необходимостью в воспитании творческой личности развитие ее целостного видения, мы приходим к выводу, что при наличии той или иной информации восприятие может состояться, а может и нет. В процессе всей работы над ри-

сунком необходимо перестраивать свой взгляд с рассматривания мелких деталей через большую форму на восприятие большой формы через мелкие части. Построение формы достигается определением конструкции и объема в натуре и трансформацией выявленных характеристик непосредственно на сам рисунок. Таким образом, рисуя, мы как бы воссоздаем то ощущение, которое мы получаем от натуры. Ведь недаром американский художник Р. Генри подчеркивал: «Реальность создается не подражанием, а воссозданием ощущения природы» [4, с. 438].

Каждая форма трактуется с учетом единого освещения. Сила проработки плоскостей модели зависит от интенсивности источника света. На этой стадии разбор полутонов не ведется, поэтому главным является то, чтобы «Экорше» выглядело более ясным и понятным. Штрихом мы выявляем конструкцию головы, показываем характер освещения и то, как ложатся по форме тени. На местах расположения бликов оставляется белая бумага. Рисунок в течение всей работы должен совершенствоваться, и каждый ее этап должен быть отчетливо выявлен (см. рис. 3). В конце можно стереть некоторые вспомогательные линии, оставив только те, которые максимально характеризуют изображаемый объект.

Четвертый этап – детальная проработка формы тоном и обобщение рисунка.

Длительное штудирование рисунка тренирует усидчивость, а также приучает к изучению и глубокому анализу сущностных характеристик модели. Вдумчивое рисование и соблюдение этапов рисунка говорит о понимании обучающимися закономерностей построения, владении методикой, что косвенно предполагает наличие системности в работе.

На заключительном этапе ведения рисунка выполняется детализация мелких форм на большой массе, с учетом анатомической конкретики, а также ведется работа над передачей материальности. Как и в предыдущих случаях, здесь так же сохраняется приверженность двум методам познания – индуктивному (движение мысли от частных рассуждений к общим) и дедуктивному (от абстрактного к кон-

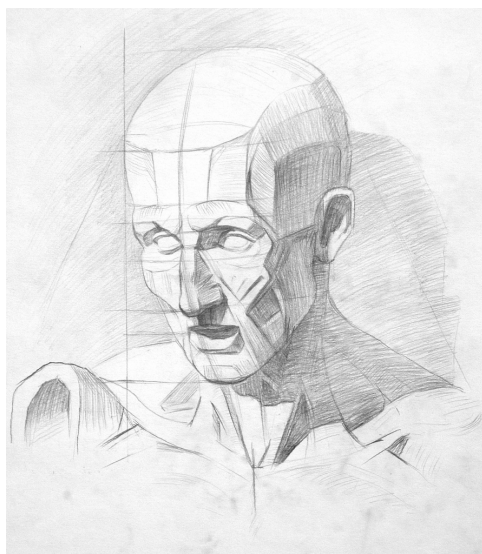


Рис. 3. Конкретизация и выявление формы светотенью

кретному) – в их гармонии. Выполнение рисунка гипсовой головы «Экорше» дает возможность изучить анатомическое строение формы на практике. И хотя многие мышцы на данном слепке не показаны, например мышца смеха, подбородочная мышца и др., большой интерес для учащихся представляет структурная основа анатомической массы. Из-за того, что мы не можем в полной мере раскрыть основные тонкости строения мышц, их назначение и функции (так как «Экорше» демонстрирует лишь их поверхностные характеристики), то весь анализ ограничивается непосредственно приведенными графическими примерами. Поэтому озвученные в статье сведения дают лишь общие данные по изображению анатомии. Но и они должны сыграть свою роль, так как обучающиеся обязаны владеть не только практическими навыками выполнения анатомического гипсового слепка, но и теоретическими знаниями.

Правила рисования анатомической натуры с плечевым поясом одинаковы для всех тоновых изображений. Длительная работа над заданием позволяет глубже проникнуть в

содержание постановки, воспитывая у него терпение, а также приучает к последовательному рисованию в тоне. «Выдержать рисунок в тоне – это значит передать те светотеневые отношения (от самого светлого через сумму полутонов к самому темному), которые наблюдаются в природе и выступают как гармоническое целое» [3, с. 113].

На данном этапе ведения рисунка самое трудное – это установление верных тональных отношений. Повторяющейся ошибкой обучающихся в процессе натурального рисования является рассматривание тональных пятен по отдельности, без учета целого. Во избежание этого нужно проследить изменение светотени по всей голове и плечам, то есть по мере удаления частей формы от источника света. Сравнение всех частей как с целым, так и каждой деталью в отдельности с учетом общего позволяет контролировать весь ход тонального штрихования рисунка. В качестве камертона выбирается самое темное пятно в тени и самое светлое на свету. Далее через эти два контраста проверяются все отношения. В тех местах, где сосредотачиваются резкие контрасты, например в верхней части, там активнее собираются тональные подходы, особенно в местах соприкосновения головы с фоном. В основе системы тонального разбора – переход от темного к светлому, с учетом характерных особенностей головы «Экорше». Постольку поскольку гипс однородно окрашен, то тональные отношения на нем зависят только от освещенности (рис. 4).

Советский психолог Н. Н. Волков отмечал, что «диапазон светотеневых различий в белом максимально велик, различия в светлоте в зависимости от расположения отдельных планов относительно источника света очень ясны (в то время как, например, в черном эти различия существенно скрадываются). Помогает восприятию ясной зависимости светлот от формы и матовость гипса» [1, с. 119].

Изображая плоскости ноздри и носогубной складки щеки, следует их четко отделить. «Моделируя форму тоном, старайтесь кончиком карандаша как бы гладить поверхность формы, а на переходах одной

формы в другую тон необходимо нарочито усиливать. Например, моделируя мягкой тушевкой поверхность ноздри, уходящую в глубину, и переход к поверхности носогубной складки щеки, надо резче отделять тон форм ноздри от щеки» [6, с. 90]. Те линии построения, которые не были удалены на предыдущем этапе из-за отсутствия в них надобности, следует окончательно стереть (при помощи резинки). Иначе они будут мешать тональной работе.

Большое внимание следует уделять отбору деталей. Главное в рисунке необходимо выделять, а ненужное прятать. Удаленные детали будут менее проработаны по отношению к переднему плану. Тон следует набирать с учетом общей светлоты, а плечевой пояс трактовать как дополнение к голове, то есть обобщенно (см. рис. 4).

В конце задания необходимо еще раз проверить все тональные отношения и, в случае необходимости, закончить рисунок методом обобщения.

Итак, мы описали методику последовательного ведения рисунка гипсового «Экорше» головы человека с плечевым поясом. Автор выражает надежду, что вышеизложенный материал поможет разным категориям обучающихся: очникам и заочникам. Рисунок как основа изобразительного искусства является наиболее важной дисциплиной в подготовке учителей изобразительного искусства. С него начинается всякое изображение формы на плоскости. Поэтому в каждом направлении, будь то живопись, скульптура или декоративно-прикладное искусство, рисунок – это реалистическая основа.

Целью реалистического направления является правдивое отображение реальной действительности. Серьезной ошибкой начинающих рисовальщиков является то, что они не придают большого значения поэтапному исследованию пластической анатомии, посредством метода натурального изображения. Многие полагают, что простого теоретического заучивания достаточно, и пренебрегают рисованием мышц. Такой подход может привести в тупик, и в дальнейшем этих обучающихся придется по-

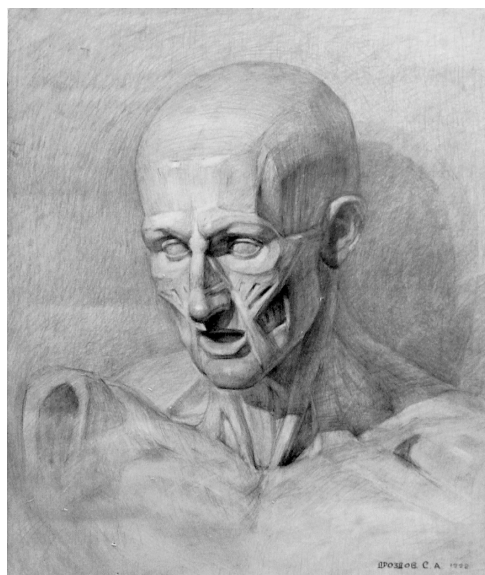


Рис. 4. Детальная проработка формы, обобщение

просту переучивать. Это потребует больших временных затрат и негативно скажется на сформированности компетенций.

Задачи, решаемые в процессе рисования «Экорше» головы человека, возникают из общих целей обучения в университете. Важно, чтобы у рисующих происходило запоминание мимических и жевательных мышц лица, а также понимание их назначения.

Известно, что лежащий в основе рисунка материалистический метод познания мира противоположен идеалистическому подходу. И здесь многие неосознанно допускают ошибку, когда начинают рассматривать рисование как «слепое копирование» (фотографическое срисовывание). Это недопустимо! Задача педагога – разъяснить этот вопрос. Важно понимать, что если в жизни все объективно и предметно, то в искусстве (и в учебном художественном процессе) – субъективно и условно. Отсюда выражение, что «картина – это не жизнь, а искусство!» Как бы мы ни рассматривали понятие «картина», будь то условное графическое изображение или сюжетная композиция, в обоих случаях в основе лежит образ. А образ – это результат работы таких психических процессов, как воспри-

ятие, воображение, образное мышление и др. В работе над рисунком в разной степени задействуются все эти процессы. Он причащает познавать и анализировать натуру.

Традиции русской художественной школы зиждутся на реализме, и задача педагога – привить обучающимся любовь к правде и красоте. Это имеет прямое отношение к методике выполнения задания, которая дисциплинирует рисовальщика. В процессе натурального рисования, даже под руководством педагога, учащиеся приобщаются к самостоятельной работе, вырабатывают способности к исследованию всевозможных предметов материального мира, а также навыки системной работы над тем или иным заданием. Приобретенный практический опыт позволит в дальнейшем быстрее овладеть базовыми навыками в рисовании фигуры, а также умениями выявлять анатомические характеристики натуры в самом рисунке. Только так можно получить знания, развить умения и навыки, что в итоге приведет к сформированности специальных компетенций.

Таким образом, как мы уже отмечали, изучение «Экорше» закладывает основу для последующего учебного и творческого рисования живой модели. Последовательная работа над рисунком говорит о профессиональной подкованности рисовальщика, его вдумчивом и осознанном подходе к делу. И если обучающиеся сумеют освоить предложенные нами рекомендации, то в дальнейшем у них будет меньше трудностей при выполнении более сложных программных заданий.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. *Сокольникова Н. М.* Изобразительное искусство и методика его преподавания в начальной школе. Рисунок. Живопись. Народное искусство. Декоративно-прикладное искусство. Дизайн: учеб. пособие для студентов высш. пед. учеб. заведений. 4-е изд., стер. М.: Изд. центр «Академия», 2008. 368 с.
2. *Чистяков П. П.* Письма, записные книжки, воспоминания / [матер. подг. к печати и примеч. к ним сост. Э. Белютиным и Н. Молевой]. М.: Искусство, 1953. 593 с.

3. *Ростовцев Н. Н. Учебный рисунок: учеб. для учащихся педучилищ по спец. 2003 «Преподавание черчения и изобразит. искусства».* М.: Просвещение, 1985. 256 с.
4. *Мастера искусства об искусстве: [искусство конца XIX – начала XX в.] / ред. И. Л. Мац, Н. В. Яворская.* М.: Искусство, 1969. Т. 5, кн. 2. 639 с.
5. *Волков Н. Н. Восприятие предмета и рисунка.* М.: Акад. пед. наук РСФСР, 1950. 508 с.
6. *Ростовцев Н. Н. Рисование головы человека: учеб. пособие.* М.: Изобразительное искусство, 1989. 304 с.
7. *Дроздов А. П. Развитие художественного восприятия у студентов на занятиях учебным рисунком: на примере подготовки учителя изобразительного искусства: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02.* М., 2007. 264 с.
8. *Дроздов С. А. Специальные упражнения по композиции как средство развития образного мышления студентов-заочников 1–2 курсов художественно-графических факультетов педвузов: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02.* М., 2007. 244 с.
9. *bie dlya studentov vyssh. ped. ucheb. zavedeniy.* Moscow: Izd. tsentr “Akademiya”, 2008. 368 p.
10. *Chistyakov P. P. Pisma, zapisnye knizhki, vospominaniya.* Moscow: Iskusstvo, 1953. 593 p.
11. *Rostovtsev N. N. Uchebnyy risunok: ucheb. dlya uchashchikhsya peduchilishch po spets. 2003 “Prepodavanie chercheniya i izobrazit. iskusstva”.* Moscow: Prosveshchenie, 1985. 256 p.
12. *Mats I. L., Yavorskaya N. V. (eds.) Masters iskusstva ob iskusstve: [iskusstvo kontsa XIX – nachala XX v.].* Moscow: Iskusstvo, 1969. Vol. 5, Iss. 2. 639 p.
13. *Volkov N. N. Vospriyatie predmeta i risunka.* Moscow: Akad. ped. nauk RSFSR, 1950. 508 p.
14. *Rostovtsev N. N. Risovanie golovy cheloveka: ucheb. posobie.* Moscow: Izobrazitelnoe iskusstvo, 1989. 304 p.
15. *Drozdo A. P. Razvitie khudozhestvennogo vospriyatiya u studentov na zanyatiyakh uchebnym risunkom: na primere podgotovki uchitelya izobrazitelnogo iskusstva. PhD dissertation (Education).* Moscow, 2007. 264 p.
16. *Drozdo S. A. Spetsialnye uprazhneniya po kompozitsii kak sredstvo razvitiya obraznogo myshleniya studentov-zaochnikov 1–2 kursov khudozhestvenno-graficheskikh fakultetov pedvuzov. PhD dissertation (Education).* Moscow, 2007. 244 p.

REFERENCES

1. Sokolnikova N. M. *Izobrazitelnoe iskusstvo i metodika ego prepodavaniya v nachalnoy shkole. Risunok. Zhivopis. Narodnoe iskusstvo. Dekorativno-prikladnoe iskusstvo. Dizayn: ucheb. poso-*

Дроздов Сергей Анатольевич, кандидат педагогических наук, доцент кафедры Изобразительного искусства и методики его преподавания Индустриально-педагогического факультета Благовещенского государственного педагогического университета; художник-живописец, член Творческого союза художников России, член Студии изобразительного искусства им. В. Верещагина при УМВД Амурской области

e-mail: s.a.drozdo@yandex.ru

Drozdo Sergey A., PhD in Education, Associate Professor, Fine Arts and methods of its teaching Department, Industrial Pedagogical Faculty, Blagoveshchensk State Pedagogical University; Painter, member of the Creative Union of Artists of Russia, member of V. Vereshchagin Studio of Fine Arts, Ministry of Internal Affairs of the Amur Region

e-mail: s.a.drozdo@yandex.ru

*Статья поступила в редакцию 09.04.2019
The article was received on 09.04.2019*

УДК 372.874

ББК 74.48

ИСТОРИКО-КУЛЬТУРНЫЙ ПОТЕНЦИАЛ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ КОВКИ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ОБЩЕКУЛЬТУРНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ БАКАЛАВРОВ

Ю. С. Калганова

Аннотация. В статье рассматриваются кузнечное ремесло, его функции, традиции и методы проектирования кованых изделий; основные структуры формирования общекультурных компетенций бакалавров по декоративно-прикладному искусству на материале художественного металла; потенциал традиционной художественной ковки как средство проектирования изделий; декоративная функция ковки как украшения, ее конструктивно-композиционное значение и цветовые особенности в интерьере; исторические аспекты в изучении художественного металла как части народной культуры и быта.

Ключевые слова: традиционная художественная ковка, проектирование кованых изделий, традиции, декоративно-прикладное искусство, народное искусство, промыслы, общекультурные компетенции.

HISTORICAL AND CULTURAL POTENTIAL OF ART FORGING AS A MEANS OF FORMING BACHELORS' GENERAL CULTURAL COMPETENCIES

Ju. S. Kalganova

Abstract. The article deals with the blacksmith craft, its functions, traditions and design methods; the basic structure of the formation of the general cultural competencies of bachelors in arts and crafts on the material of art metal; the potential of traditional art forging as a means of product designing; the function of forging as decoration, its constructive-compositional value and the color features in the interior; historical aspects in the study of metal work as part of the cultural folk life.

Keywords: traditional art forging, design of forged products, traditions, arts and crafts, trades, general cultural competence.

Современное общество в связи с модернизацией системы высшего образования в России ставит ряд задач перед педагогической общечественностью. В Программе социально-экономического развития России на среднесрочную перспективу отмечается, что сформировавшаяся на сегодняшний день образовательная система не полностью соответствует личностным потребностям, общественным запросам и ожиданиям рынка труда. Поэтому в числе наиболее важных задач определены следующие: обеспечение на законодательном уровне совершенствования образовательной системы; приведение структуры и содержания профессиональной кадровой подготовки в соответствие с имеющимися потребностями общества, личности, рынка труда; увеличение доступности образовательных услуг; разработка механизма независимой оценки качества образования.

Формирование общекультурных компетенций является важной задачей современной парадигмы образования, особенно в условиях глобализации, когда возникают такие новые понятия, как «глобализирующий мир» и «геоэкономический мир», и усиливается межгосударственная интеграция во всех сферах человеческой деятельности.

Для выявления ценностно-смыслового потенциала традиционной художественнойковки как средства формирования общекультурной компетентности бакалавров следует использовать аксиологический подход. Как часть философии, аксиология в свой категориальный аппарат включает термин «ценность», аксиологическую характеристику личности в качестве субъекта ценностных отношений и общие аксиологические категории, которые необходимы для дальнейшего исследования. В «Философском словаре» И. Т. Фролова [1] понятие «аксиология» определяется как философская теория, изучающая вопросы, относящиеся к «проблеме ценностей». «Современный философский словарь» В. Е. Кемерова [2] данный термин трактует как учение о методах ценностного проектирования индивидом своих жизненных устано-

вок. В. П. Тугаринов данный термин применяет «для указания на культурное человеческое значение явлений и объектов, отсылающих к миру должного».

С середины 1980-х гг. в философии образования формируются контуры педагогической аксиологии (В. А. Сластенин, Б. С. Гершунский, Ю. Б. Тупалов, П. Г. Щедровицкий и др.) как особой сферы философско-гуманитарного знания. Педагогическая аксиология характеризует ценности как «вещественно-предметные свойства явлений, психологические характеристики человека, явления общественной жизни, обозначающие положительные и отрицательные значения для человека или общества» [3; 4, с. 5]. Как продукт объединения общей аксиологии, антропологии, культурологии, логики, философии образования, этики, педагогики, психологии, педагогическая аксиология показывает ценности образования и выявляет ценностно-смысловой потенциал, отношение человека и, таким образом, позволяет раскрыть структуру и сущность процесса формирования общекультурной компетентности бакалавров на примере проектирования предметов в технике художественнойковки [5].

В философии, искусствоведении, культурологии, эстетике, педагогике, социологии, этнографии и народной культуре значение традиционной культуры исследуется через категорию «функция» как осуществление, сфера деятельности, роль, назначение, проявления качеств объекта в отношениях [6; 7].

В трудах ученых предлагались различные перечни функций искусства и различные методы их классификации: функции характеризуются как динамично меняющиеся явления, которые зависят друг от друга, непосредственно взаимосвязанные между собой и даже вытекающие друг из друга. От поиска основной функции искусства ученые перешли к определению полифункциональности искусства. Исследователи выделяют преобразовательную, познавательную деятельность художественного творчества, коммуникативную как общение с

художественным произведением, а также информационную как историческую предметность [7]. Полифункциональность искусства выражается в том, что оно воспитывает, служит средством познания, оказывает особое воздействие (магия красок, образов, форм). Л. Н. Столович и Ю. Б. Бореев выделяют: общественно-преобразовательную функцию (деятельность); познавательную-эвристическую функцию (знание, раскрытие предметно-чувственного мира во всем его многообразии); художественно-концептуальную функцию (оценка состояния внешнего мира); воспитательную функцию (личностное формирование); эстетическую функцию (развитие творческого духа и ценностных ориентаций человека).

Осмысление особенностей образа жизни людей, которые связаны с развитием творческих способностей, привело в XVIII столетии к появлению в философии понятия культуры как сферы развития «человеческой жизни». Выбору данного термина способствовало то, что в латинском языке он означал обработку, возделывание, а затем образование, воспитание, развитие творческих возможностей и способностей человека, представленных в формах и типах организации жизнедеятельности людей, в их отношениях, а также в создаваемых ими духовных и материальных ценностях.

Необходимо отметить следующее: чтобы быть частью культуры, объект, созданный людьми, должен приниматься членами общества и четко закрепиться в их сознании. Он может передаваться другим людям. Таким образом, культуру можно рассматривать как традицию, переданную новым поколениям. Наряду с этим человек может сам оказывать влияние на культуру и в случае необходимости проводить изменения, которые становятся частью наследия народа, если окажутся положительными и будут приняты следующими поколениями.

Основываясь на понимании народного искусства как непростой динамической системы внутренних связей, в науке признают несколько его функций: познавательную, знаковую, ритуальную, коммуникативную,

воспитательную, эстетическую, декоративную, утилитарную, магическую, информационную, этическую, социальную, обрядовую, праздничную, календарную, мифологическую, конструктивную, экономическую [8].

М. А. Некрасова в термине «функция» видит смысл преобразований во времени (характер изображения, образное содержание, стиль). Она отмечает следующие функции искусства: праздничную (символический смысл образов), утилитарную (использование предметов), сувенирную (развитие культурных взаимосвязей), коммуникативную (доступность образного языка), памятную (формирование памятного предмета), эстетическую (видение прекрасного), родовую (привязанность к родине) [9].

Отдельная функция не может объяснить сущность художественнойковки, в этой связи важно установление полноты и взаимосвязей реализации всей системы функций. Целесообразно изучение разных направлений в формировании функций, а точнее, то, что одни функции со временем уходят в прошлое, а другие возникают в результате развития в иных условиях. Поэтому можно говорить о том, что функции меняются во времени. Они преобразуются в новые функции, согласованные с требованиями эпохи, и имеют дальнейшее развитие. Преобразования объясняются связанностью задач и ценностей с жизнью объекта [7]. Принцип функционализма обеспечивает возможность раскрыть содержание функций художественнойковки и определить их взаимосвязи.

Ковка – это довольно распространенный метод художественной обработки металла. Данный метод подходит для обработки многих материалов. Преимущественно данный термин связан с кузнечным ремеслом и обработкой железа. С ковкой непосредственно смыкаются приемы просечки и гнутья, которые могут исполняться и по холодному металлу.

В эпоху Киевской Руси кузнецы с особым искусством ковали из железа и стали предметы обихода, сельскохозяйственные орудия, оружие и доспехи, различные ин-

струменты, элементы конской сбруи. Данные изделия были предназначены для практического использования, а следовательно, они создавались добротно и качественно – технический уровень их исполнения был высок, особенно по меркам того времени. Однако в них редко можно было встретить художественные элементы.

Постепенно мастерство стало приближаться к виртуозности, что положило начало развитию художественного кузнечного ремесла. Оно выражалось, как правило, в оригинальных формах и уникальных конструкциях замков, в необычном плетении кольчуг, в изяществе железных боевых шлемов. Наряду с этим элементы предметов обрабатывались таким образом, что некоторые заклепки на месте соединения металлических частей составляли особый орнаментальный ритм.

В современном мире эксклюзивные кованные изделия, получившие распространение в Средние века, вновь приобретают широкую популярность. Сегодня опытным мастерам кузнечного ремесла под силу выполнить любые изысканные и неповторимые металлоизделия. Художественная ковка смотрится очень эффектно и привлекает на себе взгляд не только каждого ценителя красоты, но и равнодушного к эстетике человека.

Оригинальные, красивые изделия домашнего обихода не только покоряют гостей, но и сами домочадцы не перестают ими любоваться. Металлические кованные изделия не выходят из моды: они передаются по наследству следующим поколениям.

Мир эксклюзивных кованных изделий могут пополнять и различная мебель, и разнообразные аксессуары, и многое, многое другое. Перечень эксклюзивных кованных предметов очень широк и разнообразен: мангалы, цветники, фонари, скамейки, беседки, ворота, решетки, перила, каминные принадлежности, рамы для зеркал, светильники, подсвечники, полки, ширмы, столы, вазы и другие составляющие среднего дизайна и внутреннего интерьера помещения. Все эти кованные изделия можно

сделать очень оригинальными и неповторимыми. Главное – с помощью эксклюзивнойковки придать металлу душу, наполнить его гармонией и превратить в достойное украшение.

Процесс проектирования предметов, выполняемых в технике художественнойковки, позволяет сформировать весь спектр общекультурных компетенций, необходимых при подготовке бакалавров по направлению «Декоративно-прикладное искусство и народные промыслы».

Рассмотрим выделенные в науке функции традиционной художественнойковки: знаковая, коммуникативная, конструктивная, информационная, познавательная, декоративная, утилитарная, экономическая, выставочная, ритуальная, воспитательная, праздничная, эстетическая, обрядовая.

Знаковая функция несет в себе информацию об особом сакральном смысловом содержании художественнойковки через символы, которые характеризуют содержание художественного образа [7; 8; 10]. Это очень важно для изучения бакалаврами данной темы.

Коммуникативная функция в качестве искусства общения представляет в выгодном свете ярко-национальный характер людей, что способствует укреплению и расширению межнациональных связей, служит возможностью передачи и хранения информации.

Информационная функция предполагает «искусство сообщения». Информативные языковые функции художественнойковки понятнее, эстетичнее и эмоциональнее по сравнению с разговорным языком.

Познавательная функция служит средством познания внешнего мира и личностного самопознания, как «учебник жизни». Познавательная информация художественных образов позволяет человеку пополнять знания о мире, накапливать жизненный опыт.

Роль утилитарной функции состоит в практичности, функциональности кованных изделий (предметов быта, деталей интерьера, мебели, игрушек и украшений), которые применяют в повседневной жизни [8].

Декоративное, конструктивное, культовое, магическое назначение художественнойковки отмечается через «декоративную мощь, красочное обаяние, конструктивную трезвость и неисчерпаемое остроумие орнаментики» как «вечные черты искусства» одаренного народа [11, с. 116].

Экономическая функция художественнойковки рассматривается как возможность дополнительного дохода населения. Она связывается с продажами, ярмарками, аукционами, с городским и сельским покупателем, близка к выставочной функции художественнойковки, которая в творчестве художников утверждается на конкурсах и выставках.

Сакральная функция расценивается как посвященность богам, нечто священное, относящееся к религиозному ритуалу и обряду; она связана с изображением на кованых изделиях славянских богов.

Магическую функцию олицетворяют знаки-обереги (плодородия земли, хорошей погоды, дождя, счастья) для призыва сил свыше к вмешательству в «дела мира в целях достижения планируемого результата и влияния на людей и природные явления».

Мифологическая функция художественнойковки базируется на применении сюжетов средневековых, славянских, византийских преданий и сказаний как отражения героических подвигов, вымышленных существ вследствие «искаженного представления действительности».

Обереговая функция представлена в «орнаменте, который защищает предмет и его содержание от злых сил», опоясывая его с разных сторон. Кованые изделия являлись особым оберегом человека и его жилища.

История кованых изделий насчитывает тысячи лет. С тех пор как человек сделал своим другом огонь и вслед за ним металл, этот союз только креп и раскрывал перед человеком новые возможности, делал его сильнее и могущественнее.

С давних времен на Руси кузнеца считали очень уважаемым человеком. Кузнецу также приписывались сверхъестественные способности: считали, что он может исцелять людей, а сделанная им подкова может

защищать дом и его обладателя от злых духов и прочей нечисти. Повешенная над дверным проемом, она охраняла семью от денежного разорения. Прибитая над кроватью, подкова оберегала хозяина дома от демонов и страшных снов. Железо на Руси считали как оберег, а браки, скрепленные кузнецом, иногда признавались даже более крепкими, чем браки, скрепленные в церкви.

Воспитательная функция художественнойковки выражена в морали: «добро побеждает зло», «счастье – в любви и согласии», воспитывающей человека, стремящегося к прекрасному, доброму, где гармония – норма жизни, приобщает к труду и уважению к труженику.

Эстетическая функция соотносится с красотой, украшением, потребностью творческого выражения и проявляется в «позитивно-воззренческих представлениях мастеров». Кованые изделия «своими эстетическими достоинствами, образным строем воздействуют на душевное состояние человека, его настроение, являются источником эмоций, влияющих на его отношение к миру, который его окружает», ориентированы «на воспитание чувств и пробуждение эстетического переживания». Эстетическая функция неотделима от преобразовательной, созидательной, информационной функций, выражающих сущность художественнойковки «как воспитателя народа» [12, с. 7–15].

Декоративная функцияковки как украшения все больше усиливается и претендует на конструктивно-композиционное значение, которое рассматривается через цветовые особенности в интерьере, воплощая мечту о лучшей жизни.

Художественная функцияковки проявляется через обращение внимания мастеров на художественный язык, образность изделия. Мастер свободно владеет многообразными изобразительными средствами «как языком для выражения особого художественного содержания» [13, с. 76].

Очевидно, что, едва обзаведясь жилищем, человек стал его защищать. Не последнюю роль в этом сыграла ограда, которая по истечении веков из простой груды

каменной трансформировалась в изысканную кованую или литую решетку.

Согласно утверждению специалистов, самые древние металлические решетки встречаются в культовых сооружениях Англии, Франции и Италии.

Романские решетки XI–XII вв. собирали из вертикальных прутьев. Промежутки между ними заполнялись симметрично расположенными плоскими спиралями, четырехлепестковыми листьями клевера и другими узорами.

Как явление декоративно-прикладного искусства те же решетки, все более усложняясь и совершенствуясь, выполняли три основные функции: давали согражданам возможность полюбоваться богатыми особняками, защищали хозяев и их собственность от возможных посягательств, восхищали зрителей своей красотой и уникальностью.

Даже из этого краткого экскурса в историю художественнойковки, получившей в указанных европейских странах более раннее, нежели в России, развитие, видно, что этот вид декоративно-прикладного искусства был явлением живым, развивающимся, отражающим стили и смены эпох, а также расстановку сил на социальной арене.

Будучи декоративными, ограда и решетка всегда тяготели к эстетическому совершенству. Наделенные же прикладной функцией, они были мощными и крепкими. И роль искусного мастера состояла в том, чтобы при выборе декора избежать деталей, которые смогли бы помочь кому бы то ни было перелезть через сделанную им ограду. Для этого у кузнеца всегда имелось немало своих секретов (острые наконечники вертикальных копий; орнамент, не позволяющий легко поставить ногу, чтобы преодолеть данное препятствие; конструктивные особенности нижней части ограды, ограничивающие возможности подкопа и т. д.).

По данным отечественных историков и искусствоведов, российская художественнаяковка достигла наибольшего расцвета к XVIII–XIX вв. Именно в этот период в Москве, Санкт-Петербурге, Нижнем Новгороде, Петрозаводске, Туле создаются величе-

ственные городские и садово-парковые ансамбли. Возникает потребность в их высокохудожественном декоративном убранстве. Здания банков, периметры парков и садов, газоны и скверы, многие интерьеры богатых домов отныне начинают восхищать современников великолепием изделий кузнецов-художников. Владельцы особняков и резиденций, а также городские власти теперь активно заказывают кованые ограды, перила мостов, фонари, решетки на окна и балконы, лестницы, козырьки для подъездов и т. д., которые, дойдя до нас из глубины веков, свидетельствуют о высочайшем мастерстве их создателей.

Функции традиционной художественнойковки складывались веками. Ее произведения отражают различные стороны исторически развивающейся жизни народа и могут служить объектами, нацеленными на формирование общекультурных компетенций бакалавров по декоративно-прикладному искусству. Это и обуславливает целесообразность введения изучения художественнойковки и на этой основе создания проектов в педагогическом процессе. Знание всех возможностей художественнойковки позволит бакалаврам делать высококачественные проекты, что и является главным в процессе формирования общекультурных компетенций. Целесообразно применить понятие «ценность» к традиционной художественнойковке, поскольку оно имеет выход в процесс развития художественной культуры бакалавров.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. *Философский словарь* / под ред. И. Г. Фролова. М.: Республика, 2001. 719 с.
2. *Современный философский словарь* / под ред. В. Е. Кемерова. 3-е изд., исп. и доп. М.: Академический проект, 2004. 864 с.
3. *Гершунский Б. С.* Философия образования. М.: Флинта, 1998. 427 с.
4. *Сластенин В. А., Чижакова Г. И.* Введение в педагогическую аксиологию. М.: Академия, 2003. 192 с.

5. Богуславский М. В. Общечеловеческие и национальные ценностные ориентации отечественной педагогики (начало XX в.) // Педагогика. 1998. № 7. С. 82–87.
6. Лосев А. Ф. Философия. Мифология. Культура. М.: Политиздат, 1991. 524 с.
7. Современный словарь-справочник по искусству / науч. ред. и сост. А. А. Мелик-Пашаев. М.: Олимп, 2001. 816 с.
8. Лушников И. Д. В поисках педагогических истин. Вологда: ВИРО, 2006. 204 с.
9. Некрасова М. А. Народное искусство как часть культуры. М.: Искусство, 1983. 344 с.
10. Ульянова Н. Б. Формирование этнохудожественной культуры у будущего дизайнера в вузе: автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 2009. 22 с.
11. Воронов В. С. О крестьянском искусстве. М.: Советский художник, 1972. 350 с.
12. Вишневецкая В. М. О некоторых особенностях содержания произведений народного декоративного искусства // Народные основы искусства художественных промыслов / ред. Н. В. Черкасова. М.: НИИХП, 1981. С. 3–16.
13. Кукушин В. С., Столяренко Л. Д. Этнопедагогика и этнопсихология. Ростов н/Д.: Феникс, 2000. 448 с.
3. Gershunskiy B. S. *Filosofiya obrazovaniya*. Moscow: Flinta, 1998. 427 p.
4. Slastenin V. A., Chizhakova G. I. *Vvedenie v pedagogicheskuyu aksiologiyu*. Moscow: Akademiya, 2003. 192 p.
5. Boguslavskiy M. V. Obshchechelovecheskie i natsionalnye tsennostnye orientatsii otechestvennoy pedagogiki (nachalo XX v.). *Pedagogika*. 1998, No. 7, pp. 82–87.
6. Losev A. F. *Filosofiya. Mifologiya. Kul'tura*. Moscow: Politizdat, 1991. 524 p.
7. Melik-Pashaev A. A. (ed., comp.) *Sovremennyy slovar-spravochnik po iskusstvu*. Moscow: Olimp, 2001. 816 p.
8. Lushnikov I. D. *V poiskakh pedagogicheskikh istin*. Vologda: VIRO, 2006. 204 p.
9. Nekrasova M. A. *Narodnoe iskusstvo kak chast kul'tury*. Moscow: Iskusstvo, 1983. 344 p.
10. Ulyanova N. B. Formirovanie etnokhudozhestvennoy kul'tury u budushchego dizaynera v vuze. *PhD dissertation (Education)*. Moscow, 2009. 22 p.
11. Voronov V. S. *O krestyanskom iskusstve*. Moscow: Sovetskiy khudozhnik, 1972. 350 p.
12. Vishnevskaya V. M. O nekotorykh osobennostyakh soderzhaniya proizvedeniy narodnogo dekorativnogo iskusstva. In: Cherkasova N. V. (ed.) *Narodnye osnovy iskusstva khudozhestvennykh promyslov*. Moscow: NIIKhP, 1981. Pp. 3–16.
13. Kukushin V. S., Stolyarenko L. D. *Etnopedagogika i etnopsikhologiya*. Rostov-on-Don: Feniks, 2000. 448 p.

REFERENCES

1. Frolova I. G. (ed.) *Filosofskiy slovar*. Moscow: Respublika, 2001. 719 p.
2. Kemerova V. E. (ed.) *Sovremennyy filosofskiy slovar*. Moscow: Akademicheskii proekt, 2004. 864 p.

Калганова Юлия Сергеевна, соискатель Московского городского педагогического университета, художник-дизайнер ООО АРТ Дизайн, член Творческого союза профессиональных художников
e-mail: julia-1582@mail.ru

Kalганova Ju. S., Post graduate student, Moscow City Pedagogical University, artist-designer, ART Design LLC, member of The Creative Union of Professional Artists
e-mail: julia-1582@mail.ru

Статья поступила в редакцию 18.04.2019
 The article was received on 18.04.2019

УДК 378.4
ББК 74.489

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ КРЕАТИВНОГО ПОДХОДА К РАЗВИТИЮ ЛИНГВОМЕТОДИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ СТУДЕНТА-ФИЛОЛОГА

О. В. Гордиенко

Аннотация. В статье раскрываются основные теоретические идеи креативного подхода к развитию лингвометодического мышления студента-словесника, который основан на идеях разграничения креативного и творческого в лингвометодике; интегративной целостности субъектной (личностной) позиции и аксиологических (ценностных) ориентациях студента с целью развития, саморазвития и самореализации студента как профессионально и духовно развитого будущего профессионала в области преподавания русского языка. В статье приведены данные об основных истоках креативного подхода, даны разграничения понятий «творчество» и «креативность», предложены дефиниции «лингвометодическое творчество» и «лингвометодическая креативность», описана система социально-педагогических условий повышения эффективности развития лингвометодического мышления студента-словесника в вузе на основе креативного подхода, включающая как внутренние, так и внешние условия, а также описаны основные компоненты подхода как методологической категории: трансформированный целевой компонент, обогащенное содержание, видоизмененные основополагающие принципы, новые методы и приемы.

Ключевые слова: творчество, креативность, креативный подход, лингвометодическое творчество, лингвометодическая креативность.

THEORETICAL BASIS OF A CREATIVE APPROACH TO THE DEVELOPMENT OF LINGUISTIC AND METHODICAL THINKING OF A STUDENT-PHILOLOGIST

O. V. Gordienko

Abstract. The article reveals the main theoretical ideas of a creative approach to the development of linguistic methodology, which is based on the ideas of differences between creative and artistic thinking; integrity of the subject (personal) position and axiological (value) orientation of the student with the aim of development, self-development and self-realization of the student as a professionally and spiritually developed future professional in the field of teaching Russian language. The article provides data on the main sources

of the creative approach, gives a distinction between the concepts of “art” and “creativity”, offers the definitions of “linguistic and methodical creativity” and “linguistic and methodical art”, describes a system of socio-pedagogical conditions for improving the development of linguistic and methodical thinking of university students at the basis of the creative approach, which includes both internal and external conditions, and also describes the main components of the approach as a methodical category: transformed target component, enriched content, modified fundamental principles, new methods and techniques.

Keywords: *art, creativity, creative approach, linguistic and methodical art, linguistic and methodical creativity.*

Креативный подход рассматривается нами в рамках вузовской методики подготовки будущих учителей русского языка. Вузовская методика подготовки специалистов в области преподавания русского языка как научная область в целом уже сложилась как отдельная отрасль педагогики и даже имеет свою историю. К этой проблеме обращались многие известные лингвометодисты, начиная со второй половины XX в. [1–6 и др.]; проводились конференции, целиком посвященные проблеме вузовской лингвометодики [напр.: 7–9 и др.]; выпускались различные сборники материалов [напр.: 10–13 и др.]; издавались пособия для обеспечения практико-ориентированных занятий по методике преподавания русского языка и самостоятельной работы студентов [3; 14–16 и др.]; в последние 15 лет этой теме посвящались серьезные исследования на уровне докторских диссертаций [17–19 и др.].

Но проблеме креативного подхода к формированию профессионального мышления учителя русского языка в этих работах не уделено должного внимания, в то время как теоретическая и практическая разработка такого подхода в методике обусловлена целым рядом факторов: во-первых, глобализацией и стремительной технологизацией и информационным развитием общества, где выигрывает не человек знания (знания слишком быстро устаревают), а человек умелого профессионального действия, построенного на умении быстро анализировать ситуацию и принимать грамотное решение, поэтому учи-

тель русского языка должен не только владеть лингвометодическими знаниями и умениями, но и быть готов на основе знаний эффективно разрешать лингвометодические проблемные ситуации; во-вторых, необходимостью учета в системе образования индивидуального образовательного маршрута, связанного с большим объемом выбора стратегий и направлений личностного развития, что возможно при сформированности креативного отношения к профессии, поэтому в лингвометодической подготовке учителя русского языка должны учитываться все аспекты креативной лингвометодической деятельности; в-третьих, требованиями современного общества к подготовке учителя (в том числе учителя русского языка), ориентированного на формирование креативной личности ученика (см. Ф3 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» ст. 48 п. 4; «Стратегия 2020»; Национальная доктрина образования РФ (2000–2025 гг.); Профессиональный стандарт педагога и др.), поэтому и сам учитель должен быть креативной личностью. Кроме того, в целом ряде документов, например, в «Стратегии 2020» напрямую говорится о необходимости формирования «креативного класса людей творческого труда, создающих инновации уже в ходе своей обычной работы», так как именно такие люди «будут обеспечивать решающие конкурентные преимущества в соревновании экономик XXI века» [20]. Педагоги (А. Г. Алейников, Т. А. Дронова и др.) даже отмечают вступление педагогики в новый тип педагогической цивилизации – креативно-

педагогический, требующий подготовки нового типа учителя – креативно мыслящего [21; 22].

Еще одно немаловажное замечание связано с необходимостью введения креативного подхода и, соответственно, с разграничением понятий «креативность» и «творчество» и понятий «лингвометодическое творчество» и «лингвометодическая креативность».

В современной науке существует довольно значительное количество определений понятий «креативность» и «творчество», но все их можно свести к трем основным концепциям.

Согласно первой концепции, эти понятия используют как синонимы [23–25 и др.]. Приверженцы второй концепции выбирают одно из понятий, причем в российской традиции, как правило, превалирует использование термина «творчество» [26–31 и др.], а при переводе работ зарубежных исследователей чаще используют «креативность» [32–36 и др.]. В третьей концепции эти два понятия четко разводятся [37–41 и др.].

Для первых двух концепций основанием является, во-первых, российская традиция в творчестве видеть одновременно результат творческой деятельности и творческий процесс, а также способность к его производству (правда, многие ученые, такие как Д. Б. Богоявленская, Я. А. Пономарев и др., все-таки для разграничения разных аспектов творчества используют дополнительно термин «творческость»), во-вторых, особенности перевода с английского языка слов *“creative”, “creativity”, “creative work”,* которые часто переводятся как «творчество» и «творческий» (но и в английском языке с этими словами в научной сфере тоже есть разногласия: согласно словарю *“Merriam-Webster’s Collegiate Dictionary”* употребление слова *“creative”* зафиксировано начиная с 1678 г. и одновременно обозначает как «творческий», так и «отмеченный способностью или возможностью создавать»; а слово *“creativity”* употребляется с 1875 г. и обозначает одновременно

«творчество» и «креативность»), в-третьих, тесная взаимосвязанность этих понятий, поэтому многие отказываются от их разграничения (например, в статье А. И. Остроумова и О. Ф. Остроумовой «Креативность и креативное обучение как слагаемые модернизации образования в России» говорится, что «понятия творчества и креативности весьма близки, и вполне правомерно их отождествление, так как креативность вне творчества невозможна») [24, с. 150].

Понятие «творчество» рассматривалось в разных его аспектах, начиная с античности, а понятие «креативность» как феномен психологии сложилось в 1950-е гг., и введение его связано с работами Л. Терстоуна, Дж. Гилфорда и П. Торренса. Согласно их выводам, невозможно соотносить результаты тестов интеллекта и тестов на разрешение проблемных ситуаций, отсутствие связи между способностью к обучению человека и его возможностями к креативной деятельности, поэтому было предложено считать креативность специфическим видом способностей человека. Идея оказалась продуктивной и быстро стала популярной, к 1960-м гг., как замечает С. Тейлор, насчитывалось уже более 60 определений креативности, многие из которых далеко ушли от изначального.

Сегодня определений креативности в науке стало еще больше, но, к сожалению, общепринятого ее понимания нет. Существуют концепции креативности, определяющие ее через наличие у человека особой способности (Х. Гейвин, Н. С. Лейтес, Н. Роджерс и др.); дивергентного мышления (Дж. Гилфорд, О. К. Тихомиров и др.); когнитивных свойств (Д. Б. Богоявленская, В. Н. Дружинин, С. А. Медник, Я. А. Пономарев и др.); определенных черт личности (А. Адлер, Т. Амбайл, К. Мартиндейл, Е. Е. Туник и др.); генетической предрасположенности (И. В. Равич-Щербо); а также как деятельность по созданию творческого продукта (В. Г. Каменская, И. Е. Мельникова др.); фактор одаренности (В. Н. Дружинин); характеристика интеллектуальной сферы (Г. Айзенк) и т. д.

Наиболее эффективным, на наш взгляд, представляется системное рассмотрение креативности как многоаспектного феномена (Т. А. Барышева, Л. Б. Ермолаева-Томина, Ю. А. Жигалов, Л. Г. Почебут и др.) и выделение, вслед за М. А. Холодной, креативности в узком и широком значении. Креативность в узком значении – это дивергентное мышление (операции дивергентной продуктивности, по Дж. Гилфорду), основанное на готовности выдвигать множество в равной степени правильных идей относительно одного и того же объекта. Креативность в широком смысле слова – это способности, в том числе способность приносить нечто новое в опыт (Ф. Баррон, А. Матейко), способность порождать оригинальные идеи в условиях разрешения и постановки новых проблем (М. Валлах), способность осознавать пробелы в знаниях и противоречия, а также формулировать гипотезы относительно недостающих элементов ситуации (Э. Торренс), способность отказываться от стереотипных способов мышления (Дж. Гилфорд).

Единой концепции, связанной с разведением понятий «творчество» и «креативность», тоже нет.

Основные различия между творчеством и креативностью, согласно Л. Б. Ермолаевой-Томиной, состоят в следующем: 1) творчество – это процесс, а креативность – личностное качество, 2) творческие задатки изначально заложены у каждого человека, а креативность в основном формируется за счет влияния социальной среды, ее ценностной ориентации, 3) творчество, как правило, проявляется только в одном виде деятельности, связанном со специальными способностями, а креативность как личностная характеристика проявляется во всех видах деятельности человека [37, с. 65–68]. Т. А. Барышева и Ю. А. Жигалов тоже предложили разводить «творчество» и «креативность» на основе того, что творчество – процесс и результат, а креативность – «субъектная детерминанта творчества». Обоснование своей позиции они мотивируют тем, что «в продуктах творчества

реализуется не только креативность, но и изменение самой деятельности под воздействием объективных условий» [42, с. 57]. Е. П. Ильин, отчасти соглашаясь с этой позицией, писал: «...творчество не есть только креативность. Но и креативность не есть только субъективная детерминанта творчества. Она является, прежде всего, творческой способностью» [39, с. 173].

К этим противопоставлениям можно добавить идеи В. Н. Дружинина, Р. Мэй, А. Ротенберга, Е. Я. Басина о том, что признаками творческого акта являются бессознательность, спонтанность, неконтролируемость волей и разумом, божественное озарение, а также измененность сознания, а креативности – разумность, сознательность. О бессознательном и иррациональном акте творчества писали как известные художники и писатели (И. Бах, А. де Виньи, Микеланджело, Моцарт и др.), так и философы (Платон, Блаженный Августин, Фома Аквинский; А. Бергсон, Н. А. Бердяев, А. Ф. Лосев, Д. Н. Овсяннико-Куликовский и др.) [43–45 и др.].

Еще одна идея разграничения творчества и креативности основана на объективной и субъективной новизне. Объективная новизна, согласно В. И. Загвязинскому, связана с получением результата деятельности, полезного для всего мира, исходя из имеющейся во всем мире на момент получения этого результата информации об известных аналогичных достижениях в конкретной области человеческой деятельности (новизна для всех, общественная значимость, высокая социальная оценка) [46, с. 5–14]; субъективная новизна основана на приобретении индивидуумом новообразований [31; 47; 48 и др.]: в процессе преобразующей деятельности «человек видоизменяет себя самого» (новизна для себя). Аналогично считают и психологи [39; 49–51 и др.], которые утверждают, что творчество – «нечто новое, оригинальное, что притом входит не только в историю развития самого творца, но в историю развития науки, искусства и т. д.» [50, с. 478], то есть в творчестве есть объективная новизна; а

креативность, согласно Б. Эдвардс, подразумевает «творческий потенциал личности, способность находить нестандартные решения проблем», «способность обнаруживать новые решения проблем или обнаружение новых способов выражения, привнесение в жизнь нечто нового для индивида» [цит. по: 38, с. 24–25]; креативность характеризуется поисками множественных решений проблемы, способностью отказаться от традиционного ее разрешения, в креативности новизна носит субъективный характер.

Критериями творчества большинство ученых (Г. Грубер и Д. Воллейс, К. Роджерс, С. Л. Рубинштейн, М. Г. Ярошевский и др.) признают: 1) онтологический аспект, то есть отношение творческого продукта к вещам того же класса в рамках данной культуры; 2) аксиологический, то есть место и роль творческого продукта в системе социальных

ценностей; 3) праксиологический и эстетический: степень мастерства исполнения; критериями креативности, по мнению ученых (А. Адлер, Т. Амбайл, П. Торренс, Б. Эдвардс и др.), являются более практические индикаторы: умение оперировать противоречивой информацией, выявление в информации более глубоких смыслов и следствий, высокая мотивированность на поиск разрешения проблемы, генерирование нескольких идей, построенных на модификациях ранее известных решений и др.

Обобщенные данные по оппозициям «творчество»/«креативность» можно представить в табл. 1.

Исходя из вышесказанного, под **творчеством** необходимо понимать социально обусловленную созидательную деятельность человека, в которой представлены все присущие принципиально новому, ори-

Таблица 1

Различия в понимании творчества и креативности

Основание для разделения	Творчество	Креативность
По сути понимания	Процесс и результат, деятельность по созданию оригинального продукта	Личностное качество, способность, творческий потенциал личности
По оппозиции природное – социальное	Творческие задатки по природе изначально заложены у каждого человека	Креативность в основном формируется за счет влияния социальной среды, ее ценностной ориентации
По признакам сознательности-бессознательности	Бессознательность, спонтанность, неконтролируемость волей и разумом, измененность сознания, сверхрациональный мыслительный процесс	Разумность, сознательность
По проявленности в видах деятельности	Проявляется только в одном виде деятельности, связанном со специальными способностями	Проявляется во всех видах деятельности человека
По характеру новизны	Имеет объективную новизну, общественную значимость	Имеет субъективную новизну, связанную с индивидуальными новообразованиями
По критериям и индикаторам	Принципиальная новизна с позиций развития культуры, социальная значимость, оцениваемая как благо для человека и человечества, степень мастерства исполнения	Проявляется в умении находить нестандартные решения проблем, умение отказаться от традиционного решения и предлагать множественные решения

гинальному продукту компоненты и которая направлена на порождение эстетически совершенных культурных ценностей; а под **креативностью** – способности личности, выражающиеся в готовности к созданию новых идей, порождению нескольких предложений по разрешению проблемы одновременно, поиск новых вариантов и модификаций решения. Креативность как особая творческая способность проявляется и реализуется в творческом процессе.

Таким образом, **лингвометодическое творчество** – процесс и результат деятельности студентов по созданию нового лингвометодического законченного продукта, являющегося результатом исследовательской деятельности и имеющего оригинальные компоненты (лингвометодический проект, методическая разработка, составление глоссария, написание научной статьи или эссе на лингвометодическую тему и др.), имеющего ценность не только для автора, но и для лингвометодического сообщества в целом; **лингвометодическая креативность** – способность студентов на основе знания лингвометодической теории и собственного когнитивного опыта предлагать множественные решения, находить оригинальные разрешения лингвометодическим проблемным ситуациям в условиях новизны, неопределенности, неполноты данных и отсутствия четкого алгоритма решения проблемы. Соответственно, задания, задачи и проблемные вопросы, направленные на развитие креативности, следует называть креативно-ориентированными, завершением их выполнения необходимо считать предложенное решение с его рефлексивным анализом, а задания, связанные с изготовлением лингвометодического продукта, – творческими.

Для формирования лингвометодической креативности студентов необходимо в процессе преподавания курса методики русского языка создать особые социально-педагогические условия, связанные с постоянным решением студентом профессионально-ориентированных задач, основанных как на работе с новой лингвометодиче-

ской информацией, так и разрешением проблемных лингвометодических ситуаций на основе теории и осознания своего когнитивного опыта с возможностью многовариантного решения.

Нами предлагается следующая система социально-педагогических условий повышения эффективности развития лингвометодического мышления студента-словесника в вузе на основе креативного подхода, включающая как внутренние, так и внешние условия:

- построение лингвометодической подготовки будущего учителя русского языка на основе учета его когнитивного развития;
 - постоянное включение на занятиях лингвометодического цикла студента-словесника в ситуацию профессиональных проб;
 - построение занятий с учетом необходимости разрешения проблемных лингвометодических ситуаций;
 - внимание на всех этапах разрешения проблемной лингвометодической ситуации к креативной составляющей;
 - рефлексивный анализ каждого профессионального действия;
 - выбор решения на основе субъектного и ценностного смыслов;
 - благоприятный психологический климат на занятиях;
 - поддержка решений студентов со стороны преподавателя;
 - ориентация студентов со стороны преподавателя на успешное разрешение проблемной лингвометодической ситуации.
- Этим задачам и условиям призван удовлетворять **креативный подход к лингвометодической подготовке будущего учителя русского языка**, под которой предлагаем понимать *стратегию обучения студентов методике преподавания русского языка с акцентом на создание условий развития у студентов, будущих учителей русского языка, лингвометодической креативности и формированием лингвометодического мышления, в связи с чем традиционные категории методики (цели, содержание, принципы, методы и средства) бу-*

дут модифицированы с учетом внесения дополнительных компонентов.

Компонентами подхода как методологической категории являются трансформированный целевой компонент, обогащенное содержание, видоизмененные основополагающие принципы, новые методы и приемы, особые технологии и средства. Рассмотрим с позиции креативного подхода эти основные лингвометодические категории.

Предметом креативного подхода является процесс креативной лингвометодической подготовки будущего учителя русского языка. Основным *объектом креативного подхода* является студент-словесник, у которого в процессе лингвометодической подготовки при креативном подходе развиваются когнитивный и личностный компоненты применительно к будущей профессиональной деятельности, то есть развиваются новообразования, нацеленные на формирование новых лингвометодических знаний и умений, а также приобретение креативного когнитивного опыта.

В ходе реализации креативного подхода происходит *трансформация целевого компонента*, формирование готовности студента к креативному применению фундаментальных лингвометодических знаний и умений, сформированных в ходе изучения лингвометодики в профессиональной деятельности, а также развитие креативной личности учителя-лингвиста. При креативном подходе акцент делается на развитие способностей к многовариативному разрешению проблемной лингвометодической ситуации, развитие способностей к рефлексии, связанной с самоанализом, самопознанием, то есть приобретению опыта объективного самооценивания и саморегуляции поведения в профессиональной среде, поиску ценностных смыслов, извлекаемых из ситуации всеми участниками процесса, усиление мотивации к освоению профессии учителя. Креативный подход создает возможности для решения следующих задач: развитие креативности как способности к креативной деятельности у будущего учителя русского языка; совершенствова-

ние его мышления и становление лингвометодического мышления как разновидности практического профессионального мышления; креативное овладение современными образовательными моделями и технологиями в области преподавания русского языка в школе; приобретение опыта на основе профессиональных проб познавательного взаимодействия участников образовательного процесса; формирование более высокой мотивации, рефлексивно-аналитической деятельности, развитие системы личностного ценностного отношения к профессиональным действиям.

Креативный подход, с одной стороны, опирается на традиционную методику и дидактику, поэтому руководствуется общедидактическими принципами (научности, наглядности, системности и последовательности, сознательности и активности, прочности знаний, доступности, индивидуального подхода, связи теории с практикой) и общеметодическими принципами (профессиональной направленности, вариативности, фундаментальности, связь научной и учебной деятельности, профессионально-личностного развития, практикоориентированности), но добавляет к ним свои *частнометодические принципы*, исходящие из концепции креативности:

- принцип субъектности развития лингвометодического мышления студента-словесника (развитие способности к самодетерминации при поиске решений проблемных лингвометодических ситуаций, основанных на реальных профессиональных ситуациях);

- принцип создания условий для профессиональных проб (с основой на теоретические знания, полученные в ходе изучения методики, обеспечение необходимости поиска нескольких разных решений возникшей ситуации с обоснованием каждого из них и принятием одного как наиболее отвечающего ситуации);

- принцип создания мотивации поиска решений (обеспечение условий возникновения желания креативных поисков решения, их рефлексивного анализа);

- принцип ретроспективно-перспективного изучения лингвометодической проблемы (обращение к истории методики, изучение подходов и идей, которые ранее предлагались лингвометодистами, анализ их с позиции современности, выявление лакун в проблеме и проектирование возможных путей их решения);

- принцип лингвометодического взгляда на ситуацию со стороны на поведение учителя и опора на познавательный опыт студентов (опора на имеющийся у студентов опыт изучения русского языка в школе, анализ лингвометодического поведения учителя и их познавательного опыта в качестве учеников, осмысление, выявление его сильных и слабых сторон);

- принцип всестороннего анализа лингвометодической ситуации (учет при разрешении проблемной лингвометодической ситуации всех ее составляющих и выявление рисков ее развития);

- принцип вариативности решения лингвометодической ситуации (рассмотрение всех вариантов решения лингвометодической ситуации, анализ решений);

- принцип креативности (опора на креативные способности студентов);

- принцип чередования аналитической и эвристической деятельности (следование логике при продуцировании идей);

- принцип активизации компонентов креативности и когнитивного мышления (принятие во внимание необходимости опоры на когнитивные схемы и механизмы поиска креативных решений);

- принцип трансформации интериоризации и экстериоризации системы ценностных ориентаций (оценка лингвометодической информации и всех предложенных вариантов разрешения лингвометодических ситуаций с позиции ценности);

- принцип обязательной рефлексивности каждого этапа разрешения ситуации и выполнения профессиональной роли учителя русского языка (рассмотрение лингвометодических действий с позиции самоанализа, выявление и коррекция собственных неверных идей и действий).

Содержание лингвометодической подготовки при креативном подходе тоже немного видоизменяется: в традиционной системе знаний, умений и способов деятельности, овладение которыми составляет суть профессиональной подготовки, появляются новые компоненты, ориентированные на креативность.

В традиционном понятии «лингвометодическое умение», под которым понимаются освоенные студентами лингвометодические способы деятельности, должны появиться новые группы умений, связанные с развитием креативных способностей будущих учителей русского языка. Помимо выделяемых традиционно профессионально-методических умений [1; 4; 52; 53 и др.] следует выделить общекультурные умения, необходимые учителю русского языка, а профессионально-методические умения разбить на подгруппы. Перечислим все полученные типы и виды лингвометодических умений.

Общекультурные умения связаны с умениями в области:

- учебно-интеллектуальной деятельности (находить и обрабатывать источники информации, наблюдать, выделять общие признаки лингвометодических явлений, объединять лингвометодические явления и факты по общим признакам, дифференцировать и систематизировать их, устанавливать аналогии, сопоставлять и противопоставлять лингвометодические явления и факты, сравнивать новую информацию с уже известной, отделять существенные факты от несущественных, обобщать, классифицировать, синтезировать лингвометодический материал, выделять причинно-следственные связи, корректно выбирать соответствующие поставленным целям средства, способы и методы достижения цели, группировать и перегруппировать материал, интерпретировать учебный материал и др.);

- учебно-коммуникативной деятельности (аргументировать свою точку зрения на лингвометодическое явление или факт, вести научные дискуссии, взаимодейство-

вать с участниками лингвометодической ситуации, публично выступать с научными сообщениями, защищать свои научные лингвометодические идеи и др.);

- учебно-организационной деятельности (планировать и осуществлять в соответствии с намеченным планом текущую учебную и научно-исследовательскую деятельность, осуществлять самоконтроль и самоанализ своей деятельности, нахождение и коррекция собственных ошибочных суждений и действий и др.).

Профессионально-методические умения студента в области лингвометодических дисциплин связаны со специфическими видами деятельности учителя русского языка в школе: комплекс умений, связанных:

- с проектированием учебного процесса (определение стратегических и тактических целей обучения с учетом особенностей конкретного класса, группировка целей в соответствии с этапами обучения, формулирование целей раздела, темы, урока с учетом характера языкового и речевого материала, типов и видов формируемых умений, особенностей класса, типа урока и др.);

- с системой умений, ориентированных на образовательную деятельность, в том числе отбор содержания (подбирать учебный материал для реализации намеченных целей урока и цикла уроков с учетом трудностей его усвоения, особенностей класса, перспективами дальнейшей его связи с новыми речеведческими и языковыми темами и др.), средств (выстраивать урок на основе владения особенностями методического аппарата учебника, отбирать эффективные средства обучения в соответствии с темой, типом урока, особенностями класса, проводить урок с использованием различных средств обучения, в том числе компьютерных, мультимедийных и др.) и методов (отбирать для конкретного урока оптимальные методы обучения и контроля с учетом типа знаний и формируемого умения) обучения;

- с умениями, направленными на формирование у школьников мотивов учения, реализацию урока русского языка, рефлекс

сию своей профессиональной деятельности и др.

- с умениями разрешать проблемные лингвометодические ситуации.

Применительно к формированию лингвометодического мышления мы бы предложили ко всем выделенным группам добавить группы *когнитивных лингвометодических умений*:

- умение на основе прототипа опознавать проблемную лингвометодическую ситуацию, умение на основе фрейма включать новую лингвометодическую информацию в систему уже имеющихся знаний и умений, умение осознанно воспринимать новое с учетом влияния прошлых восприятий;

- умение на основе познавательных стилей перерабатывать полученную лингвометодическую информацию, умение фиксировать ее различными способами;

- умение видеть ценность полученной лингвометодической информации для решения лингвометодических задач;

- умение применять полученные лингвометодические знания к решению проблемных лингвометодических ситуаций, умение использовать познавательные алгоритмы для использования информации при решении лингвометодических задач; умение выстраивать связи между новым и уже имеющимся опытом, умение при анализе проблемной лингвометодической ситуации опираться на ее ретроспективную и текущую историю, умение принимать решение на основе теории и всестороннего анализа ситуации, умение предвосхищать возможные пути ее развития.

А применительно к креативной составляющей добавить еще *креативно ориентированные умения*:

- умение анализировать лингвометодическую информацию с учетом креативного ее осмысления и ценностного потенциала;

- умение принимать лингвометодические решения на основе ценностного взгляда на нее;

- умение проводить рефлексию своей лингвометодической деятельности.

Для развития всей совокупности перечисленных лингвометодических умений методы и приемы развития лингвометодического мышления студента-словесника тоже должны подвергнуться некоторой модификации. Креативный подход базируется на сочетании традиционных и инновационных методов и приемов, построенных с учетом как репродуктивных (чтение лингвометодических источников; ответ на вопросы репродуктивного характера; выполнение заданий репродуктивного характера, построенных на аналитической работе и др.), так и продуктивных (анализ лингвометодических текстов; лингвометодическая интерпретация лингвистического текста; лингвометодический анализ текста; сравнительный анализ лингвометодических источников; составление фреймов – лингвометодических понятий, фреймов – логико-смысловых лингвометодических схем, фреймов – моделей, схем лингвометодических подходов, теорий; составление интеллектуальных карт; составление фокусированных диалектических заметок; инсерт; корнельский прием конспектирования; составление проспекта темы; ответы на проблемные лингвометодические вопросы; написание энциклопедической статьи по одной из проблем современной лингвометодики в электронную энциклопедию по лингвометодике; поиск альтернатив по лингвометодической теме; составление многомерных матриц («метод морфологического ящика») лингвометодической темы; составление облака ключевых слов, идей, тем и аспектов, имеющих отношение к лингвометодической теме; преобразования лингвометодических образов; символизация лингвометодических понятий, идей; составление кластеров лингвометодических понятий, идей, теорий; реконструкции стереотипов; метафоризация лингвометодического понятия, идеи, теории и др.), исследовательских (выполнение лингвометодических заданий исследовательского характера; решение лингвометодических задач (кейсов); выполнение лингвометодических проектов; моделирование, проектирование

и сценирование профессиональных действий и др.), рефлексивных (эссе, портфолио и др.) формах работы. Более подробно о методах и приемах креативного подхода написано в нашей монографии [54].

В рамках применения креативного подхода к развитию лингвометодического мышления будущего учителя русского языка в педагогическом вузе выделяются такие его особенности, как поиск не единственно правильного разрешения проблемной ситуации, а множества решений и выбор оптимального на основе рефлексивного анализа с позиции ценностных смыслов для всех участников ситуации, становление субъектности студента через приобретение при разрешении каждой ситуации личностных смыслов, трансформацию процессов экстерииоризации и интериоризации (внешних причин деятельности и внутренних условий), усиление мотивации освоения профессии учителя русского языка через самоопределение, самопознание, саморазвитие и самореализацию будущего учителя русского языка.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Баранов М. Т. Методика преподавания русского языка и ее терминология // Русский язык в школе. 1980. № 1. С. 3–8.
2. Баранов М. Т. Совершенствование методической подготовки по русскому языку студентов-филологов. Архангельск: АГПИ, 1982.
3. Блинов Г. И., Панов Б. Т. Практические и лабораторные занятия по методике русского языка. М.: Просвещение, 1986. 224 с.
4. Дейкина А. Д. Подходы к обучению русскому языку // Глоссарий методических терминов и понятий (Русский язык, Литература): опыт построения терминосистемы / под общ. ред. Е. Р. Ядровской, А. И. Дунева. СПб.: Свое изд-во, 2015. С. 29–34.
5. Пристupa Г. Н. Краткий курс методики русского языка. Рязань: Изд-во Рязанского пед. ин-та, 1975. 379 с.

6. Успенский М. Б. Курс современного русского языка в педагогическом вузе: учеб. пособие. М.: Изд-во Моск. психол.-социал. ин-та; Воронеж: Изд-во НПО МОДЭК, 2004. 192 с.
7. Профессионально-методическая подготовка студентов в педуниверситете и педвузе: тез. докл. участников межвуз. науч.-практ. конф. (8–9 апр. 1996 г.) / сост. А. Д. Дейкина. М.: МПГУ, 1996. 68 с.
8. Современный учитель русского языка: его научно-методическая подготовка, учебно-научная речь, общение с детьми в учебном процессе. М.: МПГУ, 1999. 80 с.
9. Вузовские формы обучения: современное состояние и перспективы развития: материалы Межвузовской научно-практической конференции, 17–18 марта 2006 г. / сост. А. Д. Дейкина, Е. Г. Шатова, Л. Ю. Комиссарова. М.: МПГУ, 2007. 175 с.
10. Методика самостоятельной работы студентов в системе заочного обучения. Л.: ЛГПИ им. А. И. Герцена, 1971. 182 с.
11. О методической подготовке будущих учителей русского языка: материалы Всерос. семинара преподавателей методики рус. яз. пед. ин-тов, проведен. М-вом просвещения РСФСР в апр. 1971 г. Л.: ЛГПИ им. А.И. Герцена, 1973. 116 с.
12. Методические рекомендации к проведению занятий по методике преподавания русского языка в вузе. М.: МГПИ, 1983. 114 с.
13. Самостоятельная работа студентов на занятиях по методике русского языка. М.: МГПИ, 1985. 129 с.
14. Напольнова Т. В., Пустовалов П. С. Практикум по методике преподавания русского языка. М.: Просвещение, 1976. 176 с.
15. Грибанская Е. Э., Лозинская Т. П., Новикова Л. И. Задания и методические рекомендации к лабораторным занятиям по методике русского языка. Брянск: БГПУ, 1998. 42 с.
16. Гац И. Ю. Методика русского языка в задачах и упражнениях. М.: Дрофа, 2007. 287 с.
17. Табаченко Т. С. Оптимизация профессиональной подготовки студентов-филологов по методике преподавания русского языка на основе процессуально-когнитивного подхода: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.02. М., 2007. 54 с.
18. Синичкина Н. Е. Формирование лингвометодической компетенции будущего учителя родного русского языка в современном вузе: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.02. Великий Новгород, 2010. 47 с.
19. Исаева Н. А. Современные стратегии лингвометодической подготовки бакалавра педагогического образования (профиль «Русский язык»): дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.02. М., 2016. 479 с.
20. Концепция долгосрочного социально-экономического развития РФ на период до 2020 года («Стратегии 2020») // Справочная правовая система «Консультант Плюс».
21. Алейников А. Г. О креативной педагогике // Вестник высшей школы. 1989. № 12. С. 29–34.
22. Дронова Т. А. Формирование интегрально-креативного стиля мышления будущих педагогов в образовательной среде вуз: моногр. 2-е изд. М.: Изд-во Московского психол.-социал. ин-та; Воронеж: Изд-во НПО «МОДЭК», 2008. 368 с.
23. Брякова И. Е. Методическая система формирования креативной компетентности студентов-филологов педагогического вуза: дис... д-ра пед. наук. СПб., 2010. 490 с.
24. Остроумов А. И., Остроумова О. Ф. Креативность и креативное обучение как слагаемые модернизации образования в России // Исторические, философские, политические и юридические науки, культурология и искусствоведение. Вопросы теории и практики. 2013. № 2 (28). С. 149–153.

25. Туник Е. Е. Психодиагностика творческого мышления: креативные тесты. СПб.: Дидактика Плюс, 1997. 44 с.
26. Богоявленская Д. Б. Психология творческих способностей. М.: Академия, 2002. 320 с.
27. Лук А. Н. Психология творчества. М.: Наука, 1978. 127 с.
28. Матюшкин А. М. Концепция творческой одаренности // Вопросы психологии. 1989. № 6. С. 29–33.
29. Моляко В. А. Психология творческой деятельности. Киев: Знание УССР, 1978. 47 с.
30. Пономарев Я. А. Психология творчества. М.: Наука, 1976. 304 с.
31. Яковлева Е. Л. Психология развития творческого потенциала личности. М.: Флинта, 1997. 224 с.
32. Амабайл Т. М., Леонард Д. Креативное мышление в бизнесе. М.: Альпина Бизнес Букс, 2006. 227 с.
33. Гилфорд Дж. Три стороны интеллекта. Лекция, прочитанная в Стенфордском университете 13 апреля 1959 г. // Психология мышления / под ред. А. М. Матюшкина. М.: Прогресс, 1965. С. 433–456.
34. Роу А.-Дж. Креативное мышление. М.: NT Press, 2007. 174 с.
35. Чиксентмихайи М. Креативность. Поток и психология открытий и изобретений. М.: Карьера Пресс, 2013. 516 с.
36. Торренс Э. Диагностика креативности. Методическое руководство. СПб.: Речь, 2006. 176 с.
37. Ермолаева-Томина Л. Б. Психология художественного творчества. М.: МОСУ, 2003. 302 с.
38. Иванченко Г. В., Казарян М. Ю., Кошелева Н. В. Творчество, профессионализм, духовность имплицитные концепции. М.: Смысл, 2012. 191 с.
39. Ильин Е. П. Психология творчества, креативности, одаренности. СПб.: Питер, 2009. 448 с.
40. Кашипов М. М. Психология творческого мышления профессионала. М.: ПЕР СЭ, 2006. 688 с.
41. Николаева Е. И. Психология детского творчества. СПб.: Речь, 2006. 219 с.
42. Барышева Т. А., Жигалов Ю. А. Психолого-педагогические основы развития креативности. СПб.: СПГУТД, 2006. 257 с.
43. Дружинин В. Н. Общие творческие способности // Психология общих способностей. СПб.: Питер, 2000. 368 с.
44. Мэй Р. Мужество творить: очерк психологии творчества. М.: Ин-т общегуманитар. исслед., 2001. 27 с.
45. Басин Е. Я. Двухликий Янус: о природе творческой личности. М.: Гуманитарий, 2009. 238 с.
46. Загвязинский В. И. Инновационные процессы в образовании и педагогическая наука // Инновационные процессы в образовании: сб. науч. тр. Тюмень, 1990. С. 5–14.
47. Брушлинский А. В. Субъект, мышление, учение, воображение. М.: Ин-т практ. психологии, 1996. 392 с.
48. Новоселов С. А. Развитие технического творчества в учреждении профессионального образования: системный подход. Екатеринбург: Изд-во Урал. гос. проф.-пед. ун-та, 1997.
49. Роджерс К. Взгляд на психотерапию, становление личности. М.: Прогресс, 1994. 479 с.
50. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. СПб.: Питер, 2007.
51. Ярошевский М. Г. Психология творчества и творчество в психологии // Вопросы психологии. 1985. № 6. С. 14–25.
52. Львов М. Р. Словарь-справочник по методике русского языка: пособие для студентов пед. вузов и колледжей. М.: Академия, 1999. 272 с.
53. Острикова Т. А. Научно-методическое обеспечение самостоятельной профессиональной подготовки студентов-словесников. Абакан: Изд-во Хакасского гос. ун-та им. Н. Ф. Катанова, 2006. 264 с.
54. Гордиенко О. В. Креативно ориентированная методика как фактор развития профессионального мышления будущего учителя русского языка. М.: Прометей, 2017. 164 с.

REFERENCES

1. Baranov M. T. Metodika prepodavaniya russkogo yazyka i ee terminologiya. *Russkiy yazyk v shkole*. 1980, No. 1, pp. 3–8.
2. Baranov M. T. *Sovershenstvovanie metodicheskoy podgotovki po russkomu yazyku studentov-filologov*. Arkhangel'sk: AGPI, 1982.
3. Blinov G. I., Panov B. T. *Prakticheskie i laboratornye zanyatiya po metodike russkogo yazyka*. Moscow: Prosveshchenie, 1986. 224 p.
4. Deykina A. D. Podkhody k obucheniyu russkomu yazyku. In: Yadvorskaya E. R., Dunev A. I. (eds.) *Glossariy metodicheskikh terminov i ponyatiy (Russkiy yazyk, Literatura): opyt postroeniya terminosistemy*. St. Petersburg: Svoe izdvo, 2015. Pp. 29–34.
5. Pristupa G. N. *Kratkiy kurs metodiki russkogo yazyka*. Ryazan: Izd-vo Ryazanskogo ped. in-ta, 1975. 379 p.
6. Uspenskiy M. B. *Kurs sovremennogo russkogo yazyka v pedagogicheskom vuze: ucheb. posobie*. Moscow: Izd-vo Mosk. psikhol.-sotsial. in-ta; Voronezh: Izd-vo NPO MODEK, 2004. 192 p.
7. Deykina A. D. (comp.) Professionalno-metodicheskaya podgotovka studentov v peduniversitete i pedvuze. *Proceedings of interuniversity scientific-practical conference (8–9 Apr. 1996)*. Moscow: MPGU, 1996. 68 p.
8. *Sovremennyy uchitel russkogo yazyka: ego nauchno-metodicheskaya podgotovka, uchebno-nauchnaya rech, obshchenie s detmi v uchebnom protsesse*. Moscow: MPGU, 1999. 80 p.
9. Deykina A. D., Shatova E. G., Komissarova L. Yu. (comp.) *Vuzovskie formy obucheniya: sovremennoe sostoyanie i perspektivy razvitiya. Proceedings of Interuniversity scientific-practical conference, 17–18 Mar. 2006*. Moscow: MPGU, 2007. 175 p.
10. Metodika samostoyatelnoy raboty studentov v sisteme zaochnogo obucheniya. Leningrad: LGPI im. A. I. Gertsena, 1971. 182 p.
11. O metodicheskoy podgotovke budushchikh uchiteley russkogo yazyka. *Proceedings of All-Russian seminar... 1971 Apr*. Leningrad: LGPI im. A. I. Gertsena, 1973. 116 p.
12. Metodicheskie rekomendatsii k provedeniyu zanyatiy po metodike prepodavaniya russkogo yazyka v vuze. Moscow: MGPI, 1983. 114 p.
13. Samostoyatel'naya rabota studentov na zanyatiyakh po metodike russkogo yazyka. Moscow: MGPI, 1985. 129 p.
14. Napolnova T. V., Pustovalov P. S. *Praktikum po metodike prepodavaniya russkogo yazyka*. Moscow: Prosveshchenie, 1976. 176 p.
15. Gribanskaya E. E., Lozinskaya T. P., Novikova L. I. *Zadaniya i metodicheskie rekomendatsii k laboratornym zanyatiyam po metodike russkogo yazyka*. Bryansk: BGPU, 1998. 42 p.
16. Gats I. Yu. *Metodika russkogo yazyka v zadachakh i uprazhneniyakh*. Moscow: Drofa, 2007. 287 p.
17. Tabachenko T. S. Optimizatsiya professionalnoy podgotovki studentov-filologov po metodike prepodavaniya russkogo yazyka na osnove protsessualno-kognitivnogo podkhoda. *Extended abstract of ScD dissertation (Education)*. Moscow, 2007. 54 p.
18. Sinichkina N. E. Formirovanie lingvometodicheskoy kompetentsii budushchego uchitelya rodnogo russkogo yazyka v sovremennom vuze. *Extended abstract of ScD dissertation (Education)*. Velikiy Novgorod, 2010. 47 p.
19. Isaeva N. A. Sovremennye strategii lingvometodicheskoy podgotovki bakalavra pedagogicheskogo obrazovaniya (profil "Russkiy yazyk"). *ScD dissertation (Education)*. Moscow, 2016. 479 p.
20. Kontseptsiya dolgosrochnogo sotsialno-ekonomicheskogo razvitiya RF na period do 2020 goda ("Strategii 2020"). In: *Spravochnaya pravovaya sistema "Konsultant Plyus"*.
21. Aleynikov A. G. O kreativnoy pedagogike. *Vestnik vysshey shkoly*. 1989, No. 12, pp. 29–34.

22. Dronova T. A. *Formirovanie integralno-kreativnogo stilya myshleniya budushchikh pedagogov v obrazovatelnoy srede vuz: monogr.* Moscow: Izd-vo Moskovskogo psikholog.-sotsial. in-ta; Voronezh: Izdatelstvo NPO «MODEK», 2008. 368 p.
23. Bryakova I. E. Metodicheskaya sistema formirovaniya kreativnoy kompetentnosti studentov-filologov pedagogicheskogo vuza. *Extended abstract of ScD dissertation (Education)*. St. Petersburg: Rech, 2006. 490 s.
24. Ostroumov A. I., Ostroumova O. F. Kreativnost i kreativnoe obuchenie kak slagaemye modernizatsii obrazovaniya v Rossii. *Istoricheskie, filosofskie, politicheskie i yuridicheskie nauki, kulturologiya i iskusstvovedenie. Voprosy teorii i praktiki*. 2013, No. 2 (28), pp. 149–153.
25. Tunik E. E. *Psikhodiagnostika tvorcheskogo myshleniya: kreativnye testy*. St. Petersburg: Didaktika Plyus, 1997. 44 p.
26. Bogoyavlenskaya D. B. *Psikhologiya tvorcheskikh sposobnostey*. Moscow: Akademiya, 2002. 320 p.
27. Luk A. N. *Psikhologiya tvorchestva*. Moscow: Nauka, 1978. 127 p.
28. Matyushkin A. M. Kontseptsiya tvorcheskoy odarennosti. *Voprosy psikhologii*. 1989. № 6. S. 29–33.
29. Molyako V. A. *Psikhologiya tvorcheskoy deyatelnosti*. Kiev: Znanie USSR, 1978. 47 p.
30. Ponomarev Ya. A. *Psikhologiya tvorchestva*. Moscow: Nauka, 1976. 304 p.
31. Yakovleva E. L. *Psikhologiya razvitiya tvorcheskogo potentsiala lichnosti*. Moscow: Flinta, 1997. 224 p.
32. Amabile T. M., Leonard D. *Kreativnoe myshlenie v biznese*. Moscow: Alpina Biznes Buks, 2006. 227 p. (in Russian)
33. Guilford J. Tri storony intellekta. Lektsiya, pročitannaya v Stenfordskom universitete 13 aprelya 1959 g. In: Matyushkin A. M. (ed.) *Psikhologiya myshleniya*. Moscow: Progress, 1965. Pp. 433–456. (in Russian)
34. Row A.-J. *Kreativnoe myshlenie*. Moscow: NT Press, 2007. 174 p. (in Russian)
35. Csikszentmihalyi M. *Kreativnost. Potok i psikhologiya otkrytiy i izobreteniy*. Moscow: Karyera Press, 2013. 516 p. (in Russian)
36. Torrance E. *Diagnostika kreativnosti. Metodicheskoe rukovodstvo*. St. Petersburg: Rech, 2006. 176 p. (in Russian)
37. Ermolaeva-Tomina L. B. *Psikhologiya khudozhestvennogo tvorchestva*. Moscow: MOSU, 2003. 302 p.
38. Ivanchenko G. V., Kazaryan M. Yu., Koshcheva N. V. *Tvorchestvo, professionalizm, dukhovnost implitsitnye kontseptsii*. Moscow: Smysl, 2012. 191 p.
39. Ilyin E. P. *Psikhologiya tvorchestva, kreativnosti, odarennosti*. St. Petersburg: Piter, 2009. 448 p.
40. Kashapov M. M. *Psikhologiya tvorcheskogo myshleniya professionala*. Moscow: PER SE, 2006. 688 s.
41. Nikolaeva E. I. *Psikhologiya detskogo tvorchestva*. St. Petersburg: Rech, 2006. 219 p.
42. Barysheva T. A., Zhigalov Yu. A. *Psikhologo-pedagogicheskie osnovy razvitiya kreativnosti*. St. Petersburg: SP-GUTD, 2006. 257 p.
43. Druzhinin V. N. Obshchie tvorcheskije sposobnosti. *Psikhologiya obshchikh sposobnostey*. St. Petersburg: Piter, 2000. 368 p.
44. R. Muzhestvo tvorit: ocherk psikhologii tvorchestva. Moscow: In-t obshchegumanitar. issled., 2001. 27 p. (in Russian)
45. Basin E. Ya. *Dvulikiy Yanus: o prirode tvorcheskoy lichnosti*. Moscow: Gumanitariy, 2009. 238 p.
46. Zagvyazinskiy V. I. Innovatsionnye protsessy v obrazovanii i pedagogicheskaya nauka. In: *Innovatsionnye protsessy v obrazovanii. Coll. of scient. works*. Tyumen, 1990. Pp. 5–14.
47. Brushlinskiy A. V. *Subyekt, myshlenie, uchenie, voobrazhenie*. Moscow: In-t prakt. psikhologii, 1996. 392 p.
48. Novoselov S. A. *Razvitie tekhnicheskogo tvorchestva v uchrezhdenii professionalnogo obrazovaniya: sistemnyy podkhod*.

- Ekaterinburg: Izd-vo Ural.gos. prof.-ped. un-ta, 1997.
49. Rogers C. *Vzglyad na psikhoterapiyu, stanovlenie lichnosti*. Moscow: Progress, 1994. 479 p. (in Russian)
 50. Rubinstein S. L. *Osnovy obshchey psikhologii*. St. Petersburg: Piter, 2007.
 51. Yaroshevskiy M. G. *Psikhologiya tvorchestva i tvorchestvo v psikhologii. Voprosy psikhologii*. 1985, No. 6, pp. 14–25.
 52. Lvov M. R. *Slovar-spravochnik po metodike russkogo yazyka: posobie dlya studentov ped. vuzov i kolledzhey*. Moscow: Akademiya, 1999. 272 p.
 53. Ostriкова Т. А. *Nauchno-metodicheskoe obespechenie samostoyatelnoy professionalnoy podgotovki studentov-slovesnikov*. Abakan: Izd-vo Khakasskogo gos. un-ta im. N. F. Katanova, 2006. 264 p.
 54. Gordienko O. V. *Kreativnoorientirovannaya metodika kak faktor razvitiya professionalnogo myshleniya budushchego uchitelya russkogo yazyka*. Moscow: Prometey, 2017. 164 p.

Гордиенко Оксана Викторовна, кандидат педагогических наук, доцент Кафедры методики преподавания русского языка Института филологии Московского педагогического государственного университета

e-mail: ov.gordienko@mpgu.su

Gordienko Oxana V., PhD in Education, Associate Professor, Methods of Teaching Russian Department, Institute of Philology, Moscow Pedagogical State University

e-mail: ov.gordienko@mpgu.su

Статья поступила в редакцию 08.08.2019

The article was received on 08.08.2019

УДК 378
ББК 74.48

ДИСКУРСИВНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ФОРМИРОВАНИИ КОММУНИКАТИВНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫХ ВОЕННОСЛУЖАЩИХ РУССКОМУ ЯЗЫКУ

Н. В. Савиных

Аннотация. В статье рассматриваются ресурсы использования текстов при обучении иностранных военнослужащих русскому языку. Применение дискурсивных технологий при их создании предлагается автором в качестве методологической установки, позволяющей сформировать учебный гуманитарный дискурс. Особенностью создания текстов является то, что тексты являются одновременно результатом и целью функционирования данного типа дискурса. Использование публицистических, научных, художественных текстов при изучении русского языка как иностранного позволит обучаемым быстрее ориентироваться в основных проблемах современной России, высказывать свою точку зрения по актуальным вопросам, формировать навыки извлечения фактологической информации из предложенных текстов и использовать ее в решении профессиональных задач.

Ключевые слова: дискурсивные технологии, коммуникативные компетенции, дискурсное чтение, текст, языковое явление.

DISCURSIVE TECHNOLOGIES IN THE FORMATION OF COMMUNICATIVE COMPETENCES WHEN TEACHING RUSSIAN TO FOREIGN MILITARY MEN

N. V. Savinykh

Abstract. The article considers the resources of using humanitarian and journalistic texts when teaching Russian language to foreign military men. Implementation of discursive technologies in the process of their making is proposed as a methodological set, which allows to form educational humanitarian discourse. The peculiarity of creating humanitarian and journalistic texts lies in the fact that these texts are both the result and the purpose of functioning of this type of discourse. The use of humanitarian and journalistic texts in the study of Russian as a foreign language will allow students to quickly navigate the main problems of modern Russia, to express their point of view on topical issues, to form the skills of extracting factual information from the proposed texts and use it in solving professional problems.

Keywords: *discursive technologies, communicative competence, discourse reading, a text, linguistic phenomenon.*

Дискурсивные технологии мы определяем, опираясь на общенаучное понимание технологии: технология – это некий порождающий процесс, алгоритм действий, с помощью которого создается определенный продукт. В дискурсивной технологии таким продуктом будет дискурс, разработанный для конкретной цели [1, с. 74–75]. В организации учебного процесса, а именно обучения иностранных военнослужащих русскому языку, таким продуктом будет разработанный «контент»: содержание, знание, информация, образы, имиджи и т. д.

Мы предполагаем, что сформированный нами дискурс – система текстов и техник работы с ними – активизирует учебный процесс.

Особое место в обучении иностранных военнослужащих в российских военно-морских вузах отводится формированию коммуникативных компетенций – речевой подготовке, так как преподавание всех дисциплин ведется на русском языке. В нашем случае особенно важным является тематический подбор материала для аудиторной работы.

В целях наполнения языкового портфеля, формирования активного профессионально-ориентированного словарного запаса целесообразно использовать тексты – повествования, рассказы, истории и т. п. Самое главное при выборе текста – ответить на вопрос: что может вызвать интерес обучающегося? Увлекательная интрига, необычная судьба, характер, знакомая ситуация, актуальность событий? Текст, в котором осмыслены факты через образ, текст с интригой, драматургией, не требует особых усилий для восприятия. Построение такого текста, напротив, требует особых усилий [2, с. 418–422].

Коммуникация в процессе освоения русского языка инофонами протекает в следующих рамках: 1) нарративность, 2) императивность, 3) интеррогативность. 1-я и 3-я рамки предполагают информационный обмен (нарративность – передача ин-

формации; вопрос – запрос об информации). 2-я рамка предназначена для достижения регулятивных целей, это речевое воздействие на адресата [3, с. 155–156].

В соответствии со смысловой нагрузкой текстов остановим свой выбор на текстах, характеризующихся публицистическим, научно-популярным, художественным стилем [4]. Работа с такими текстами обеспечит получение инофонами ценной страноведческой информации, знакомство с контекстами актуального словоупотребления и повышения мотивации к изучению русского языка в целом. Реализация этих преимуществ напрямую зависит от того, какие критерии отбора текстов учитываются и какими средствами осуществляется процесс адаптации. В свою очередь, адаптационные процедуры должны быть направлены на снятие трудностей, которые вызывают у иностранных читателей научно-популярные, публицистические, художественные тексты. Значимым компонентом мотивирующей ценности подобных текстов при обучении русскому языку как иностранному является возможность индивидуализации обучения – организации такого учебного процесса, «при котором выбор способов, приемов, темпа обучения учитывает индивидуальные различия учащихся, уровень развития их способностей к учению» [5, с. 202], поскольку успех коммуникации во многом зависит от адекватности понимания прочитанного.

На занятиях по русскому языку как иностранному мотивационная фаза реализуется через взаимодействие коммуникативно-познавательных потребностей обучаемых, их мотивов и целей чтения. Учитывая процесс интеграции научных знаний, который находит свое отражение в терминологии, можно охарактеризовать стратегию создания блока текстов как реализацию дискурсивных технологий.

В данной статье рассматривается способность иностранных военнослужащих

воспринимать тексты посредством дискурсного чтения с использованием дискурсивных технологий.

Чтением называют один из видов речевой деятельности. Его определяют как процесс восприятия и активной переработки информации, графически закодированной по системе какого-либо языка [6]. При обучении иностранных военнослужащих чтение текстов представляет собой процесс коммуникации посредством данных текстов с целью развития и совершенствования русскоязычной профессионально направленной коммуникативной компетентности. При обучении иностранцев профессионально направленному чтению мотивационная фаза, которой руководствуется преподаватель, реализуется сложным взаимодействием коммуникативно-познавательных потребностей иностранных военнослужащих, их мотивами и целями чтения.

В исследуемой проблематике особое место занимают работы ученого А. А. Леонтьева. Им предпринята попытка объяснения процесса восприятия смысла, ориентирования в текстовом пространстве относительно различной глубины текста [7, с. 103]. Такое чтение мы будем именовать *дискурсивным чтением*.

Выбор такого термина не случаен, поскольку дискурсивное чтение связано с дискурс-ориентированным подходом при обучении иностранных военнослужащих и направлен на восстановление социально-культурного контекста возникновения и функционирования текста, то есть дискурса.

Выбранные нами тексты для анализа на занятиях представляют институциональный дискурс, конкретнее – Военно-морской флот. Содержательная часть этого дискурса может быть описана через конститутивные признаки, признаки институциональности, признаки типа институционального дискурса, нейтральные признаки институционального дискурса. Эти тексты содержат информацию об участниках, условиях, способах общения, то есть людях и сфере коммуникации; о целях и условиях коммуникации; о типе общественного ин-

ститута, который можно смоделировать: люди, занятые определенной деятельностью, их характеристики, типичные для этого института сооружения, ритуалы, стереотипы поведения, мифы, тексты, производимые и бережно хранящиеся в этом социальном образовании [8, с. 355–356].

Раскрыть смысловые части текста, лежащие в его основе, поможет реконструкция контекста. В то же время полнота и точность будут достигаться при помощи традиционных видов чтения. Кроме того, привлечение контекста для понимания сути текста означает их одновременное прочтение, что позволит назвать объект чтения дискурсом. Для восстановления социально-культурного контекста возникновения и функционирования текста может потребоваться предварительная работа как с изучаемым текстом, так и идущим с ним в параллели внешним «диалогом между текстами», «намеренно маркированной интертекстуальностью» [9, с. 183] и культурно-историческим контекстом.

Таким образом, дискурсивное чтение может быть как аудиторным, так и внеаудиторным. Степень готовности в области дискурсивного чтения определяется, главным образом, знанием большего контекста. Учитывая профессиональные потребности иностранных военнослужащих, в ходе обучения дискурсивному чтению у них необходимо формировать организационные, когнитивные и коррективно-регулирующие блоки умений.

Здесь уместно обратить внимание на то, что для создания оптимальных условий дискурсивного чтения необходимо применить когнитивные и метакогнитивные стратегии.

Не вдаваясь в подробности раскрытия термина «стратегия», мы обратим внимание на понятие, которое в отечественной методике называют «стратегией чтения». Придерживаясь данного термина, мы, вслед за О. Д. Кузьменко, будем рассматривать стратегию поведения читающего в процессе понимания текста таким образом, что чтец самостоятельно программирует свою речевую деятельность в зависимости от цели чтения и жанра текста, что обеспечивает стратегический успех чтения [10].

Правомерность ориентации на использование когнитивных стратегий в процессе дискурсного чтения подтверждается нахождением в учебных текстах открытой информации, а также той, которая становится понятной после объяснения контекста.

Существенное влияние на процесс обучения дискурсному чтению оказывают коммуникативные мотивы. Насколько человек вовлечен в совместную деятельность, настолько интенсивна его активность. Помимо результата ведущим мотивом может стать сам процесс работы учащихся на уроке с выбранными нами текстами. Поэтому особое значение для эффективной учебной деятельности имеют мотивы интеллектуально-познавательного плана, осознаваемые как желание к расширению и систематизации знаний.

Выполнение иностранными военнослужащими заданий, которые предлагает преподаватель, – это чередование закрепленных друг за другом высказываний говорящих, имеющих единую для них цель действия. Когда преподаватель задает вопрос по тексту учащемуся, то цель спрашивающего становится и целью отвечающего. Во время беседы они объединяются в единой для них дискурсивной деятельности и достигают цели объединенными усилиями. В момент рождения дискурса преподаватель и обучаемый создают и объективируют настоящее, поскольку дискурс возникает в текущий момент жизни. Снятие языковых трудностей происходит при выполнении предтекстовых (некоммуникативных) упражнений. Знакомство с лексическими и грамматическими категориями, смысловой анализ текста происходит при выполнении притекстовых (условно-коммуникативных) упражнений. Послетекстовые условно-коммуникативные и комментирующие упражнения направлены на совершенствование частных и развитие общих умений объяснения в его разновидностях.

Особенностью включения текстов в единый дискурс является то, что данные тексты одновременно результат и цель функционирования данного типа дискурса.

В дискурсе, который мы создаем, анализируя отобранные тексты, осуществляется коммуникация между создателем текстов, в нашем случае это преподаватель, и аудиторией (курсанты), для которой эти тексты создаются.

Заметим, что использование текстов из военных печатных изданий будет способствовать не только расширению словарного запаса обучаемых, но и выработке у них навыков изучающего чтения и, как следствие, формированию картины мира.

Дискурсный подход, который предполагает наличие дискурсных условий, позволяет предположить, какое влияние окажет контекст на обучаемых.

Преимущества текстов формируемого нами дискурса, связанные с макроконтэкстом «Военно-морской флот»:

- 1) высокая познавательная ценность, демонстрирующая не только типичные реалии страны изучаемого языка, но и реакцию носителя языка на эти объекты;
- 2) специфическая ценность, обеспечивающая успешную демонстрацию изучаемых языковых явлений в речевом контексте произведения;
- 3) мотивирующая ценность, повышающая интерес учащихся к процессу учения;
- 4) большая воспитательная ценность, формирующая позитивное отношение к России и русским, уважительное отношение к истории России, традициям, победам на суше и на море Российской армии и Военно-морского флота, важные миротворческие функции Российской Федерации в современном мире.

При этом использование подобных текстов в обучении русскому языку как иностранному связано с целым рядом трудностей, вызванных разными целевыми установками автора текста – носителя языка, с одной стороны, и иностранных читателей – с другой. Присутствие в текстах имплицитных смыслов и оборотов разговорной речи, исторических реалий требуют от читателя навыков по их обнаружению, а для преподавателя – организации дополнительных лингвострановедческих комментариев, а также

поиска наглядных графических средств для представления сюжетной структуры текста.

Тексты, объединенные в единый курс, кроме национально-культурной специфики обладают целым рядом особенностей, требующих от читателя специальных аналитических умений. Э. Декант и Г. Смит так определяют эти умения: «Эффективный читатель имеет представление об оттенках смысла и взаимосвязи между деталями; он задействует скорее активный, нежели пассивный подход к работе с текстом, оценивая и задавая вопросы в процессе чтения; он концентрируется не на том, что автор говорит, но на том, что автор подразумевает под сказанным» [11, с. 317].

Следующий этап: тексты, объединенные дискурсом, требуют осознанного чтения, к компонентам которого исследователь А. А. Вейзе относит «умение интерпретировать читаемое... определять актуальность и правдоподобность информации, отделять реальные факты от субъективных мнений, выявлять отношение автора к высказываемому, определять соответствие текста своим собственным интересам» [12, с. 8].

Если читатель эти умения не использует, он переносит навыки восприятия каждодневных реалий жизни на восприятие читаемых текстов, что ведет к неполному, а порой поверхностному восприятию произведения. Как отечественные, так и западные исследователи отмечают значимость когнитивных стратегий в качестве важной составляющей осознанного чтения. По мнению Н. В. Кулибиной, успешная методика по обучению чтению должна быть направлена «не на переработку информации, находящейся вне текста, а на поиск и декодирование опорных пунктов интерпретации внутри самого текста» [13, с. 48].

Использование на уроках текстов единого дискурса и при этом различной тематики предполагает наличие репродуктивных лексических навыков, языковой догадки, грамматических навыков чтения (языковых и речевых).

В военно-морском вузе при изучении гуманитарных дисциплин, таких как история

России, история Военно-морского флота России, культурология, философия, составляющих единый дискурс в рамках учебного процесса, требуют от обучаемых хороших фоновых знаний, обширного пласта лексики. Усиление внимания к данной проблеме обусловило актуальность исследования, результатом которого должна быть разработка методики обучения дискурсивному чтению, направленного на формирование коммуникативных компетенций, среди которых ведущее место занимает компетенция, регламентирующая работу с текстом.

В табл. 1 представлена методическая модель использования на уроке РКИ дискурсивных технологий в процессе работы с текстом по истории Военно-морского флота.

Придерживаясь данной модели, применим на практике дискурсивные технологии. Приведем фрагмент занятия по теме «Зарождение военно-морского флота в России»:

Ход занятия

Сообщение темы занятия – «Зарождение Военно-морского флота в России».

Начало работы – соотнесение ключевых слов.

Группа заполняет таблицу с ключевыми словами – табл. 2 (второй столбец) на основе имеющихся знаний. Корректировка (третий столбец) будет осуществляться самостоятельно по итогам работы.

После заполнения таблицы курсанты представляют результаты своей работы.

Результаты совместно обсуждаются, исправляются ошибки и неточности. Курсанты фронтально отвечают на вопросы преподавателя.

Затем начинается работа с текстом. Предтекстовые упражнения направлены на презентацию лексики и формирование слухо-произносительных навыков.

Зарождение военно-морского флота в России

В конце XVIII века Россия занимала огромную территорию. Для развития промышленности и торговли ей был необходим выход к

Таблица 1

Методическая модель использования на уроке РКИ дискурсивных технологий

Цель – формирование лингвострановедческой компетенции, обеспечивающей коммуникацию в профессиональной сфере общения в соответствии с дальнейшим овладением специальностью			
Принципы: Принципы, определяющие построение процесса обучения: - принцип межкультурной коммуникации; - принцип когнитивно-интеллектуальной направленности обучения; - принцип учета самостоятельной работы; - принцип положительного эмоционального фона обучаемых; - принцип анализа полученной информации; - принцип наглядности; - принцип понимания национально-культурной лексики через историческую ситуацию			
Содержание			
Знания	Умения	Критерии отбора учебного материала	Типы упражнений
Основные страноведческие знания обучаемых	I. Речевые: – использовать фоновую лексику в устной и письменной речи; – применять национально-культурную лексику в ситуациях межкультурной коммуникации и профессионального общения. II. Учебные: 1) интеллектуальные; 2) организационные	– аутентичность; – профессиональная значимость; – насыщенность страноведческой информацией; – отражение культурно-исторической специфики; – достоверность излагаемых фактов; – доступность; – мотивационный резерв	1. Упражнения на формирование слухо-произносительных навыков. 2. Семантизирующие упражнения. 3. Актуализирующие упражнения. 4. Ситуативно-погружающие условно-коммуникативные упражнения. 5. Рефлексивные коммуникативные упражнения

Таблица 2

Ключевые слова

Осада		
Капитуляция		
Крепость		
Верфь		
Устав		
Навигация		

морю. С приходом на царство Петра I в 1689 году стала создаваться мощная экономическая база, были проведены административная, судебная, финансовая реформы. Важнейшей частью реформ Петра I стала реорганизация военной системы и, прежде всего, созда-

ние регулярной армии и военно-морского флота. Первоначально офицерский и высший командный состав комплектовался из иностранцев. Некоторые из них были знающими специалистами военного дела, они внесли значительный вклад в создание регулярной армии

и флота. Однако большинство иностранных офицеров оказались либо малограмотными в военном отношении, либо не знали русского языка и были равнодушны к национальным интересам России. Поэтому Петр I был вынужден отказаться от иностранцев и начал подготовку русского офицерского корпуса.

Учитывая международную обстановку, царь Петр I вступил в войну против Турции, чтобы вернуть выходы на Азовское и Черное моря. Первый поход в 1695 году оказался неудачным. Крепость Азов устояла, ввиду низкой организации и отсутствия боевого опыта у русских войск, а также, имея постоянный подвоз всего необходимого с Азовского моря. После поражения Петр I задумал скорейшую постройку своего военного флота. В короткий срок на воронежских верфях были построены парусные корабли, галеры, галеасы, множество стругов и плотов. В июле 1696 года российские войска при поддержке флота взяли Азов. Гарнизон крепости, окруженный с суши и моря, не выдержал длительной осады и капитулировал. Таким образом, сильнейшая турецкая крепость была взята совместным ударом русской армии и флота. С двух азовских походов началась история регулярного русского флота.

Официальной датой рождения русского флота является 20 октября 1696 года, когда боярская дума утвердила Указ Петра I «Морским судам быть». Для претворения этого решения в России уже имелось около 10 верфей. Реализация сложнейшей проблемы создания военного флота требовала дальнейшего строительства верфей и кораблей, основания военно-морских баз для кораблей флота. Для подготовки флотских кадров в Москве была открыта Школа математических и навигацких наук. Среди регламентирующих документов особое место занял Устав Российского флота, который был разработан самим Петром I. Уставом определялось воспитание преданности России, а также создание на кораблях морских традиций: поощрялась дружба среди моряков, взаимовыручка, храбрость, стойкость, любовь к своему кораблю.

В начале XVIII века Россия вступила в Северную войну со Швецией за возвращение исконно русских земель и обеспечение выхода к

Балтийскому морю. Первая попытка в 1700 году взять Нарву и выйти к морю, закончилась разгромом русских. Потерпев поражение, Петр не впал в уныние, а всю энергию направил на реорганизацию и перевооружение армии и флота. Через два года русские войска штурмом взяли окруженную со всех сторон водой русскую крепость Нотебург (Орешек). Она закрывала вход в Неву. В 1703 году Петр овладел крепостью Ниеншанц, на месте которой был заложен Санкт-Петербург. Развивая успех, русские заняли все побережье Невы и вышли к Финскому заливу. Для защиты Санкт-Петербурга с моря в 1704 году на отмели о.Котлин был заложен форт Кронштадт. Город стал крепостью, портом торговым и военным форпостом, а Санкт-Петербург – самым северным русским городом из всех больших городов мира.

Военные верфи и корабли на них появились первоначально в Архангельске и на Ладожском озере, а в начале XVIII века в Петербурге, где была создана Адмиралтейская верфь. После того, как с ее стапелей сошел первый линейный корабль «Полтава», центром кораблестроения России становится Санкт-Петербург. За время Северной войны на верфях было построено около 600 гребных судов различных типов и назначений. За два десятилетия в России был создан военно-морской флот, который превратился в могучую силу.

27 июня 1709 произошло знаменитое Полтавское сражение. Шведы были разбиты. В этой битве ярко проявился военный талант Петра I. Во время сражения он сам возглавил одну из контратак, в ходе которой получил контузию. Из-за того, что шведский король, несмотря на поражение, отказался подписать мир на условиях России, Петр I решает перенести центр боевых действий на Балтийское море. В этих условиях неизмеримо возрастает роль флота, который в тот период одерживает ряд выдающихся побед.

Создание регулярного военно-морского флота дало нашей стране целую плеяду выдающихся флотоводцев. Среди них один из создателей военно-морского искусства адмирал Федор Ушаков. С его именем связана важнейшая победа в морском сражении, которое произошло в 1790 году у о.Тендра. Русская эска-

дра Черноморского флота под командованием Ушакова внезапно атаковала турецкий флот. Адмирал Федор Ушаков провел около 40 баталлий, не имея ни одного поражения. В 1799 году под руководством Ушакова была взята французская крепость Корфу, в результате чего Россия получила военно-морскую базу в Средиземном море.

К началу XIX века в области вооружений Россия отставала от передовых стран Европы. Тем не менее, Россия рассчитывала укрепиться на Балканах и в Средиземноморье. В то время русский флот был еще в основном парусным. Он не мог противостоять англичанам и французам, но для турецкого флота представлял серьезную угрозу.

Благодаря системе подготовки кадров, введенной еще адмиралом Ушаковым, русский флот к середине XIX века получил множество талантливых морских офицеров. Один из них – адмирал Павел Нахимов, проявивший талант флотоводца себя в ходе Крымской войны, командуя эскадрой Черноморского флота. Для уничтожения турецких морских сил из Севастополя вышла эскадра под командованием Нахимова. На подходе к Синопу Нахимов обнаружил корабли противника, находившиеся под защитой береговых батарей. Правильно оценив обстановку, П. Нахимов, опасаясь скорого прихода союзного туркам флота, XVIII ноября 1853 года нанес внезапный удар с заранее определенных огневых позиций, с минимальной дистанции. Огонь русской артиллерии стал для противника губительным. День победы русской эскадры у мыса Синоп стал последним крупным сражением эпохи парусного флота.

Лингвострановедческий комментарий

Галера – гребной военный корабль.

Галеас – тип парусно-гребных военных кораблей. Название означает «большая галера».

Струг – плоскодонное парусно-гребное судно.

Плеяда – группа выдающихся деятелей в какой-либо области.

Осада – окружение войсками укрепленного места с целью его захвата.

Капитуляция – прекращение вооруженной борьбы и сдача вооруженных сил одного из воюющих государств.

Исконный – существующий с самого начала, всегда.

Форпост – передовая укрепленная позиция.

Форт – укрепление долговременного типа, входящее в систему крепостных сооружений

Затем начинается работа с текстом.

Задание 1. Прочитайте текст, выделите слова и словосочетания, необходимые для вас при изучении этой темы по дисциплине «История Военно-морского флота России».

Задание 2. Ответьте на вопросы.

1. Для чего России был необходим выход к морю?
2. Почему Петр I провел реформы в военной системе?
3. С какой целью Петр I вступил в войну против Турции?
4. Какое событие положило начало истории регулярного русского флота?
5. Назовите официальную дату рождения русского флота.
6. Какое учебное заведение было открыто для подготовки флотских кадров?
7. Назовите регламентирующий флотский документ.

Упражнения на понимание и закрепление материала

Задание 1. Вставьте вместо точек подходящий предлог.

1. ... конце XVIII века Россия занимала огромную территорию.
2. Первоначально офицерский и высший командный состав комплектовался ... иностранцев.
3. ... двух азовских походов началась история регулярного русского флота.
4. Некоторые ... них были знающими специалистами военного дела.
- ... претворения этого решения в России уже имелось около 10 верфей.

Задание 2. Закончите предложения.

1. С приходом на царство Петра I в 1689 году стала создаваться...

2. Царь Петр I вступил в войну против Турции, чтобы...

3. Официальной датой рождения русского флота является...

4. Среди регламентирующих документов особое место занял...

5. Реализация сложнейшей проблемы создания военного флота требовала...

6. Особое значение уделялось воспитанию верности Андреевскому флагу, названному в честь...

7. Флаг имел вид...

Задание 2. Определите, где прилагательные употреблены в прямом, а где в переносном смысле, найдите эти предложения в тексте.

Острый ум – острый нож.

Глубокая мысль – глубокая река.

Холодный взгляд – холодная вода.

Яркий талант – яркий свет.

Задание 3. Расскажите:

1. О военной реформе Петра I.

2. О взятии крепости Азов.

3. О школе математических и навигационных наук.

4. О морском уставе.

Задание 4. Представьте ситуацию. Вы на экзамене получили в билете вопрос о создании Военно-морского Флота России. Ответьте на него.

После работы с текстом обучающиеся должны показать результаты обучения и конкретизировать толкование лексики, предложенной в таблице. В работе с каждым последующим текстом берется основная информация из предыдущих, накладывается на новую информацию и таким образом создается учебный гуманитарный дискурс. Использование дискурсивных технологий объективирует настоящее – нечто новое для тех, кто планирует свою судьбу связать с Военно-морским флотом, поскольку этот дискурс возникает во время работы с текстами, объединенными дискурсом.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. *Плотникова С. Н.* Дискурсивные технологии и их роль в конструировании социального мира // Вестник МГЛУ ЕАЛИ. 2015. Вып. 3 (714). С. 74–75.
2. *Самарцев О. Р.* Творческая деятельность журналиста: Очерки теории и практики. М.: Академ. проект, 2007. 528 с.
3. *Касевич В. Б.* Проблемы семантики. СПб.: Изд-во С-Петербургского ун-та, 2019. 304 с.
4. *Солганик Г. Я.* Стилистика текста. М.: Флинта, 2018. 514 с.
5. Педагогическая энциклопедия. Т. 2. / гл. ред. А. П. Горкин. М.: Большая Российская энцикл., 1999. 911 с.
6. *Клычникова З. И.* Психологические особенности обучения чтению на иностранном языке. М.: Просвещение, 1983. 207 с.
7. *Леонтьев А. А.* Язык, речь, речевая деятельность. М.: Просвещение, 1975. 214 с.
8. *Карасик В. И.* Языковой круг: личность, концепты, дискурс. М.: Гнозис, 2004. 390 с.
9. *Чернявская В. Е.* Дискурс власти и власть дискурса. Проблемы речевого воздействия. Наука, 2006. 134 с.
10. *Кузьменко О. Д., Рогова Г. В.* Учебное чтение, его содержание и формы // Иностранные языки в школе. 1970. № 5. С. 22–31.
11. *Dechant E. V., Smith H. P.* Psychology in teaching reading. New Jersey, 1977. 436 p.
12. *Вейзе А. А.* Смысловая компрессия текста при обучении иностранным языкам // Методика и лингвистика. М.: Наука, 1981. С. 44–60.
13. *Кулибина Н. В.* Зачем, что и как читать: метод. пособие для преподавателей РКИ. СПб.: Златоуст, 2015. 210 с.
14. *Ван Дейк Т. А.* Дискурс и власть. Репрезентация доминирования в языке и коммуникации. М.: Либроком, 2013. 344 с.
15. *Серю П.* Квадратура смысла. М.: Прогресс, 2002. 416 с.
16. *Веракша Т. В.* Коммуникативное пространство текстов военно-морского

дискурса – основа формирования общепрофессиональных компетенций ИВС военно-морского вуза // Инновационное образовательное пространство: теория и практика обучения иностранным языкам и русскому языку как иностранному в высшей школе. Сер.: «Научная психолого-педагогическая школа Чир-среда»: колл. моногр. Вып. 4. Киров: МЦИТО, 2018. С. 9–25.

17. Военная история. Учебник для высших военно-учебных заведений Министерства обороны Российской Федерации. М.: Воениздат, 2006. 496 с.

REFERENCES

1. Plotnikova S. N. Diskursivnye tekhnologii i ikh rol v konstruirovani sotsialnogo mira. *Vestnik MGLU EALI*. 2015, Iss. 3 (714), pp. 74–75.
2. Samartsev O. R. *Tvorcheskaya deyatel'nost zhurnalista: Ocherki teorii i praktiki*. Moscow: Akadem. proekt, 2007. 528 p.
3. Kasevich V. B. *Problemy semantiki*. St. Petersburg: Izd-vo S-Peterburgskogo unta, 2019. 304 p.
4. Solganik G. Ya. *Stilistika teksta*. Moscow: Flinta, 2018. 514 p.
5. Gorkin A. P. (ed.) *Pedagogicheskaya entsiklopediya*. Vol. 2. Moscow: Bolshaya Rossiyskaya entsikl., 1999. 911 p.
6. Klychnikova Z. I. *Psikhologicheskie osobennosti obucheniya chteniyu na inostrannom yazyke*. Moscow: Prosveshchenie, 1983. 207 p.
7. Leontiev A. A. *Yazyk, rech, rechevaya deyatel'nost*. Moscow: Prosveshchenie, 1975. 214 p.
8. Karasik V. I. *Yazykovoy krug: lichnost, kontsepty, diskurs*. Moscow: Gnozis, 2004. 390 p.
9. Chernyavskaya V. E. *Diskurs vlasti i vlast diskursa. Problemy rechevogo vozdeystviya*. Nauka, 2006. 134 p.
10. Kuzmenko O. D., Rogova G. V. *Uchebnoe chtenie, ego sodержanie i formy. Inostrannye yazyki v shkole*. 1970, No. 5, pp. 22–31.
11. Dechant E. V., Smith H. P. *Psychology in teaching reading*. New Jersey, 1977. 436 p.
12. Veyze A. A. *Smyslovaya kompressiya teksta pri obuchenii inostrannym yazykam. Metodika i lingvistika*. Moscow: Nauka, 1981. Pp. 44–60.
13. Kulibina N. V. *Zachem, chto i kak chitat: metod. posobie dlya prepodavateley RKL*. St. Petersburg: Zlatoust, 2015. 210 p.
14. Van Deyk T. A. *Diskurs i vlast. Reprezentatsiya dominirovaniya v yazyke i kommunikatsii*. Moscow: Librokom, 2013. 344 p.
15. Serio P. *Kvadratura smysla*. Moscow: Progress, 2002. 416 p.
16. Veraksha T. V. Kommunikativnoe prostranstvo tekстов военно-морского дискурса – основа формирования общепрофессиональных компетентсий ИВС военно-морского вуза. In: *Innovatsionnoe obrazovatel'noe prostranstvo: teoriya i praktika obucheniya inostrannym yazykam i russkomu yazyku kak inostrannomu v vysshey shkole*. Ser.: “Nauchnaya psikhologo-pedagogicheskaya shkola Chir-sreda”: koll. monogr. Iss. 4. Киров: MTsITO, 2018. Pp. 9–25.
17. Voennaya istoriya. *Uchebnik dlya vysshikh voenno-uchebnykh zavedeniy Ministerstva oborony Rossiyskoy Federatsii*. Moscow: Voenizdat, 2006. 496 s.

Савиных Наталья Викторовна, преподаватель ВУНЦ ВМФ «Военно-морская академия» имени адмирала флота Советского Союза Н. Г. Кузнецова. г. Санкт-Петербург

e-mail: natali.savikh@yandex.ru

Savinykh Natalia V., Lecturer, Military Educational-and-Research Centre, Admiral of the Fleet of the Soviet Union N.G. Kuznetsov Naval Academy, Saint Petersburg

e-mail: natali.savikh@yandex.ru

*Статья поступила в редакцию 28.01.2019
The article was received on 28.01.2019*

УДК 372.851
ББК 74.48

ЭЛЕКТРОННОЕ ОБУЧЕНИЕ КАК СРЕДСТВО ПОВЫШЕНИЯ КАЧЕСТВА МАТЕМАТИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ ОБУЧАЮЩИХСЯ ВУЗА (НА ПРИМЕРЕ ПРИМЕНЕНИЯ КОМПОНЕНТОВ ПЛАТФОРМЫ MOODLE)

Е. Ю. Бутко, А. Ю. Худжин

Аннотация. Статья посвящена актуальной проблеме повышения уровня предметных результатов обучения математике в вузе. В качестве эффективного пути решения проблемы предлагается включать в контактную работу с первокурсниками отдельные компоненты электронного обучения. Представлен опыт использования компонентов платформы Moodle при организации контактной работы на первом курсе направлений подготовки бакалавров, в соответствии с которым отмечается повышение результатов обучения студентов по математическим дисциплинам.

Ключевые слова: электронное обучение, математика, ФГОС ВО, математическая подготовка, среда Moodle, задания в тестовой форме.

E-LEARNING AS A MEANS OF INCREASING THE LEVEL OF TEACHING MATHEMATICS AT THE UNIVERSITY (A CASE STUDY OF THE MOODLE PLATFORM COMPONENTS APPLICATION)

Е. Yu. Butko, A. Yu. Khudzhin

Abstract. The article is devoted to the acute issue of increasing the level of subject results of teaching Mathematics at the University. As an effective way to solve the problem, it is proposed to include individual components of e-learning in the contact work with first-year students. The article presents the experience of using the components of the Moodle platform in the organization of contact work in the first year of bachelor's degree program, according to which there is an increase in the results of training students in mathematical disciplines.

Keywords: e-learning, Mathematics, Federal state educational standard of higher education, training in Mathematics, Moodle environment, tasks in the multiple choice form.

Математика всегда была и остается одной из самых сложных дисциплин для освоения обучающимися в высшей школе, что, в первую очередь, объясняется высокой степенью абстракции математических понятий и использованием языка символов и формул. Как показывает опыт, математика трудно поддается изучению с использованием популярных сегодня дистанционных образовательных технологий. Даже самые качественные онлайн-курсы не позволяют обеспечить достаточную результативность освоения программы дисциплины для подавляющего большинства обучающихся вуза, тем более что эффективность использования таких курсов зависит от целого ряда факторов, среди которых достаточный уровень сформированности навыков самостоятельной учебной деятельности обучающихся [1].

Вместе с тем овладение математическим аппаратом на должном уровне бесспорно имеет ключевое значение для обучающихся по математическим и инженерным направлениям подготовки в вузе. Но еще большая ответственность за результаты обучения по математическим дисциплинам ложится на преподавателей вуза при осуществлении предметной подготовки будущих учителей математики.

В настоящее время, в связи с введением актуализированных ФГОС ВО (ФГОС 3++), вузы активно занимаются проектированием основных профессиональных образовательных программ по реализуемым направлениям подготовки. Существенная переработка образовательных программ (ОП) связана с приведением их содержания в соответствие с требованиями профессиональных стандартов.

При этом каждая образовательная организация в ходе проектирования ОП учитывает уже имеющийся опыт их реализации (собственный и традиционный для российских вузов) и требования работодателей [2]. В процессе разработки образовательных программ по направлению подготовки 44.03.01 Педагогическое образование множество разногласий возникает при

определении трудоемкости модулей, относящихся к психолого-педагогической, общекультурной и предметной подготовке. Не вызывает сомнений необходимость формирования у будущего учителя универсальных и общепрофессиональных компетенций в соответствии с действующими и актуализированными ФГОС ВО. Однако очевидно, что без качественной предметной подготовки учитель математики состояться не может.

При существующем положении дел, когда доля самостоятельной работы студента вуза значительно превышает объем контактной работы по дисциплине, актуальным является повышение эффективности организации самостоятельной работы. И здесь трудно обойтись без использования современных образовательных технологий. В настоящее время наиболее распространенными в практике преподавания в вузе становятся дистанционные образовательные технологии и метод проектов. Методика организации проектной деятельности по математике представлена в работах преподавателей и магистрантов кафедры физико-математического образования Нижневартковского государственного университета (далее – НВГУ) [3; 4]. Вопросам применения элементов электронного обучения, а именно заданий, разработанных и представленных в формате интерактивных тренажеров, посвящены наши предыдущие работы [5; 6].

Многие российские вузы для реализации электронного обучения и дистанционных образовательных технологий используют виртуальную обучающую среду Moodle. Преподаватели формируют фонды оценочных средств в соответствии с требованиями образовательных и профессиональных стандартов, а также локальных нормативных актов образовательной организации. Одними из самых распространенных и популярных оценочных средств являются задания в тестовой форме, которые позволяют оценить результаты обучения по дисциплине (как правило, знания и в некоторых случаях умения, являющиеся ком-

понентами формируемых в процессе реализации основной профессиональной образовательной программы компетенций ФГОС ВО) [7; 8; 9].

В настоящее время имеется ряд работ, посвященных проблеме применения заданий в тестовой форме как на уровне общеобразовательной, так и на уровне высшей школы. Например, В. С. Аванесов в своих работах под педагогическим тестом понимает «систему параллельных заданий возрастающей трудности, специфической формы, которая позволяет качественно и эффективно измерить уровень и структуру подготовленности испытуемых» [10]. Формулировка определения понятия «педагогический тест» данного автора претерпела ряд изменений за последние несколько лет. Одним из существенных является исключение необходимости равномерного повышения сложности, что существенно затрудняло разработку тестовых заданий.

Современные исследователи сходятся во мнении, что задания в тестовой форме должны удовлетворять ряду критериев. На наш взгляд, наиболее важными, в контексте использования виртуальной образовательной среды, являются корректность и технологичность содержания, логическая форма высказывания, наличие определенного места для ответов, а также адекватность инструкции форме и содержанию задания [11, с. 125–135].

Особое внимание, по нашему мнению, следует обратить на требование корректности содержания и технологичности заданий. Первый критерий характеризует правильность составления содержания задания с предметной точки зрения. При этом выполнимость критерия зависит в большей мере от профессиональной компетентности разработчика заданий и от экспертов, несущих ответственность за проверку содержательной правильности суждений, положенных в основу задания. Второе требование подчеркивает возможность использования компьютерных технологий в учебном процессе. Его достижение напрямую зависит от наличия адекватной техники и

технологии, включая программы автоматизации обучения и контроля подготовленности, которые являются составной частью виртуальной обучающей среды Moodle. Таким образом, технологическое преимущество заданий тестовой формы проявляется в их соответствии требованиям автоматизации рутинных компонентов обучения и контроля знаний.

Возвращаясь к теме предметной подготовки будущих преподавателей математики, обратимся к особенностям использования элементов электронного обучения для повышения качества математического образования студентов младших курсов.

Вузам при организации образовательного процесса на 1–2-м курсах направлений подготовки бакалавров приходится учитывать следующие факторы, влияющие на результативность обучения математике и на выбор преподавателями образовательных технологий и соответствующих средств обучения.

Во-первых, на первом курсе происходит адаптация студентов к условиям обучения в вузе. Учебными планами предусмотрена значительная доля самостоятельной работы обучающихся, но при этом навыки самоорганизации у студентов еще не сформированы.

Во-вторых, уровень школьной математической подготовки в большинстве случаев не соответствует требованиям, предъявляемым рабочими программами дисциплин высшей математики. Снижение уровня школьной математической подготовки абитуриентов отмечается представителями самых разных вузов, причины его активно обсуждаются, и абсолютное большинство ученых и преподавателей-практиков отмечают негативное влияние ЕГЭ на качество обучения математике в школе [12]. При этом именно положительные результаты ЕГЭ по математике (профильный уровень) обеспечивают успешное поступление выпускника школы в вуз на математические и инженерные направления подготовки. А вуз обязан обеспечить успешное обучение студентов, независимо от их уровня математической под-

готовки. Не секрет, что количество баллов за ЕГЭ по математике и тем более суммарный балл по трем ЕГЭ по дисциплинам, соответствующим направлению и профилю подготовки в вузе, не отражают реального состояния математических знаний и умений абитуриентов и их готовности к продолжению обучения в высшей школе.

В-третьих, уровень предметных знаний и умений сильно отличается у разных первокурсников. В ходе контактной работы со студентами в первые полтора года обучения значительная часть аудиторного времени используется для выравнивания уровня математических знаний и умений вчерашних школьников, ликвидации пробелов в их математической подготовке. Одновременно происходит реализация дисциплин учебного плана, относящихся к высшей математике. При этом занятия проводятся в целой академической группе, и практически невозможно учесть индивидуальный уровень математической подготовки каждого отдельного студента. Как следствие, студенты первого курса демонстрируют низкие показатели успеваемости или даже неуспеваемости по математическим дисциплинам, приводящие к образованию академической задолженности.

В-четвертых, большинство преподавателей отмечает дефицит часов, отводимых на аудиторную работу, в том числе по математическим дисциплинам. Вместе с тем успешное обучение математике невозможно без актуализации пройденного материала, многократного повторения типовых действий для формирования прочных навыков использования математических инструментов как внутри предмета, так и в прикладных задачах.

Выраженная недостаточность часов контактной работы, неодинаковый и зачастую низкий уровень математической подготовки студентов первого курса, отсутствие у них сформированных навыков самоорганизации – все это приводит к необходимости подключения к традиционным формам работы преподавателя дополнительных резервов. И здесь, на наш взгляд, оказывается

полезным использование возможностей электронного обучения, в частности, освоения в удобном темпе и под постоянным контролем учебного материала, представленного преподавателем в среде Moodle.

Преподаватели НВГУ, как правило, используют возможности среды Moodle для комплексного представления учебных материалов: лекций, заданий, вопросов для самопроверки и контроля, студенческих работ. Moodle дает возможность формировать и хранить статистику достижений студента, отслеживать активность обучающихся в процессе их работы в среде.

Данная платформа безусловно очень удобна в использовании как для реализации дистанционных технологий обучения, так и в сочетании с различными формами контактной работы с обучающимися. Среда обеспечивает своевременный и систематический обмен информацией между преподавателем и студентом, а также взаимодействие между студентами внутри группы. Преподаватель может легко варьировать содержание и способы подачи учебного материала дисциплины. Сокращается время, отводимое на рутинную работу по проверке и оцениванию работ студентов и ведение соответствующей статистики. Студент имеет возможность в удобное время, в удобном темпе и в удаленном режиме осваивать дисциплину, концентрируя внимание на особо интересных или трудно поддающихся темах курса.

В перспективе при широком и систематическом использовании среды Moodle в вузе могут быть оптимизированы процессы управления учебной деятельностью (эффективное распределение учебной нагрузки, анализ результатов обучения, снижение затрат на реализацию учебного процесса). Среди минусов следует отметить затраты времени на разработку и размещение материалов в личном кабинете преподавателя. При размещении математических текстов также неудобным является отсутствие возможности работы пользователей с редактором формул.

Осуществление качественной математической подготовки будущих выпускников

направления подготовки 44.03.01 Педагогическое образование (направленность (профиль) Математика) является одной из важнейших задач, стоящих перед преподавателями выпускающей кафедры. Будущие учителя должны не только получать знания по математическим дисциплинам, овладевать умениями и навыками использования этих знаний, методами исследовательской работы, но и уметь самостоятельно повышать уровень своих предметных компетенций. Поэтому особое место при организации самостоятельной работы бакалавров данного направления подготовки занимают тематические тесты, позволяющие не только контролировать остаточные знания студентов в ходе текущей и промежуточной аттестации, но и формировать новые знания.

Продemonстрируем пример использования в НВГУ возможностей виртуальной

обучающей среды при обучении будущих учителей математики интегральному исчислению функции одной переменной (дисциплина «Математический анализ»). Теоретический материал распределяется на небольшие по объему модули, к каждому из которых предлагается блок контрольных вопросов в форме тестовых заданий теоретического характера. Правильные ответы студента свидетельствуют о достаточном уровне усвоения учебного материала, и ему открывается доступ для изучения следующего модуля. В противном случае обучающийся отсылается к повторному ознакомлению с теорией и прохождению мини-теста. При этом происходит осознание студентом «пробелов» в пройденном теоретическом модуле, что помогает ему целенаправленно повторно работать с изучаемым материалом. Такая организация рабо-

Первообразная функция и неопределенный интеграл

Просмотр Редактировать Отчеты Оценить эссе

Свернуто Развернуто

Импортировать вопросы | Добавить информационную страницу / оглавление раздела | Добавить кластер | Добавить скда страницу с вопросом

Интегральное исчисление функции одной переменной

ОПРЕДЕЛЕНИЕ.

Функция $F(x)$ называется **первообразной** для функции $f(x)$ в некотором промежутке, если в каждой точке этого промежутка $F'(x)=f(x)$, или $dF(x)=f(x)dx$.

Если $y=f(x)$ непрерывна в некотором отрезке, то в этом отрезке существует первообразная для данной функции. Задача нахождения первообразной для заданной функции является одной из основных задач интегрального исчисления.

Если $f(x)$ имеет хотя бы одну первообразную, то их у нее бесконечное множество.

ТЕОРЕМА.

Если $y=f(x)$ - первообразная для функции $f(x)$ в $[a,b]$, то всякая другая первообразная для $f(x)$ отличается от $F(x)$ на постоянное слагаемое, то есть может быть представлена в виде $F(x)+C$, где C - произвольная постоянная.

Из теоремы следует, что множество всех первообразных данной функции $f(x)$ имеет вид $F(x)+C$.

ОПРЕДЕЛЕНИЕ.

Множество всех первообразных функции $f(x)$ называется **неопределенным интегралом** от этой функции и обозначается $\int f(x)dx$.

Таким образом, $\int f(x)dx = F(x) + C$.

При этом $f(x)$ называется **подынтегральной функцией**, $f(x)dx$ - **подынтегральным выражением**, x - **переменной интегрирования**, а символ $\int$ - **знаком неопределенного интеграла**.

Процесс нахождения всех первообразных или неопределенного интеграла для данной функции $f(x)$ называют **интегрированием** этой функции.

Список разделов

Содержимое 1: Вопросы к модулю

Переход 1: Следующая страница

Импортировать вопросы | Добавить конец кластера | Добавить информационную страницу / оглавление раздела | Добавить кластер | Добавить конец раздела | Добавить скда страницу с вопросом

Тест № 1. Первообразная

Функция $F(x)$ называется первообразной для функции $f(x)$ в некотором промежутке, если для любого X из этого промежутка

Множественный выбор

Страница 1 из 1

Рис. 1. Представление учебного модуля (лекция) в режиме редактирования

ты особенно эффективна при взаимодействии со слабоуспевающими студентами, которые в рамках аудиторных занятий не справляются с темпом, характерным для академической группы в целом.

На рис. 1 представлен скриншот одной из страниц курса «Математический анализ» (режим редактирования содержания), размещенного в среде Moodle.

Пример тестового задания теоретического характера, предлагаемого обучающемуся после изучения теоретического материала модуля, представлен на рис. 2.

Вариант представления информации для обратной связи в случае успешного прохождения всех тестовых заданий по теоретическому материалу модуля, представлен на рис. 3.

Опыт использования возможностей виртуальной обучающей среды в ходе контактной работы со студентами факультета информационных технологий и математики НВГУ (направление подготовки 44.03.01 Педагогическое образование) позволяет сделать вывод о повышении результатов обучения будущих учителей математики по одной из самых сложных для студентов математических дисциплин и в целом о повышении уровня предметной подготовки выпускников при рациональном сочетании традиционных форм проведения занятий с элементами электронного обучения. В представленном опыте элементы электронного обучения служат инструментом и обучения, и

оценки полученных знаний и умений студентов, а также эффективным средством предупреждения неуспеваемости или низкой успеваемости первокурсников. Немаловажно, что в процессе работы в виртуальной обучающей среде студенты развивают навыки самоорганизации, без которых невозможна успешная профессиональная карьера выпускника [13]. Будущему учителю способность управлять своим временем и грамотно планировать деятельность обеспечивает возможность реализовать свой творческий потенциал как для профессионального, так и для личностного роста [14].

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Петров Д. А., Худжина М. В. Об условиях эффективности использования дистанционных образовательных ресурсов при реализации основных профессиональных образовательных программ в условиях регионального вуза // Преподаватель XXI век. 2016. № 4. С. 77–85.
2. Худжина М. В. Проектирование основных профессиональных образовательных программ в условиях приведения действующих ФГОС ВО в соответствие с профессиональными стандартами // Проблемы современного образования. 2016. № 2. С. 116–120. URL: <http://pmedu.ru/images/Document/s/pso16-2/116-120.pdf> (дата обращения: 20.04.2019).

Функция $F(x)$ называется первообразной для функции $f(x)$ в некотором промежутке, если для любого x из этого промежутка

☐ $df(x)=F(x)dx$
☐ $dF(x)=f(x)dx$
☐ $F'(x)=f(x)$
☐ $F(x)=F'(x)$

Рис. 2. Пример тестового задания теоретического характера

Поздравления - лекция завершена

Рис. 3. Вариант представления обратной связи

3. Живодерова Н. В., Худжина М. В. Проектная деятельность по математике во внеурочное время как способ формирования коммуникативных компетенций обучающихся основной общеобразовательной школы // Культура, наука, образование: проблемы и перспективы: материалы V Междунауч.-практ. конф. (г. Нижневартовск, 9–10 февраля 2016) / отв. ред. А. В. Коричко. Нижневартовск: Изд-во Нижневартовского гос. ун-та, 2016. Ч. II. С. 164–168.
4. Хайржанова О. Н., Худжина М. В. Проектная деятельность на элективных курсах по математике как средство профессионального самоопределения старшеклассников // Традиции и инновации в образовательном пространстве России, ХМАО-Югры, НВГУ: материалы Всероссийской науч.-практ. конф. (г. Нижневартовск, 26 марта 2014 г.); отв. ред. Ю. В. Безбородова. Нижневартовск: Изд-во Нижневарт. ун-та, 2014. С. 418–421.
5. Худжин А. Ю. Интерактивные тренажеры как средство реализации текущего контроля в вузе по разделам математики // XX Всероссийская студенческая науч.-практ. конф. Нижневартовского гос. ун-та (Нижневартовск, 3–4 апреля 2018): сб. ст. / отв. ред. А. В. Коричко. Ч. 2: Информационные технологии. Математика. Физика. Нижневартовск: Изд-во Нижневарт. гос. ун-та, 2018. С. 582–587.
6. Инновационная деятельность по использованию мультимедиа в образовательной деятельности. Методические рекомендации и инструкции по составлению web-ориентированных интерактивных тренажеров / авт.-сост. Е. Ю. Бутко. Волгоград: Учитель, 2015. 125 с.
7. Бутова О. В., С.Н. Горлова, М.В. Худжина О требованиях к разработке фондов оценочных средств в условиях реализации ФГО ВПО // Традиции и инновации в образовательном пространстве России, ХМАО – Югры, НВГУ: материалы IV Всероссийской науч.-практ. конф. (Нижневартовск, 24 марта 2015) / отв. ред. М. В. Худжина. Нижневартовск: Изд-во Нижневартовского ун-та, 2015. С. 12–15.
8. Горлова С. Н., Худжина М. В., Бутова О. В. О необходимости единого подхода к разработке оценочных средств по дисциплине (модулю) в соответствии с требованиями ФГОС ВО // Традиции и инновации в образовательном пространстве России: материалы VII Всероссийской науч.-практ. конф. (Нижневартовск, 21 апреля 2018) / отв. ред. А. А. Никифорова. Нижневартовск: Изд-во Нижневарт. гос. ун-та, 2018. С. 66–69.
9. Худжина М. В., Горлова С. Н., Бутова О. В. Проблемы разработки фондов оценочных средств в условиях реализации ФГО ВПО // Традиции и инновации в образовательном пространстве России, ХМАО-Югры, НВГУ: материалы III Всероссийской науч.-практ. конф. г. Нижневартовск, 26 марта 2014 г.) / отв. ред. Ю. В. Безбородова. Нижневартовск: Изд-во Нижневартовского ун-та, 2014. С. 421–425.
10. Аванесов В. С. Форма тестовых заданий. М.: Центр тестирования, 2005. 156 с.
11. Аванесов В. С. Применение тестовых форм в e-learning с проведением дистракторного анализа // Образовательные технологии. 2013. № 3. С. 125–135.
12. Аникеева А. М., Худжина М. В. К вопросу повышения уровня математической подготовки будущих абитуриентов // Культура, наука, образование: проблемы и перспективы: материалы VI междунауч. науч.-практ. конф. (Нижневартовск, 13–15 февраля 2017) / отв. ред. А. В. Коричко. Нижневартовск: Изд-во Нижневартовского ун-та, 2017. Ч. I. Общественные и гуманитарные науки. С. 476–479.
13. Гаврилова А. И., Худжина М. В. Развитие способности к самоорганизации у

обучающихся в соответствии с ФГОС СПО в процессе модульного обучения математике // Культура, наука, образование: проблемы и перспективы: материалы VI междунар. науч.-практ. конф. (Нижевартовск, 13–15 февраля 2017) / отв. ред. А. В. Коричко. Нижевартовск: Изд-во Нижевартовского ун-та, 2017. Ч. I: Общественные и гуманитарные науки. С. 487–489.

14. Богуславский М. В., Неборский Е. В. Развитие конкурентоспособной системы высшего образования России: анализ проблемных факторов // Проблемы современного образования. 2017. № 2. С. 45–56. URL: <http://pmedu.ru/images/pso2017-2/45-56.pdf> (дата обращения: 20.04.2019).

REFERENCES

1. Petrov D. A., Khudzhina M. V. Ob usloviyakh effektivnosti ispolzovaniya distantsionnykh obrazovatelnykh resursov pri realizatsii osnovnykh professionalnykh obrazovatelnykh programm v usloviyakh regionalnogo vuza. *Prepodavatel XXI vek*. 2016. No. 4, pp. 77–85.
2. Khudzhina M. V. Proektirovanie osnovnykh professionalnykh obrazovatelnykh programm v usloviyakh privedeniya deystviyushchikh FGOS VO v sootvetstvie s professionalnymi standartami. *Problemy sovremennogo obrazovaniya*. 2016, No. 2, pp. 116–120. Available at: <http://pmedu.ru/images/Documents/pso16-2/116-120.pdf> (accessed: 20.04.2019).
3. Zhivoderova N. V., Khudzhina M. V. Proektnaya deyatel'nost po matematike vo vneurochnoe vremya kak sposob formirovaniya kommunikativnykh kompetentsiy obuchayushchikhsya osnovnoy obshcheobrazovatel'noy shkoly. *Kultura, nauka, obrazovanie: problemy i perspektivy*. In: Korichko A. V. (ed.) *Proceedings of the V International scientific-practical conference (Nizhnevartovsk, 9–10 Feb. 2016)*. Nizhnevartovsk: Izd-vo Nizhnevartovskogo gos. un-ta, 2016. Part II. Pp. 164–168.
4. Khayrzhanova O. N., Khudzhina M. V. Proektnaya deyatel'nost na elektivnykh kursakh po matematike kak sredstvo professional'nogo samoopredeleniya starsheklassnikov. In: Bezborodov Yu. V. (ed.) *Traditsii i innovatsii v obrazovatel'nom prostranstve Rossii, KhMAO-Yugry, NVGU. Proceedings of All-Russian scientific-practical conference (Nizhnevartovsk, 26 Mar. 2014)*. Nizhnevartovsk: Izd-vo Nizhnevart. un-ta, 2014. Pp. 418–421.
5. Khudzhin A. Yu. Interaktivnye trenazhery kak sredstvo realizatsii tekushchego kontrolya v vuze po razdelam matematiki. In: Korichko A. V. (ed.) *Proceedings of the XX All-Russian student scientific-practical conference Nizhnevartovsk State University (Nizhnevartovsk, 3–4 aprelya 2018)*. Part 2: *Informatsionnye tekhnologii. Matematika. Fizika*. Nizhnevartovsk: Izd-vo Nizhnevart. gos. un-ta, 2018. Pp. 582–587.
6. Butko E. Yu. (comp.) *Innovatsionnaya deyatel'nost po ispolzovaniyu multimedia v obrazovatel'noy deyatel'nosti. Metodicheskie rekomendatsii i instruksii po sostavleniyu web-orientirovannykh interaktivnykh trenazherov*. Volgograd: Uchitel, 2015. 125 p.
7. Butova O. V., Gorlova S. N., Khudzhina M. V. O trebovaniyakh k razrabotke fondov otsenochnykh sredstv v usloviyakh realizatsii FGO VPO. In: Khudzhina M. V. (ed.) *Traditsii i innovatsii v obrazovatel'nom prostranstve Rossii, KhMAO – Yugry, NVGU. Proceedings of the IV All-Russian scientific-practical conference (Nizhnevartovsk, 24 marta 2015)*. Nizhnevartovsk: Izd-vo Nizhnevartovskogo un-ta, 2015. S. 12–15.
8. Gorlova S. N., Khudzhina M. V., Butova O. V. O neobkhodimosti edinogo podkhoda k razrabotke otsenochnykh sredstv po distsipline (modulyu) v sootvetstvii s trebovaniyami FGOS VO. In: Nikiforova A. A. (ed.) *Traditsii i innovatsii v obrazovatel'nom prostranstve Rossii. Proceedings of the VII All-Russian scientific-practical conference (Nizhnevartovsk, 21*

- aprelya 2018). Nizhnevartovsk: Izd-vo Nizhnevart. gos. un-ta, 2018. Pp. 66–69.
9. Khudzhina M. V., Gorlova S. N., Butova O. V. Problemy razrabotki fondov ot-senochnykh sredstv v usloviyakh realizatsii FGO VPO. In: Bezborodova Yu. V. (ed.) Traditsii i innovatsii v obrazovatel'nom prostranstve Rossii, KhMAO-Yugry, NVGU. *Proceedings of the III All-Russian scientific-practical conference. Nizhnevartovsk, 26 Mar. 2014.* Nizhnevartovsk: Izd-vo Nizhnevartovskogo un-ta, 2014. Pp. 421–425.
 10. Avanesov V. S. *Forma testovykh zadaniy.* Moscow: Tsentr testirovaniya, 2005. 156 p.
 11. Avanesov V. S. Primenenie testovykh form v e-learning s provedeniem distrak-tornogo analiza. *Obrazovatel'nye tekhnologii.* 2013, No. 3, pp. 125–135.
 12. Anikeeva A. M., Khudzhina M. V. K vo-prosu povysheniya urovnya matematicheskoy podgotovki budushchikh abiturientov. In: Korichko A. V. *Kultura, nauka, obrazovanie: problemy i perspektivy. Proceedings of the VI International sci-entific-practical conference (Nizhnevartovsk, 13–15 Feb. 2017).* Nizhnevartovsk: Izd-vo Nizhnevartovskogo un-ta, 2017. Ch. I: Obshchestvennye i gumanitarnye nauki. Pp. 487–489.
 13. Gavrilova A. I., Khudzhina M. V. Razvitie sposobnosti k samoorganizatsii u obuchayushchikhsya v sootvetstvii s FGOS SPO v protsesse modul'nogo obucheniya matematike. *Kultura, nauka, obrazovanie: problemy i perspektivy.* In: Korichko A. V. (ed.) *Proceedings of the VI International scientific-practical conference (Nizhnevartovsk, 13–15 Feb. 2017).* Nizhnevartovsk: Izd-vo Nizhnevartovskogo un-ta, 2017. Ch. I: Obshchestvennye i gumanitarnye nauki. Pp. 487–489.
 14. Boguslavskiy M. V., Neborskiy E. V. Razvitie konkurentosposobnoy sistemy vysshego obrazovaniya Rossii: analiz problemnykh faktorov. *Problemy sovremennogo obrazovaniya.* 2017, No. 2, pp. 45–56. Available at: <http://pmedu.ru/images/pso2017-2/45-56.pdf> (accessed: 20.04.2019).

Бутко Елена Юрьевна, преподаватель кафедры физико-математического образования ФГБОУ ВО «Низневартовский государственный университет»

e-mail: butko_lena@mail.ru

Butko Elena Yu., lecturer at the Department for Education in Physics and Mathematics, Nizhnevartovsk State University

E-mail: butko_lena@mail.ru

Худжин Артем Юрьевич, магистрант кафедры физико-математического образования ФГБОУ ВО «Низневартовский государственный университет»

e-mail: hatelessie@gmail.com

Khudzhin Artem Yu., student in the master's program at the Department for Education in Physics and Mathematics, Nizhnevartovsk State University

E-mail: hatelessie@gmail.com

Статья поступила в редакцию 25.05.2019

The article was received on 25.05.2019

УДК 37.016:514(045)

ББК 22.151р

РОЛЬ МАТЕМАТИЧЕСКИХ ЗАДАЧ В ОБУЧЕНИИ УЧАЩИХСЯ ЭВРИСТИКАМ

И. В. Ульянова

Аннотация. Одной из основных задач современная школа видит перед собой развитие творческого потенциала учащихся, а также создание условий для их саморазвития и самореализации. Обучение учащихся эвристикам выступает одним из таких условий, так как владение эвристиками есть неотъемлемый признак развития у обучаемых творческого нестандартного мышления. Основным видом деятельности учащихся в обучении математике выступает решение задач. Значит, формирование у них эвристического мышления должно происходить в контексте осуществления этой деятельности. Поэтому исследование роли и места математических задач в обучении учащихся эвристикам является актуальным. В статье автор приводит современные трактовки понятия «эвристика». Раскрывает понимание эвристики в методике обучения математике. Перечисляет виды эвристик. Указывает уровни формирования эвристик у учащихся общеобразовательных учреждений. Приводит примеры математических задач и демонстрирует на примере их решения процесс обучения учащихся эвристикам. Описывает методику формирования эвристик.

Ключевые слова: эвристика, базовые эвристики, специальные эвристики, методика обучения эвристикам, задача, геометрическая задача.

THE ROLE OF MATH PROBLEMS IN TEACHING HEURISTICS

I. V. Ulyanova

Abstract. The main task that a modern school faces is the development of students' creative potential as well as creating conditions for their self-development and self-realization. Teaching heuristics is one of these conditions, as mastering the heuristics is an integral characteristic of the development of students' lateral thinking. The main activity of pupils in learning mathematics is the solving of problems. So the formation of their heuristic thinking should occur in the context of the implementation of this activity. Therefore, a study of the role of mathematical tasks in teaching students heuristics is relevant. In the article, the author gives a modern interpretation of the concept „heuristics” and reveals the understanding of heuristic in methods of teaching mathematics. The types of heuristics are listed. The article specifies the levels of forming heuristics in students of educational institutions. The article gives examples of mathematical problems

and demonstrates the process of teaching students heuristics. It also describes the method of forming heuristics.

Keywords: *heuristics, basic heuristics, special heuristics, method of teaching heuristics, problem, geometric problem.*

Одной из целевых установок современного образования выступает развитие креативности и творческой индивидуальности обучающегося, способности оперативно реагировать на изменяющиеся жизненные ситуации, оригинально и своевременно решать жизненные задачи, в том числе в новых незнакомых для него условиях. Основой развития такой способности у учащегося выступает формирование у него эвристической деятельности, которая характеризуется процессом построения нового действия, направленного на достижение новой цели в новой ситуации, в том числе и нестандартной. Новая ситуация, новая цель и новое действие – таковы отличительные черты эвристической деятельности и эвристического процесса.

Понятие эвристической деятельности основывается на понятии «эвристика» (от др.-греч. εὕρισκω ‘нахожу’, ‘открываю’) и своими корнями уходит во времена греко-римской древности, когда с эвристикой соотносили метод обучения, заключающийся в искусстве постановки вопросов. Этот метод активно применялся Сократом (469–399 до н. э.), что в дальнейшем послужило посылкой возникновения понятия «сократическая беседа» – когда говорящий вместе с собеседником посредством особых вопросов и рассуждений приходит к открытию истины. Вслед за Сократом эвристические методы обучения до сих пор активно используются в явной или неявной форме. Интерес к эвристикам не угасает спустя много столетий.

В настоящее время термином «эвристика» оперируют философы, педагоги, психологи. Он встречается в предметных методиках, логике, теории искусственного интеллекта, причем в разных вариантах

своего понимания [1; 2]. Действительно, эвристика – это:

1) раздел кибернетики, содержанием которого является разработка методов машинного и математического моделирования человеческого способа решения проблемных задач, основанная на анализе и экспериментальном изучении этого способа;

2) теория и практика организации избирательного поиска при решении интеллектуальных задач;

3) область исследований, предметом которой являются методы и правила, как делать открытия и изобретения;

4) наука, изучающая продуктивную творческую деятельность (эвристическая деятельность);

5) специальный метод, используемый в процессе открытия нового (эвристический метод);

6) специальный метод обучения («сократическая беседа») или коллективного решения проблем («мозговой штурм»);

7) основная идея, общий метод поиска решения задачи;

8) совет, подсказка, как искать решение задачи.

В методике обучения математике под *эвристикой*, как правило, понимается всякий способ, применение которого может привести к отысканию действенного метода решения задачи или доказательства теоремы. Эвристические методы, не являющиеся гарантированно точными или оптимальными, поскольку они, как правило, нередко не полностью математически обоснованы, зачастую противопоставляются логическим методам решения и алгоритмам, опирающимся на точные математические модели.

Во множестве эвристик выделяют 4 группы, отличающиеся разной степенью определенности, сложностью и количе-

ством действий, входящих в эвристику. К этим группам относятся [1; 2]:

- 1) базовые эвристики;
- 2) специальные эвристики;
- 3) эвристические приемы;
- 4) общие эвристики.

Формирование эвристик – длительный процесс, осуществляемый на протяжении всего школьного обучения и состоящий из нескольких уровней. Каждый уровень условно можно соотнести с обучением учащихся разных классов разным видам эвристик по принципу от простого к сложному. А именно:

- 1 уровень – обучение базовым эвристикам (1–6-й классы);
- 2 уровень – обучение специальным эвристикам и формирование эвристических приемов (7–9-й классы);
- 3 уровень – формирование общих эвристик (9–11-й классы).

Хотя это соотнесение действительно будет условным, так как на каждом последующем уровне будет происходить систематизация и углубление предыдущего уровня усвоения школьниками более простых эвристик, а также – изучение и формирование у них навыков применения новых более сложных эвристик.

В контексте темы нашей статьи в рамках указанных уровней остановимся немного подробнее на отдельных видах эвристик и роли математических задач при обучении им учащихся.

1. Базовые эвристики

Базовые эвристики составляют первоначальную базу для системного изучения всех других видов эвристик. Отсюда, возможно, и происходит их название. Они являются основными и входят в совокупность действий, из которых образуются более сложные приемы. Однако при этом базовые эвристики являются самостоятельными приемами, цель которых состоит в создании благоприятных дидактических условий для самоорганизации учащихся при «открытии» и усвоении ими новых знаний и умений, а

также овладении приемами решений разных типов задач. К базовым эвристикам, в частности, относятся такие приемы, как:

- выведение следствий из конкретных условий;
- преобразование требований задачи в равносильные требования (переформулировка требования);
- составления промежуточных (вспомогательных) задач;
- подведения объекта под понятие;
- перечисление существенных свойств понятия;
- и др.

Большим потенциалом для обучения учащихся базовым эвристикам обладают почти все этапы работы с математической задачей [3]:

- 1) понимание постановки задачи;
- 2) составление плана решения;
- 3) осуществление плана решения;
- 4) «взгляд назад».

Однако все-таки особенно важным при этом оказывается первый этап, так как базовые эвристики, в первую очередь, способствуют осмыслению входной информации и получению первоначальных выводов для дальнейшего исследования. Для этого на данном этапе обучать учащихся основным базовым эвристикам можно в контексте специального диалога, когда учитель «ведет» учащегося в нужном направлении – направлении вывода, осознания и применения базовой эвристики. Причем в таком диалоге вопросы и задания учителя должны носить четкий рекомендательный характер по использованию конкретной базовой эвристики. Приведем примеры таких вопросов и заданий в контексте первого этапа работы с задачей 1 (№ 152 [4]).

Задача 1. *Ребята получили на новогодней елке одинаковые подарки. Во всех подарках вместе было 123 апельсина и 82 яблока. Сколько ребят присутствовало на елке? Сколько апельсинов и сколько яблок было в каждом подарке?*

Возможные вопросы и задания учителя.

1. Как соотносятся между собой общее количество новогодних подарков и коли-

чество ребят на елке? Переформулируйте первый вопрос задачи.

2. Если ребята получили одинаковые подарки, то сколько апельсинов и сколько яблок было в каждом отдельном подарке? Одинаковое количество или разное? Сделайте вывод из этого условия задачи.

3. Если мы знаем общее количество апельсинов во всех подарках и если бы мы знали, сколько всего было подарков, то мы смогли бы ответить на второй вопрос задачи о том, сколько апельсинов было в каждом подарке? Нам достаточно было бы наших знаний? Ответ поясните. (Аналогичный вопрос задается про яблоки.)

4. Что нам дополнительно надо знать, чтобы ответить на вопросы задачи? Сформулируйте новое промежуточное требование задачи.

5. Если общее количество яблок и общее количество апельсинов должно без остатка делиться на общее количество подарков, то чему будет равно общее количество подарков? Сформулируйте по-другому новое требование о нахождении общего количества подарков, используя математические понятия.

6. Что называется наибольшим общим делителем двух чисел? Сформулируйте определение наибольшего общего делителя чисел.

7. Как можно найти наибольший общий делитель двух чисел? Перечислите свойства этого понятия.

Каждое из приведенных заданий целенаправленно ориентировано на формирование у учащихся определенной базовой эвристики. А именно:

1 задание – переформулировка требования;

2 задание – выведение следствий;

3 задание – выведение следствий;

4 задание – выделение промежуточных задач;

5 задание – подведение объекта под понятие, переформулировка требования;

6 задание – замена термина его определением;

7 задание – перечисление существенных свойств понятия.

Подобные вопросы учитель может задавать учащимся при решении любой задачи. Но важно научить школьников самим рассуждать подобным образом, так как это позволяет им использовать соответствующие эвристики, не дожидаясь вопросов учителя. Для этого учитель также может включать в обучение специальные задачи открытого типа, как, например, задачи 2–5, которые не требуют много времени на решение, но способствуют осознанию учащимися используемых эвристик.

Задача 2. Точка M принадлежит отрезку AB . Точка M не совпадает ни с точкой A , ни с точкой B . Что из этого следует?

Задача 3. Треугольник ABC – равносторонний. Какие выводы из этого можно сделать?

Задача 4. Решите уравнение $x + 7 = 25$. Как по-другому можно сформулировать требование данной задачи?

Задача 5. Опишите, что вы видите на рис. 1. Составьте несколько задач по данному рисунку. Составьте блок из 2–3 взаимосвязанных задач по рис. 1.

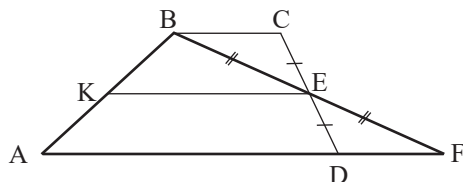


Рис. 1. Чертеж к задаче 5

Такие задачи можно составить как самому, так и найти на страницах учебника, как, например, задача 6 (№ 32 [5]).

Задача 6. Точки A , B и C лежат на одной прямой. Известно, что $AB = 12$, $BC = 13,5$. Какой может быть длина отрезка AC ?

II. Специальные эвристики

Специальные эвристики, в отличие от базовых, связаны с изучением конкретных учебных тем и отражают специфику предмета посредством использования специальной терминологии. Большую роль специальные эвристики играют в обучении геометрии, так как большинство геометрических задач являются эвристическими или

полуэвристическими. Формирование специальных эвристик должно осуществляться на основе базовых эвристик посредством выделения объектов, фигурирующих в теореме или определении некоторого понятия, а также – анализа и систематизации опыта решения задач. При этом можно использовать разные упражнения и приемы работы с задачей, например, прием ключевой задачи.

Ключевой задачей называется задача, в которой отражается дополнительная теорема или свойство понятия или при решении которой показывается прием, актуальный при решении других задач. Такой ключевой задачей являются, в частности, задача 7 (№ 476 [5]) или задача 8 (№ 524 [5]).

Задача 7. Докажите, что площадь ромба равна половине произведения его диагоналей. Вычислите площадь ромба, если его диагонали равны: а) 3,2 дм и 14 см; б) 4,6 дм и 2 дм.

Задача 8. Докажите, что площадь S треугольника со сторонами a, b, c выражается формулой $S = \sqrt{p(p-a)(p-b)(p-c)}$ (формула Герона), где $p = \frac{1}{2}(a+b+c)$ – полупериметр треугольника.

«Если в задаче имеют место длины диагоналей ромба, то его площадь можно найти как половину их произведения», «Если в задаче имеет место площадь ромба, значит известно произведение его диагоналей», «Если в треугольнике известны все его стороны, то его площадь можно найти по формуле Герона», «Если в треугольнике известны две стороны и его площадь, то можно найти его третью сторону, используя формулу Герона» и т. д. [6].

К особому виду специальных эвристик в геометрии можно отнести «семьи» – группы объектов, образованных по принципу «что с чем работает», «что из чего следует», «что без чего не существует». Основу существования таких «семей» составляет необходимость использования в решении одного члена семьи при наличии других «родственников», существование которых опре-

деляет геометрическое понятие или теорема. Например, теорема о трех перпендикулярах или определение проекции отрезка объединяет в одну «семью» наклонную, ее проекцию и соответствующие перпендикуляры (к самой наклонной или ее проекции). Свойство радиуса окружности, проведенного к касательной в точку касания, образовывать прямой угол определяет еще одну соответствующую «семью». Таким образом, возникают специальные эвристики, суть которых в общем заключается в том, что: «Если в задаче имеют место некоторые члены „семьи“, то имеет смысл ввести в использование и другие члены, о которых первоначально умалчивается». Подобная идея нередко позволяет значительно продвинуться в решении задачи, хотя и не гарантирует стопроцентный результат.

III. Эвристические приемы

Использование эвристических приемов дает больше шансов для нахождения решения. Но их применение на практике более затруднительно, так как они нередко базируются лишь на основе интуиции и догадки решающего. Действительно, в эвристическом приеме зачастую только рекомендуется ввести в рассмотрение некоторый объект, но без разъяснений последствий или рекомендуется применить действие, но без указания к чему. Тогда как любая специальная эвристика не только прямо указывает на конкретные объекты особого пристального внимания, но и отражает отношение между ними, которое необходимо использовать в ходе решения задачи. В этом и заключается основное отличие между специальной эвристикой и эвристическим приемом, которое, по мнению специалистов, позволяет отнести эвристические приемы к эвристикам более высокого уровня.

К эвристическим приемам в обучении математике относят [1; 2; 7]:

- прием дополнительных построений (введения вспомогательных неизвестных, вспомогательной фигуры);

- прием представления задачи в пространстве состояний;

- прием элементарных задач;

- прием постановки и выполнения производного задания;

- прием рассмотрения предельного или частного случая;

- прием соображения непрерывности;

- и др.

Для примера рассмотрим задачу 9. Ее решение методом уравнений с использованием теоремы Пифагора и соотношений между углами и сторонами в прямоугольном треугольнике не дает красивого решения, потому что искомые углы не являются «табличными». Тогда как использование приема дополнительных построений, который основан на следующей специальной эвристике: «Если в условии или требовании задачи имеется алгебраическая сумма двух или более отрезков, являющихся звеньями одной ломаной, то можно попытаться спрямить эту ломаную, повернув или переложив отрезки так, чтобы они оказались на одной прямой», позволяет выполнить требование задачи легко и эстетически привлекательно. Покажем его.

Задача 9. Гипотенуза прямоугольного треугольника равна 2. Разность его катетов равна $\sqrt{2}$. Найдите углы треугольника.

Решение.

1. Катеты прямоугольного треугольника есть звенья одной ломаной. Переложим меньший катет AC на больший катет BC, как показано на рисунке 2, – получим $\triangle ACA_1$ и $\triangle AA_1B$.

2. $\triangle ACA_1$ равнобедренный и прямоугольный $\Rightarrow \angle CAA_1 = \angle CA_1A = 45^\circ \Rightarrow \angle AA_1B = 135^\circ$.

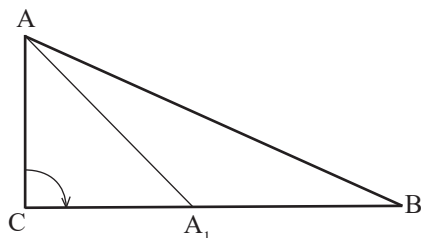


Рис. 2. Чертеж к задаче 9

$$3. \text{ В } \triangle AA_1B \quad AB = 2, \quad A_1B = \sqrt{2},$$

$$\angle A_1 = 135^\circ \Rightarrow \sin \angle A = \frac{\sqrt{2} \cdot \sin 135^\circ}{2} = \frac{1}{2} \Rightarrow \angle A = 30^\circ$$

$$\angle A_1AB = 30^\circ.$$

$$4. \text{ Из п. 2, 3 } \Rightarrow \angle CAB = 75^\circ \Rightarrow \angle B = 15^\circ.$$

4. Общие эвристики.

К общим эвристикам нередко причисляют [1; 8]:

- методы научного познания;
- включение в известную структуру (или, наоборот, исключение из структуры, устранение компонентов, изоляция);
- дополнительные преобразования, переструктурирование и перегруппировка;
- изменение уровня общности задачи;
- использование вспомогательного объекта,
- моделирование (создание изображений, схем) и др.

Для успешного использования общих эвристик необходимо в должной степени владеть всеми остальными видами эвристик. Как утверждает Т. С. Жукова, «применив базовые эвристики к некоторым известным утверждениям, можно получить ряд специальных эвристик, объединение которых составляет эвристический прием, который удовлетворяет закономерностям общих эвристик» [1, с. 60]. Для понимания и демонстрации этого можно использовать математические задачи и работу с ними. Это подтверждает, в частности, задача 10 (№ 3.8 [9]), которую также можно предложить учащимся базового уровня подготовки как задачу повышенного уровня сложности.

Задача 10. Решите уравнение

$$10x^3 - 3x^2 - 2x + 1 = 0.$$

Решение.

1. Решить уравнение – значит найти его корни или доказать, что их нет.

2. У этого уравнения нет целых корней, так как делители его свободного члена 1 и –1 при подстановке в уравнение не обращают его в верное числовое равенство.

3. Разделим обе части исходного уравнения на x^3 , так как $x = 0$ – не его корень

$$\Rightarrow 10 - \frac{3}{x} - \frac{2}{x^2} + \frac{1}{x^3} = 0.$$

4. Пусть $\frac{1}{x} = t \Rightarrow t^3 - 2t^2 - 3t + 10 = 0$

5. Подбором находим корень $t_1 = -2 \Rightarrow$

$$(t+2)(t^2-4t+5)=0 \Rightarrow t_{2,3} \notin R.$$

6. Вернувшись к замене, находим

$$x_1 = -\frac{1}{2}.$$

При решении этой задачи были использованы базовые эвристики – переформулирование требования задачи (шаг 1) и выведение следствий (шаг 2), объединение которых привело к пониманию и применению специальных эвристик: *«Если уравнение с целыми коэффициентами приведено, то его рациональные корни только целые числа, которые находятся среди делителей его свободного члена»*, *«Если свободный член уравнения равен -1 или 1, то уравнение преобразуется в приведенное с помощью замены»* (шаг 3), способствовавшим, в свою очередь, применению эвристического приема – введения вспомогательной неизвестной (шаг 4). Вкупе же все указанные эвристики фактически обеспечили в решении применение таких общих эвристик, как переструктурирование и перегруппировка исходного объекта (неприведенного рационального уравнения 3-й степени, которое может иметь целые, дробные и иррациональные корни) и включение его в известную структуру (приведение его к виду приведенного рационального уравнения той же степени, которое имеет только целые или иррациональные корни).

Между тем общие эвристики, как отмечают многие авторы, это «метаспособы», с помощью которых устанавливаются общие методы, имеющие место при нахождении решения всякого рода проблем, независимо от их содержания [1]. Поэтому применение

таких эвристик является метапредметным результатом обучения, для достижения которого математические задачи действительно выступают эффективным средством, способствующим созданию хорошей базы, основы, что и было продемонстрировано нами на примере задачи 10.

Итак, подводя итог вышесказанному, можно сделать следующие выводы.

1. Одним из основных методов, который позволяет учащимся проявить творческую активность в процессе обучения, является эвристический метод. Поэтому в обучении учащихся математике важное место должно занимать развитие у них творческого эвристического мышления. Учитель должен знакомить обучаемых с общими приемами поиска решения задач, прививать им навыки самостоятельного открытия новых закономерностей, развивать у них математическую интуицию и т. д.

2. Основным видом деятельности учащихся в обучении математике выступает решение задач. Значит, формирование и развитие у них эвристического мышления должно происходить в контексте осуществления этой деятельности. Поэтому анализ роли и места математических задач в обучении учащихся эвристикам является актуальным, что и выступает лейтмотивом нашего исследования.

3. Как показано выше, обучение учащихся разным видам эвристик фактически способствует работе на каждом этапе решения математической задачи.

Для формирования базовых эвристик при работе с задачей можно задавать учащимся соответствующие целенаправленные вопросы, предлагать им специальные задания, носящие четкий рекомендательный характер. А кроме того, можно параллельно предлагать обучаемым специальные задачи открытого типа, при решении которых учить школьников рассуждать, выводить следствия, выдвигать гипотезы и т. д.

При использовании специальных эвристик и эвристических приемов учащиеся

могут вести особую тетрадь, в которой прописываются эти эвристики и приемы, а также задачи, в ходе решения которых они были выделены или применены.

Ценность математических задач в обучении эвристикам заключается в том, что учащиеся через их решение самостоятельно добывают новые знания, учатся применять их в новых ситуациях, исходя из уже имеющегося опыта, формируют свою точку зрения, свою позицию, свое математическое видение окружающей действительности и миропонимания. Учитель лишь подводит их к правильному решению, ибо лучшее, что он может сделать для учащегося, – это путем неназойливой помощи подсказать ему блестящую идею [3].

4. Вместе с тем для обучения учащихся эвристикам в целом нужна специальная методика, включающая в себя следующие взаимосвязанные виды деятельности [7]:

1) систематическое ознакомление учащихся с эвристиками через акцентирование на них внимания обучаемых посредством постановки специальных вопросов или заданий;

2) целенаправленное подведение учащихся к эвристикам в процессе решения задач;

3) самостоятельное «открытие» эвристики учащимися и их дальнейшее использование.

При этом математические задачи играют в реализации данной методики особо значимую роль, ибо все указанные виды деятельности достаточно легко можно осуществлять в контексте их решения.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Жукова Т. С. Теория и практика обучения эвристикам учащихся основной школы на уроках геометрии: дис. ... канд. пед. наук. Пенза, 2009. 173 с.
2. Саранцев Г. И. Методика обучения математике: методология и теория. Казань: Центр инновационных технологий, 2012.
3. Пойа Д. Как решать задачу. М.: Учпедгиз, 1959. 208 с.
4. Математика. 6 класс / Н. Я. Виленкин, В. И. Жохов, А. С. Чесноков [и др.]. М.: Мнемозина, 2014. 288 с.
5. Геометрия 7–9: учебник для общеобразовательных организаций / Л. С. Атанасян, В. Ф. Бутузов, С. Б. Кадомцев [и др.]. М.: Просвещение, 2018. 383 с.
6. Сарванова Ж. А. Совокупность задач для обучения учащихся основной школы применению метода площадей при решении геометрических задач // Учебный эксперимент в образовании. 2015. № 4 (76). С. 34–39.
7. Ульянова И. В. Технология использования задач в обучении математике. Саранск: Мордовский гос. пед. ун-т, 2019. 94 с.
8. Ильясов И. И. Система эвристических приемов решения задач. М.: Изд-во Российского открытого ун-та, 1992. 140 с.
9. Алгебра и начала математического анализа. 11 класс: в 2 ч. Ч. 2: Задачник для учащихся общеобразоват. учреждений (профильный уровень) / А. Г. Мордкович [и др.]. М.: Мнемозина, 2009. 264 с.

REFERENCES

1. Zhukova T. S. Teoriya i praktika obucheniya evristikam uchashchikhsya osnovnoy shkoly na urokakh geometrii. PhD dissertation (Pedagogy). Penza, 2009.
2. Sarantsev G. I. Metodika obucheniya matematike: metodologiya i teoriya. Kazan: Tsentr innovatsionnykh tekhnologiy, 2012.
3. Poya D. Kak reshat zadachu. Moscow: Uchpedgiz, 1959.
4. Vilenkin N. Ya. Zhokhov V. I., Chesnokov A. S. et al. Matematika. 6 klass. Moscow: Mnemozina, 2014.
5. Atanasyan L. S., Butuzov V. Ph., Kadomtsev S. B. et al. Geometriya 7–9 Moscow: Prosveshchenie, 2018.
6. Sarvanova Zh. A. Sovokupnost zadach dlya obucheniya uchashchikhsya osnovnoy shkoly primeneniyu metoda plosh-

- chadey pri reshenii geometricheskikh zadach. Uchebnyy eksperiment v obrazovanii.* 2015, No. 4(76), pp. 34–39.
7. Uyanova I. V. *Tekhnologiya ispolzovaniya zadach v obuchenii matematike.* Saransk: Mordovskiy gos. ped. in-t, 2019.
 8. Ilyasov I. I. *Sistema evristicheskikh priyemov resheniya zadach.* Moscow: Izd-vo Rossiyskogo otkrytogo un-ta, 1992.
 9. Mordkovich A. G. [i dr.]. *Algebra i nachala matematicheskogo analiza. 11 klass: in 2 part. Part 2: Zadachnik dlya uchashchikhsya obshcheobrazovat. uchrezhdeniy (profilnyy uroven).* Moscow: Mnemozina, 2009.

Ульянова Ирина Валентиновна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры математики и методики обучения математике ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева»

e-mail: klyaksa13r@gmail.com

Ulyanova Irina V., PhD in Education, Associate Professor, Mathematics and Methods of teaching mathematics Department, Federal State Educational Institution of Higher Professional Education, M. E. Evseyev Mordovian State Pedagogical Institute

e-mail: klyaksa13r@gmail.com

Статья поступила в редакцию 11.04.2019

The article was received on 11.04.2019

УДК 373.3
ББК 74.202.4

ФОРМИРОВАНИЕ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В УСЛОВИЯХ ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

О. В. Гаврилина

Аннотация. В статье отражен методический опыт автора по подготовке учителя начальных классов в педагогическом вузе с учетом введения нового Федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования. Предлагается использовать игровую деятельность в качестве средства формирования познавательной активности у младших школьников в условиях внеурочной деятельности.

Формирование познавательной активности у младших школьников в условиях внеурочной деятельности будет более результативным, если выявить и реализовать следующие средства (центры деятельности): использование игр-бесед; проведение игр-предположений и организацию математического квеста «Математика в профессиях».

Рассмотрены особенности младшего школьного возраста и механизмы организации внеурочной деятельности в начальной школе.

Ключевые слова: познавательная активность, младший школьник, внеурочная деятельность, игровая деятельность.

FORMATION OF COGNITIVE ACTIVITY IN YOUNGER STUDENTS WITHIN EXTRACURRICULAR ACTIVITIES

O. V. Gavrilina

Abstract. The article reflects the author's methodological experience in preparing primary school teachers at a pedagogical university, taking into account the introduction of a new federal-state educational standard for basic general education. It is proposed to use playing activity as a means of forming cognitive activity in primary school students within extracurricular activities.

The formation of cognitive activity in younger students will be more effective if the following tools (activity centers) are identified and implemented: the use of games and discussions; holding games-assumptions and organizing the mathematical quest, „Mathematics in professions.”

Features of primary school age and mechanisms for organizing extracurricular activities in primary school are considered.

Keywords: cognitive activity, younger student, extracurricular activities, playing activities.

Познавательная активность младших школьников является важным фактором улучшения и одновременно показателем результативности процесса обучения, поскольку она стимулирует развитие самостоятельности, поисково-творческий подход к овладению содержанием образования, побуждает к самообразованию.

Повышение эффективности образовательно-воспитательного процесса в начальной школе может быть обеспечено формированием готовности обучающихся использовать универсальные учебные действия. На основании этого можно утверждать, что проблема формирования познавательной активности младших школьников является в настоящее время одной из наиболее актуальных. Познавательная активность необходима ребенку, чтобы он смог познать себя, раскрыть заложенные в себе способности, приобрести такие качества, как инициативность и самостоятельность, найти свое место в жизни.

ФГОС начального общего образования выдвигает требования к результатам освоения основной образовательной программы начального общего образования, которые включают в себя формирование основ умения учиться и способность к организации своей деятельности; сформированность мотивации к обучению и познанию, а также готовность и способность обучающихся к саморазвитию [1].

Прежде чем раскрыть содержание средств, необходимо рассмотреть особенности обучающихся младшего школьного возраста и организации внеурочной деятельности в начальной школе.

Младший школьный возраст является одним из главных периодов жизни ребенка, так как именно на этом этапе ребенок начинает приобретать основной запас знаний об окружающей действительности для своего дальнейшего развития и основополагающие умения, навыки и качества. Именно от этого периода жизни зависят дальнейшие пути развития ребенка.

С приходом в школу школьники должны учиться, то есть запоминать учебный

материал, решать задачи, применять полученные знания на практике. Но это можно осуществить и посредством игры.

Основными психологическими особенностями данного возраста являются: природная любознательность, расположенность к усвоению нового, готовность воспринимать все, что говорит и дает учитель, а эти особенности благотворно влияют на формирование познавательной активности. Также особенностью младшего школьного возраста является наглядно-образное мышление, то есть дети лучше воспринимают наглядные и яркие образы. Поэтому при работе с детьми необходимо использовать ИКТ, красочные картинки и образы. Они познают мир через ощущения и восприятия. В процессе обучения восприятие переходит в целенаправленную деятельность и принимает характер организованного наблюдения. Также дети данного возраста обладают слабостью произвольного внимания. Чтобы заставить младшего школьника быть внимательным и сосредоточенным, необходимо задать близкую мотивацию. Младшие школьники склонны к механическому запоминанию. Обычно они заучивают информацию, не понимая, для чего она им потом пригодится и как они будут ее использовать.

Формирование познавательной активности благотворно влияет на то, что материал не «забывается», а обучающиеся осознанно учат материал [2].

В младшем школьном возрасте дети стремятся к самостоятельности. На них накладывается домашняя работа: выполнение поручений, самообслуживание, помощь родителям. Стремление к самостоятельности, к выполнению ответственных дел является одним из критериев сформированности познавательной активности.

Одной из важных особенностей младшего школьного возраста является то, что для детей становится важна оценка одноклассников. Они стремятся повторять друг за другом, выделяться из всех остальных, ждут положительной оценки о себе. Тем самым обучающиеся становятся более внима-

тельными к другим. Замечают, что у других детей появилось нового, кто с кем общается. Появление внимательности нужно поддерживать, а для этого необходимо сформировать познавательную активность [2].

Чтобы развить у детей еще в младшем школьном возрасте такие качества, как самостоятельность, инициативность, творческие способности, добиться от детей произвольного внимания и отказа от механического заучивания, необходимо сформировать познавательную активность.

Под формированием мы понимаем процесс становления личности человека как социального существа под воздействием определенных факторов: социальных, экономических, психологических, идеологических, воспитания и собственной активности личности [3].

Формирование познавательной активности у младших школьников носит поэтапный характер. Мы выделили три основных этапа, по Д. А. Маловичко [4]:

Начальный этап. На данном этапе появляется познавательный интерес, мотив и воля, при помощи которых ученик будет получать и добывать новые знания.

Поисковый этап. На данном этапе происходит постановка проблемы, выявляются способы и алгоритмы получения новых знаний.

Испытательный этап. На данном этапе полученные результаты и знания применяются на практике.

Формирование познавательной активности возможно не только на уроках, но также в условиях внеурочной деятельности. Раскроем далее специфику в организации внеурочной деятельности в начальной школе.

Внеурочная деятельность позволяет ребенку выбрать область интересов, развить свои способности, приобрести или развить новые умения и навыки. Внеурочная деятельность школьников в рамках ФГОС рассматривается как образовательная деятельность, осуществляемая в формах, отличных от классно-урочной, и направленная на достижение планируемых

результатов освоения основной образовательной программы образовательного учреждения.

Внеурочная деятельность является неотъемлемой частью образовательного процесса в начальной школе. Особенности данного компонента образовательного процесса [1]:

- предоставление обучающимся возможности широкого спектра занятий, направленных на их развитие;
- самостоятельность образовательного учреждения в процессе наполнения внеурочной деятельности конкретным содержанием.

Так как внеурочная деятельность не ограничивается строгими рамками, не всегда имеет оценочную шкалу и предоставляет больше свободы обучающимся, чем урочная деятельность, то она является благоприятной средой для формирования познавательной активности у младших школьников.

Формирование познавательной активности у младших школьников может осуществляться несколькими средствами.

Средством формирования познавательной активности у младших школьников в условиях внеурочной деятельности является исследовательская деятельность. А. В. Леонтович трактует исследовательскую деятельность как форму организации воспитательно-образовательного процесса, при которой учащиеся ставятся в ситуацию, когда они сами овладевают понятиями и подходами к решению проблем в процессе познания, в большей или меньшей степени организованного, направляемого учителем, решают творческие исследовательские задачи с заранее неизвестным результатом [5].

Чтобы учащиеся в познавательной деятельности были активны, в педагогике определены средства, которые формируют и повышают активность школьников. Прежде всего, это активные методы обучения: игры, соревнования, творческие и самостоятельные работы. Они помогают увлечь обучающихся содержанием и формой работы [6]. Поэтому нами были выделены средства игровой деятельности для формирования

познавательной активности у младших школьников.

Игра – это вид деятельности в условиях ситуаций, направленных на воссоздание и усвоение общественного опыта, в котором складывается и совершенствуется поведение школьника. В игре дети обогащают свой социальный опыт, учатся адаптироваться в незнакомых условиях. Игра позволяет ребенку самовыразиться и самореализоваться не только в обучении, но и во внеурочной деятельности [7]. Для формирования личности детей младшего школьного возраста в учебно-воспитательный процесс нужно включать игры. В условиях занимательной игры более успешно усваиваются разнообразные знания, умения и навыки, осуществляется умственное, нравственное воспитание ребенка, формируются такие ценные качества личности, как выдержка, настойчивость, трудолюбие, самокритичность, честность, объективность, внимательность, инициативность.

В соответствии с этапами формирования познавательной активности у младших школьников мы выделили три средства, способствующие формированию познавательной активности у младших школьников.

1. Использование игр-бесед с целью развития познавательного интереса у младших школьников. В основе игр-бесед лежит общение педагога с детьми, детей с педагогом и детей друг с другом. Воспитательно-обучающее значение заключено в содержании сюжета – темы игры, в возбуждении интереса к тем или иным аспектам объекта изучения, отраженного в игре. Познавательное содержание игры не лежит «на поверхности»: его нужно найти, добыть – сделать открытие и в результате что-то узнать. Игры-беседы рекомендуем организовывать на первых занятиях для появления познавательного интереса у обучающихся. Они способствуют развитию внимательности, сообразительности, ответственности, развитию воображения и нестандартного мышления.

Приведем пример математической игры-беседы для 1-го класса на тему: «Сложение и вычитание в пределах 20».

1. Выполните действия и найдите ответы. Допишите числа. Соедините линией запись действия и ответ.

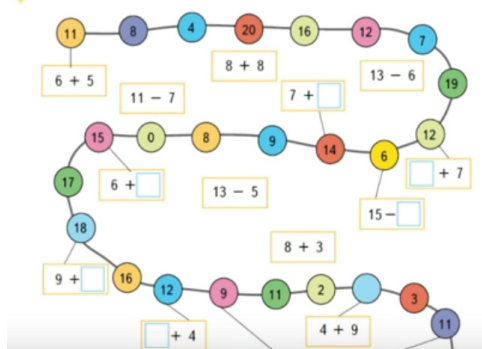


Рис. 1. Математическая игра-беседа для 1-го класса

Условия игры. Выполните действия и найдите ответы. Допишите числа. Соедините линией запись действия и ответ (рис. 1).

Рекомендации к игре. Рекомендуем работу в парах, для совместной коммуникации учащихся и нахождения принципа работы в игре. Используя подобные варианты числовых цепочек с разными сюжетными заданиями, мы добиваемся того, что ребенок не автоматически вписывает то или иное число, а решает, анализирует и вспоминает способ действия, который был изучен ранее, то есть реализуется возможность отработки в процессе игры предметных действий, составляющих математическую грамотность первоклассника.

2. Проведение игр-предположений с целью постановки проблемы и открытия школьниками последовательности действий по ее решению. Реализация игр-предположений соотносится со вторым этапом формирования познавательной активности у младших школьников.

Содержание игр-предположений заключается в том, что перед детьми ставится задача и создается ситуация, требующая осмысления последующего действия. После того, как происходит постановка проблемы, необходимо выработать определенную последовательность действий для ее решения. То есть дети описывают некоторый алгоритм действий, который в даль-

нейшем можно будет использовать и в других задачах. Данный этап является сложным, так как нужно постараться увидеть проблему и решить ее, но есть ситуации, где проблема не лежит на поверхности.

Приведем пример. Математическая игра-предположение для 1-го класса на тему: «Решение логических задач».

Условия игры. Выполните логические рассуждения и найдите ответы. Соедините линиями правильные ответы (рис. 2).

Целью проведения игр-предположений является достижение того, чтобы школьники могли видеть проблему и умели находить способы ее решения.

3. Организация математического квеста «Элементы логики. Суждение: истинное или ложное» с целью использования открытой последовательности действий в аналогичных ситуациях реальной жизни. Организация математического квеста соответствует третьему этапу формирования познавательной активности у младших школьников – применение знаний на практике. На данном этапе занятий школьникам нужно было вспомнить предыдущие занятия, то, чему они научились, и постараться использовать эти знания.

Для квеста рекомендуем использовать программно-педагогический комплекс «Мир информатики» для начальной школы. Например, в разделе для первого года обучения, тема: «Истинность и ложность суждений», мы разыгрываем ситуацию о голодной

мышке, которая хочет скушать кусочек сыра, но лакомый кусочек сыра будет ей доступен только при условии, если мы поможем отличить верные и неверные утверждения. При этом утверждения показаны графически, аналитически и словесно (рис. 3).

Так как это игра, то рекомендуем использовать групповую форму работы. Детям необходимо пройти несколько испытаний, чтобы помочь мышке и получить заветный кусочек сыра. Данный способ мы считаем очень действенным, так как у детей уже проявляется познавательный интерес, они стремятся узнать что-то новое, использовать полученные знания. Так как в квесте присутствует соревновательная составляющая, то это создает мотивацию для детей и учебный процесс становится наиболее эффективным.

Формирование познавательной активности у младших школьников возможно в условиях не только урочной деятельности, но также в условиях внеурочной деятельности. Нами были выделены основные преимущества внеурочной деятельности, которые могут благоприятно влиять на формирование познавательной активности у младших школьников.

При изучении уровня сформированности познавательной активности у младших школьников мы выделяем критерии и показатели познавательной активности младших школьников, а также анализируем результаты изучения уровня сформированности познавательной активности у младших школьников. Так как нами были выделены компоненты познавательной активности у младших школьников, то каждому компоненту соответствуют определенные уровни, критерии и характеристики компонентов познавательной активности (таблица).

Для выявления уровня сформированности познавательной активности у младших школьников мы предлагаем использовать беседу с подготовленными вопросами, где ответы детей соотносились с уровнем.

Мы укажем вопросы, которые рекомендуем использовать:

- Всегда ли вы доводите начатое дело до конца?

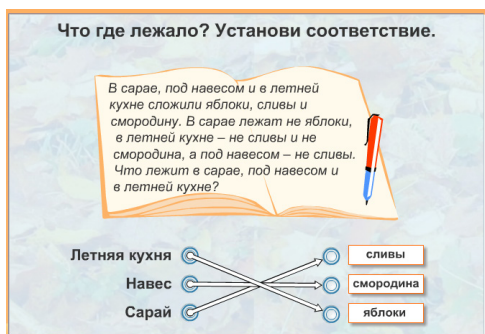


Рис. 2. Математическая игра-предположение для 1-го класса



Рис. 3. Фрагмент математического квеста «Элементы логики. Суждение: истинное или ложное», ППК «Мир информатики». Первый год обучения

- Как вы справляетесь с трудностями?
- Что вам нравится, когда задан вопрос на сообразительность?
- Много ли вы читаете дополнительной литературы?
- Как вы включаетесь в деятельность?
- Что делаете, если при изучении какой-то темы возникли вопросы?
- Насколько вы самостоятельный?
- Что вы делаете, когда узнаете на уроке что-то новое?
- Оцениваете ли вы свою деятельность?

Данные вопросы связаны с тремя компонентами познавательной активности младших школьников: эмоционально-волевым, процессуальным, оценочно-регулирующим. Благодаря критериальным характеристикам мы можем определить, какой уровень сформированности познавательной активности присутствует у школьника.

В комплексе с проведением беседы мы рекомендуем использовать методику диагностики направленности учебной мотивации Т. Д. Дубовицкой для выявления уровня мотивации у младших школьников. Данная диагностика соотносится с мотивационно-целеполагающим структурным компонентом познавательной активности младших школьников. Целью методики является выявление направленности и уровня развития внутренней мотивации учебной деятельности учащихся при изучении ими предметов.

И. Ф. Харламов трактует познавательный интерес как эмоционально окрашенную потребность, прошедшую стадию мотивации и придающую деятельности человека увлекательный характер [8].

Нами были выявлены определенные средства формирования познавательной активности у младших школьников в усло-

**Уровни, критерии и характеристики компонентов
познавательной активности**

Компоненты познавательной активности	Уровни, критерии и характеристики		
	творческий	интерпретирующий	репродуктивный
Эмоционально-волевой компонент	Умение длительно, сосредоточенно и внимательно работать, высокая концентрация внимания	Средняя концентрация внимания, может отвлекаться на внешние факторы	Отсутствие усидчивости, низкая концентрация внимания
	Высокая степень самостоятельности	Проявление ситуативной самостоятельности	Минимальная самостоятельность
	Стремление к преодолению трудностей, доведению дела до конца	Преодоление трудностей с помощью взрослого	Уход от деятельности в случае возникновения затруднений
	Активная позиция по приобретению и овладению знаниями	Занимает активную позицию в зависимости от ситуации	Пассивная позиция по приобретению и овладению знаниями
Мотивационно-целеполагающий компонент	Характерна внутренняя мотивация (существует система внутренних мотивов)	Переход от внешней к внутренней мотивации	Характерна внешняя мотивация (задается преподавателем)
	Отношение к заданию: принятие и выполнение	Отношение к заданию: интерес, но не выполнение	Отношение к заданию: непринятие и невыполнение
Процессуальный компонент	В деятельность включается самостоятельно	В деятельность включается при дополнительном стимулировании	Отказ от включения в деятельность
	Наличие познавательных вопросов	Познавательные вопросы появляются лишь в отдельных ситуациях	Отсутствие познавательных вопросов
	Интерес удерживается долго	Интерес удерживается, но возможна смена интереса	Интерес не удерживается
	Стремление поделиться с окружающими новой информацией, полученной на внешкольных занятиях	Может делиться выборочной информацией	Нет стремления передать новую информацию
Оценочно-регулирующий	Осуществление самооценки	Осуществление самооценки происходит только в случае необходимости	Осуществления самооценки не происходит

виях внеурочной деятельности. При разработке внеурочных мероприятий необходимо учитывать, что используемые средства должны соотноситься с описанными в теории этапами формирования познавательной активности.

Можно сделать вывод, что под познавательным интересом понимается отношение личности к окружающему миру, наполненное мотивами, эмоциями и носящее увлекательный характер. Появление познавательного интереса проходит через несколько уровней: любопытство, любознательность и сам познавательный интерес.

Познавательная активность – качество деятельности личности, которое проявляется в отношении ученика к содержанию и процессу деятельности, в стремлении его к эффективному овладению знаниями и способами деятельности за оптимальное время, в мобилизации нравственно-волевых усилий на достижение учебно-познавательных целей.

Нами были выделены четыре основных структурных компонента познавательной активности младших школьников: эмоционально-волевой, мотивационно-целеполагающий, процессуальный и оценочно-регулирующий.

Мы определили уровни познавательной активности: репродуктивный, интерпретирующий и творческий.

Формирование познавательной активности у младших школьников носит поэтапный характер, поэтому нами были определены этапы: начальный (появление познавательного интереса), поисковый (постановка проблемы и выявление последовательности действий решения) и испытательный (применение полученных знаний на практике).

Для выявления исходного уровня сформированности познавательной активности у младших школьников использовалась разработанная нами беседа. Для выявления уровня сформированности мотивационного компонента познавательной активности у младших школьников нами использовалась методика диагностики на-

правленности учебной мотивации Т. Д. Дубовицкой.

Мы выделили следующие средства формирования познавательной активности у младших школьников в условиях внеурочной деятельности: использование игр-бесед с целью развития познавательного интереса у младших школьников; проведение игр-предположений с целью постановки проблемы и открытия школьниками последовательности действий по ее решению; организацию математического квеста «Элементы логики. Суждение: истинное или ложное» с целью использования открытой последовательности действий в аналогичных ситуациях реальной жизни.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. ФГОС Начального общего образования (1–4 класс): приказ Минобрнауки России от 06 октября 2009 г. № 373 (в ред. от 31.12.2015). URL: <http://минобрнауки.рф/документы/922> (дата обращения: 21.04.2019).
2. *Божович Л. И.* Личность и ее формирование в детском возрасте // Психологические исследования. М.: Просвещение, 1968. 350 с.
3. *Иванова В. А., Левина Т. В.* Педагогика // Электронный учебно-методический комплекс. 2006. URL: http://www.kgau.ru/distance/mf_01/ped-asp/01_01.html (дата обращения: 21.04.2019).
4. *Маловичко Д. А.* Познавательная активность как компонент творческого саморазвития школьника // Вестн. Адыгейского гос. ун-та. Сер. 3: Педагогика и психология. 2010. № 1. С. 125–129.
5. Пути формирования познавательной активности младших школьников / С. Жораева, У. Ибрагимов, Б. Бейсенбаева, Ж. Аманбеккызы // Международный журнал экспериментального образования. 2015. № 3, ч. 4. С. 481–484.
6. *Пряжникова О. В.* Игра // Эксперимент и инновации в школе. 2009. № 6. С. 79.

7. Харламов И. Ф. Педагогика: учеб. пособие. М.: Юрист, 1997. 512 с.

REFERENCES

1. FGOS Nachalnogo obshchego obrazovaniya (1–4 klass): prikaz Minobrnauki Rossii ot 06.10.2009 No. 373 (v red. ot 31.12.2015). Available at: <http://minobrnauki.rf/dokumenty/922> (accessed: 21.04.2019).
2. Bozhovich L. I. Lichnost i ee formirovaniye v detskom vozraste. *Psikhologicheskie issledovaniya*. Moscow: Prosveshchenie, 1968. 350 p.
3. Ivanova V. A., Levina T. V. Pedagogika. In: *Elektronnyy uchebno-metodicheskiy kompleks*. 2006. Available at: http://www.kgau.ru/distance/mf_01/ped-asp/01_01.html (accessed: 21.04.2019).
4. Malovichko D. A. Poznavatel'naya aktivnost kak komponent tvorcheskogo samorazvitiya shkolnika. *Vestn. Adygeyskogo gos. un-ta. Ser. 3: Pedagogika i psikhologiya*. 2010, No. 1, pp. 125–129.
5. Zhoraeva S., Ibragimova U., Beysenbaeva B., Amanbekkyzy Zh. Puti formirovaniya poznavatel'noy aktivnosti mladshikh shkolnikov. *Mezhdunarodnyy zhurnal eksperimental'nogo obrazovaniya*. 2015, No. 3, part 4, pp. 481–484.
6. Pryazhnikova O. V. Igra. *Eksperiment i innovatsii v shkole*. 2009, No. 6, pp. 79.
7. Kharlamov I. F. *Pedagogika: ucheb. posobie*. Moscow: Yurist, 1997. 512 p.

Гаврилина Ольга Викторовна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры начального образования ГБОУ ВО «Крымский инженерно-педагогический университет», г. Симферополь

e-mail: yaltaolya6@rambler.ru

Gavrilina Olga V., PhD in Education, associate Professor, Primary education Department, State budgetary educational institution of higher education, „Crimean Engineering-Pedagogical University“, Simferopol

e-mail: yaltaolya6@rambler.ru

Статья поступила в редакцию 26.04.2019

The article was received on 26.04.2019

УДК 376.5

ББК 74.6

РОЛЬ ЦЕЛОСТНОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПРОЦЕССА В ФОРМИРОВАНИИ НРАВСТВЕННОЙ УСТОЙЧИВОСТИ НЕСОВЕРШЕННОЛЕТНИХ, ОТБЫВАЮЩИХ НАКАЗАНИЕ В МЕСТАХ ЛИШЕНИЯ СВОБОДЫ, В ПЕНИТЕНЦИАРНОМ УЧРЕЖДЕНИИ

И. А. Кузнецова

***Аннотация.** Автором статьи рассматривается актуальная проблема в формировании нравственной устойчивости несовершеннолетних, отбывающих наказание в пенитенциарных учреждениях. В работе показана значимость целостного педагогического процесса в учебно-трудовой деятельности воспитанников и подготовка их в новый социум.*

Ключевые слова: *современный социум, нравственная устойчивость личности, воспитательный процесс, коллективистская направленность в процессе обучения и воспитания.*

THE ROLE OF HOLISTIC EDUCATIONAL PROCESS IN THE FORMATION OF MORAL STABILITY OF MINORS SERVING THEIR SENTENCES IN PLACES OF DEPRIVATION OF LIBERTY, IN A PENITENTIARY INSTITUTION

I. A. Kuznetsova

Abstract. *The article considers the urgent issue in the moral stability formation of minors serving sentences in penitentiary institutions. The article shows the importance of a holistic pedagogical process in the course of educational and labor activity of pupils and their training for a new society.*

Keywords: *modern society, moral stability of a person, educational process, collectivist orientation in the process of training and education.*

В настоящее время проблема увеличения уголовных преступлений несовершеннолетними подростками в России занимает особое место. Именно в период подросткового возраста происходит накопление опыта, в том числе отрицательного, который может внешне не обнаруживаться или проявиться со значительным опозданием. Преступность несовершеннолетних, по сравнению с взрослой преступностью, отличается высокой степенью активности, динамичностью.

Люди, вставшие на путь совершения преступлений в раннем возрасте, трудно поддаются исправлению и перевоспитанию и представляют собой резерв для взрослой преступности. Такое состояние преступности несовершеннолетних в России вызывает обоснованную тревогу в обществе. С темпом развития общества меняются все сферы жизни человека, в том числе и межличностные отношения [1].

В связи с этим рушатся нравственные ценности, увеличивается число неблагополучных семей, что приводит к резкому увеличению правонарушений среди несовершеннолетних. Наблюдается тенденция «омоложения» преступности несовершеннолетних. Отмечается рост преступлений на почве пьянства, токсикомании и наркомании. Возрастает криминальный профессионализм несовершеннолетних преступников [1].

Все чаще дети попадают в места лишения свободы, после чего не могут адаптироваться в новом социуме, это говорит о том, что у них отсутствует элементарное начальное нравственное воспитание. Проблемы несовершеннолетних осужденных зависят от особенностей подросткового возраста, так как в разные возрастные периоды у ребенка определенные жизненные приоритеты. Старших подростков характеризует развитие самосознания, которое приводит подростка к обнаружению противоречивости своего положения в социуме. Возросшее самосознание усиливает стремление к идеалам, сформированным под воздействием ближайшего окружения,

приводит к переориентации общения от окружения взрослых (семьи) к новым каналам информации и формам межличностного общения и привязанности к группам сверстников.

При этом развитие абстрактного мышления рождает интерес к проблемам жизни, заставляет определяться с жизненными ценностями, что приводит к поиску новых авторитетов, нередко с отрицательными установками, поэтому большое количество преступлений совершается несовершеннолетними с участием взрослых, ранее судимых, происходит активное внедрение «авторитетов» преступного мира в подростковую среду. В начале третьего тысячелетия проблемы нравственной устойчивости несовершеннолетних в пенитенциарных условиях находятся в состоянии начального и неустойчивого развития, это связано с объективными элементарными факторами: нет хороших специалистов и должного финансирования пенитенциарных учреждений [2].

Изучение важной задачи – устойчивости личности подростков – впервые было поставлено Л. И. Божович. Эта проблема в современной педагогике носила и носит на сегодняшний день актуальнейший характер, причем больше всего там, где ей наносится колоссальный ущерб во всех направлениях, а именно с психологической, моральной, экономической сторон, а для родителей вышеназванных детей боль ощущима вдвойне [3].

Совершению преступлений подростками способствуют психологические особенности и стремление примерить на себя новые социальные роли. Как нам известно, личность подростка – это несформированная материя, подростка нельзя считать взрослой личностью, однако эта личность сформирована настолько, что может сознательно строить взаимоотношения с окружением, давать отчет своим поступкам, придерживаться правил и норм, принятых в обществе.

В биологических показателях организации подростков и взрослых имеются значительные отличия. Необходимо также отме-

тить, что помимо биологических отличий внимание привлекают различия психологического, психического и интеллектуального характера. Очевидно, что индивидуальные особенности отдельно взятых людей непосредственно связаны с результатами социализации подростка, заложенными в детско-родительской семье [2].

Заявленная проблема поднимается на различных уровнях общественного обсуждения, в том числе на уровне государственного управления. Так, в своих выступлениях в 2007 г., в 2015 г., в 2019 г. Президент РФ В. В. Путин отметил, что «в России для несовершеннолетних подростков, совершивших преступление, не нанесшее вреда человеку, должны быть смягчающие меры наказания, то есть без лишения свободы. Больше внимания необходимо уделять воспитательному процессу во внеурочное время, больше внимания уделять различным спортивным секциям, чтобы дети были загружены полезными для себя мероприятиями во благо себя и своей родины» [4].

В данном контексте не случайно обращение к такой категории населения, как молодежь. Социологическая наука не сформировала четкого и однозначного определения данного понятия. В широком смысле под ним понимается совокупность групповых общностей определенного возраста, проявляющих себя через схожие виды деятельности. В настоящее время нравственной устойчивостью молодежи в современном социуме практически мало кто занимается, а ей нужна великая поддержка для формирования «Я» как личности.

Личности проблемного подростка свойственен низкий уровень социализации, основными пробелами в воспитательной среде являются: образовательная организация, семейное воспитание, привлечение подростка к труду. Необходимо отметить, что данные сферы влияния подкрепляются неформальными средами воздействия, такими как компания сверстников, зачастую ведущих асоциальный образ жизни, вседозволенность, предоставление са-

мому себе, низкая социальная ответственность родителей или лиц, их заменяющих.

В подростковом возрасте сообщество сверстников оказывает огромное влияние и реализует следующие функции: организует душевный комфорт, является основой межличностных отношений, информационным каналом. Популярность среди ровесников особенно значительна для подростка в этом возрасте.

Деформация и неустойчивость системы моральных ценностей у несовершеннолетних осужденных влечет за собой ряд негативных последствий, разрушение ценностей формирует у них корысть, жестокость, паразитизм, алчность и другие вредоносные пороки.

Необходимо заострить внимание на том аспекте, что социально-нравственные и психосоциальные мотивы преступности подростков говорят об искажении их нравственных ценностей, влияют на поведение подростка. Действительность показывает наличие расстройств самой психики у некоторых осужденных, отбывающих наказание в воспитательных колониях. Эти расстройства проявляются в виде психопатии, неврозов, неврастении, повышенной возбудимости нервной системы, тем самым провоцируют неадекватные реакции у несовершеннолетних. Несовершеннолетние осужденные с проблемами психического здоровья подвергаются принудительной помощи психиатра, согласно уголовно-исполнительному законодательству.

Несовершеннолетние осужденные отличаются социально-педагогической запущенностью, отсутствием интересов в познавательном процессе, значительным отставанием от сверстников по классам обучения, полным или частичным отсутствием интересов к обучению и труду. Неблагополучие в семьях, равнодушие государственных органов, призванных обеспечивать контроль за проблемными семьями, отсутствие необходимых ресурсов у общеобразовательных и профессиональных организаций приводит к ослаблению контроля за подростками и повышению уровня преступности.

Предпосылками совершения преступлений подростками также является отсутствие воспитательного воздействия в асоциальных семьях, что является неоспоримой проблемой современного общества.

В этом аспекте требуется поддержка семьи и самой молодежи как со стороны субъектов регионов, так и со стороны муниципальных образований, которые непосредственно должны владеть любой ситуацией в своем районе и микрорайоне. В настоящее время данная проблема практически не решается и отдана на откуп системе школьного образования, которым хватает своих проблем, из чего они и исходят в настоящее время. Несовершеннолетний подросток, попадая в пенитенциарное учреждение, без помощи воспитателей, социальных работников, психологов, педагогов не может реализовать свои личностные и жизненные позиции. Иными словами, устойчивость несовершеннолетнего связана с проблемой целостности личности, которой до пенитенциарного учреждения ему никто не прививал.

В этой ситуации сами жизненные условия диктуют свои правила и требуют от подростка, находившегося в исправительном учреждении, приобретения им поведенческого, мотивационного, сознательного и внутреннего единства, которое ему позволит более или менее самостоятельно контролировать себя и обстановку вокруг себя, правильно и избирательно на нее реагировать, принимать при этом адекватное решение.

А. Н. Леонтьев отмечает, что только в основе формирования коллективистской направленности в нравственном становлении личности лежит один и тот же психологический механизм, который в высших своих проявлениях работает как регулятор поведения, открывая путь к нравственному самосовершенствованию во всех видах развития подростка [5].

Следует отметить, что недооценка активности несовершеннолетнего, находящегося в местах лишения свободы, как субъективного аспекта именно человеческой деятельности, имеет место в некоторых

марксистских работах, где личность рассматривается как своеобразная система общественных отношений и тем самым имеет свои человеческие богатства, уже накопленные жизненным опытом [6].

Подростки, отбывающие наказание в местах лишения свободы, нуждаются как в искоренении отрицательных черт, так и в противодействии их укреплению в среде осужденных, криминальной зараженности и впитыванию уголовных традиций, а также в развитии положительных качеств. Наряду с этим необходимо развивать и укреплять духовно-нравственные ценности оступившихся подростков, а также заботиться о том, чтобы возникла потребность в дальнейшем духовно-нравственном развитии.

Статья 141 Уголовно-исполнительного кодекса РФ раскрывает понятие и функции учебно-воспитательного процесса: «В целях исправления осужденных к лишению свободы и подготовки их к самостоятельной жизни организуется единый учебно-воспитательный процесс, направленный на формирование у осужденных законопослушного поведения, добросовестного отношения к труду и учебе, профессиональное обучение и получение среднего профессионального образования, повышение образовательного и культурного уровня». Говоря о роли воспитательного процесса в исправительных учреждениях, нельзя не упомянуть такое понятие, как ресоциализация осужденных. Ресоциализация – это усвоение норм, ценностей и социально значимых установок общепринятых в обществе. Соблюдение социальных норм говорит о включении личности в социум.

Наличие у несовершеннолетнего признаков усвоения социальных норм говорит о его готовности к дальнейшему восприятию ценностей, духовному развитию, усвоению новых социальных ролей, восстановлению функций нормальной жизнедеятельности и наличии положительной динамики по вхождению его в общество. Однако организация работы в данном направлении не должна игнорировать законных требований по режиму содержания осужденных

и соблюдению ими правил внутреннего распорядка.

При соблюдении всех этих условий осужденный не должен утратить умений и навыков правопослушного поведения. Учет этого требования позволяет преодолеть существенный недостаток в идеологии воспитания, которая на протяжении многих лет мирилась с существующими в местах лишения свободы условиями, затрудняющими эффективную организацию педагогического процесса [1].

Для объективного научного освещения характера процесса воспитания необходимо рассматривать следующие критерии: повышение общеобразовательного уровня осужденных, профессиональное обучение либо повышение производственной квалификации, охрана здоровья, приучение к порядку и условиям, установленным в учреждениях, нейтрализация негативных социально-психологических явлений, свойственных концентрированной среде правонарушителей, избыточно-го привыкания к условиям изоляции от общества, обеспечение возможности и оказание помощи в установлении и поддержании социально полезных связей, подготовка к освобождению.

Это лишь приблизительный перечень задач, объем которого на самом деле более значителен. Он включает в себя также задачи формирования у осужденных знания требований, предъявляемых к членам общества, осознания изменения социальной установки, тренировку правопослушного поведения в условиях обычного общежития, выявление несформированных (неразвитых) способностей и т. д.

Концепция развития уголовно-исполнительной системы Российской Федерации до 2020 г. предполагает развитие социальной, психологической и воспитательной работы в направлении обеспечения ресоциализации осужденных, освоения ими основных социальных функций как необходимого условия исправления и успешной адаптации в обществе после освобождения. Здесь ресоциализация рассматривает-

ся, как повторное усвоение навыков социализации, а в отношении некоторых подростков – и первичное.

В исправительных учреждениях большое внимание уделяется развитию духовной сферы спецконтингента – раскрытие способностей путем организации культурно-массовых мероприятий, индивидуальных и групповых занятий. В процессе подготовки таких мероприятий осужденные получают навыки работы в команде, принятия ответственных решений, получают одобрение группой своих способностей и многое другое.

Большую роль в социализации осужденных оказывают физкультурно-спортивные мероприятия, поскольку здоровый образ жизни до осуждения не вел практически никто из осужденных. Отрядная форма работы в данном направлении позволяет сформировать навыки соревновательности, здорового соперничества, чувство поддержки группой [7].

На процесс социальной адаптации в подростковом возрасте оказывает огромное влияние не только семья и сверстники, но и различные организации и учреждения. Большое значение в данном случае имеют средства массовой информации, такие как телевидение, газеты, радио, кино, которые оказывают огромное влияние не только на формирование его мировоззрения, но и на его социальные качества в современном обществе.

В частности, весьма актуальная задача – создание различных программ воспитательной работы с несовершеннолетними осужденными подростками, обеспечивающих более систематическое и сознательное их участие в мероприятиях, направленных на воспитание патриотизма и гражданственности, формирование любви и гордости в отношении к своей родине, чувства долга по отношению к своему отечеству и к своим близким. За время подготовки несовершеннолетнего подростка, отбывшего срок за уголовное наказание, и возвращения его на свободу к самостоятельной жизни он должен пройти весь реабилитацион-

ный цикл в реабилитационном центре пенитенциарного учреждения, чтобы иметь представление о новом современном социуме в новой России и быть в нем востребованным [8].

Для решения данного вопроса необходимо создание в воспитательных колониях реабилитационных центров, перевод в которые должен осуществляться за 6–9 месяцев до окончания срока наказания. Основной работы центра должна являться не только подготовка осужденных в профессиональном плане к адаптации в будущей жизни, но и большая психолого-педагогическая работа, которая проводится психологами, воспитателями, мастерами производства и другими сотрудниками. Осужденным должен обеспечиваться полноценный досуг, который реализован в специальных подпрограммах студий.

Для более эффективной работы в данном направлении необходимо развитие в единстве и взаимосвязи социальной, психологической и воспитательной работы с осужденными в направлении обеспечения ресоциализации осужденных, освоения ими основных социальных функций как необходимого условия исправления и успешной адаптации в обществе после освобождения. Большой и действенной помощью в данном направлении должно стать психологическое обследование осужденного.

За такими участками реабилитации должны быть закреплены наиболее опытные сотрудники учреждения. Это повлечет за собой увеличение штатов психологической и социальной служб [2], создание службы, которая будет сопровождать освобожденного гражданина хотя бы в первый год его жизни на свободе. Всесторонняя подготовка к жизни на свободе позволит воспитанникам определить свое место в современном обществе, найти верные пути решения возникающих проблем, что, в свою очередь, дает право надеяться на то, что воспитанники станут полноценными гражданами своей страны.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Яковлев А. М. Теория криминологии и социальная практика. М., 2005.
2. Чудновский В. Э. Нравственная устойчивость личности: Психологическое исследование. М.: Педагогика, 1981. 208 с.
3. Божович Л. А. Практико-ориентированная диагностика учения: проблемы и перспективы // Педагогика. 1997. № 2. С. 14–21.
4. Путин: развитие физкультуры и спорта в РФ является одним из национальных приоритетов. URL: <http://tass.ru/sport/3690842> (дата обращения: 11.12.2017).
5. Леонтьев А. Н. Проблемы развития психики. М.: Изд-во Московского университета, 1981. 345 с.
6. Проблемы ресоциализации осужденных женщин, отбывающих наказание в виде лишения свободы (пенитенциарный аспект): моногр. / Т. Н. Радочина, Д. Д. Данилов, Э. С. Рахмаев; Акад. ФСИН России. Рязань, 2010.
7. Степанчикова С. А. Криминология: учеб. пособие. М.: МИЭМП, 2010. 190 с.
8. Селиванова О. А. Психолого-педагогическая реадаптация безнадзорных подростков в условиях открытого социума: автореф. дис. д-ра пед. наук. Тюмень, 2005. 40 с.

REFERENCES

1. Yakovlev A. M. *Teoriya kriminologii i sotsialnaya praktika*. Moscow, 2005.
2. Chudnovskiy V. E. *Nravstvennaya ustoychivost lichnosti: Psikhologicheskoe issledovanie*. Moscow: Pedagogika, 1981. 208 p.
3. Bozhovich L. A. *Praktiko-orientirovannaya diagnostika ucheniya: problemy i perspektivy*. *Pedagogika*. 1997, No. 2, pp. 14–21.
4. Putin: *razvitie fizkultury i sporta v RF yavlyayetsya odnim iz natsionalnykh prioritetov*. Available at: <http://tass.ru/sport/3690842> (accessed: 11.12.2017).

5. Leontiev A. N. *Problemy razvitiya psikhiki*. Moscow: Izd-vo Moskovskogo un-ta, 1981. 345 p.
6. Radochina T. N., Danilov D. D., Rakhmaev E. S. *Problemy resotsializatsii osuzhdennykh zhenshchin, otbyvayushchikh nakazanie v vide lisheniya svobody (penitentsiarnyy aspekt): monogr.* Ryazan, 2010.
7. Stepanchikova S. A. *Kriminologiya: ucheb. posobie*. Moscow: MIEMP, 2010. 190 c.
8. Selivanova O. A. *Psikhologo-pedagogicheskaya readaptatsiya beznadzornykh podrostkov v usloviyakh otkrytogo sotsiuma. Extended abstract of ScD dissertation (Education)*. Tyumen, 2005. 40 p.

Кузнецова Ирина Александровна, старший преподаватель кафедры социальной психологии и социальной работы Академии ФСИН России, подполковник внутренней службы

e-mail: kuznecovairina1980@mail.ru

Kuznetsova Irina A., senior lecturer, Social psychology and social work Department, Academy of Federal Penitentiary Service of Russia, Lieutenant Colonel of internal Affairs

e-mail: kuznecovairina1980@mail.ru

Статья поступила в редакцию 15.04.2019

The article was received on 15.04.2019

УДК 37
ББК 74.5

МЕЖПРЕДМЕТНЫЕ ЭКОНОМИЧЕСКИЕ ПОНЯТИЯ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ИСТОРИИ И ИХ СОГЛАСОВАНИЕ С ПРЕДМЕТОМ «ОБЩЕСТВОЗНАНИЕ» В ОСНОВНОЙ ШКОЛЕ¹

Е. А. Крючкова

Аннотация. В статье рассматриваются экономические понятия, являющиеся межпредметными. В сравнительной таблице в порядке их изучения приведены общие экономические понятия, изучаемые во всеобщей истории, истории России, обществознании. Выявлена разновременность и несогласованность их введения в указанных предметах с учетом ступеней обучения. Анализируются особенности понимания и применения понятий в курсах обществознания и истории, выясняется их предметная специфика. На конкретных примерах рассмотрены особенности предметного понимания одних и тех же понятий. Разработана группировка межпредметных экономических понятий (основание группировки: назначение понятий). Предлагаются методические рекомендации, помогающие преодолеть разновременность введения понятий. Рассмотрены виды учебной деятельности с понятиями. Даны конкретные задания по работе с понятийными рядами и освоению понятий.

Ключевые слова: межпредметные связи, экономические понятия, межпредметная интеграция, межпредметные понятия, общие и предметные понятия.

INTERDISCIPLINARY ECONOMIC CONCEPTS IN THE STUDY OF HISTORY AND THEIR COORDINATION WITH THE BASIC SCHOOL SUBJECT «SOCIAL STUDIES»

Е. А. Kryuchkova

Abstract. The article deals with interdisciplinary economic concepts and gives the comparative table presenting the general economic concepts studied in World history, in the history of Russia, and in Social studies in the order of their studying. The article shows the differences and inconsistency of their introduction on the different levels of education in

¹ Работа выполнена в рамках государственного задания ФГБНУ «Институт стратегии развития образования Российской академии образования» № 073-00086-19-01 на 2019 г. и на плановый период 2020 и 2021 гг. Проект «Обновление содержания общего образования и методов обучения в условиях современной информационной среды».

the school subjects curricula. Differences in understanding and implementation of similar concepts in the courses of social studies and history are analyzed, the specificity of their definition is found out, and the cases of their usage are considered. The author gives a classification of interdisciplinary economic concepts on the basis of the purpose of concepts, develops methodical recommendations to help overcome the problem of concepts introduction at different times, and offers the types of activity in studying concepts. The article includes specific tasks for working with series of concepts and for concepts learning.

Keywords: *interdisciplinary links, economic concepts, interdisciplinary integration, interdisciplinary concepts, general and subject concepts.*

Сопредельной темой в обществознании и истории является экономика (экономика в обществе, история экономического развития России и мира). Экономическая грамотность – важная часть общей функциональной грамотности учащихся, способствующая их социализации в современном информационном обществе. Составной частью экономической грамотности учащихся является освоение экономических понятий [1]

Изучение понятийного ряда предметов – один из подходов к реализации взаимодействия предметов в школьном образовании [2; 3]. На примере формирования экономических понятий можно наглядно проследить, как пересекается содержание социально-гуманитарных учебных предметов и какой педагогический потенциал в обучении дает эта возможность.

Представляет интерес исследовать, как реализуются учебные связи предметов через потенциал межпредметных понятий. Для анализа отобраны учебники, изданные в 2019 г., входящие в действующий федеральный перечень учебников. Учебники по всеобщей истории и истории России созданы в соответствии с линейной структурой школьного исторического образования, на которую уже перешла российская школа.

Приведенная нами сравнительная таблица (табл. 1) содержит перечень основных экономических понятий, представленных в основной школе в рамках предметов социально-гуманитарного цикла: всеобщей истории [4–7], истории России [8–11], обществознания [12–15], демонстрирует виды изучаемых понятий, а также наглядно показывает,

на каком этапе основной школы вводятся те или иные понятия в указанных предметах.

Анализ понятийных рядов учебных предметов выявил, что экономическая составляющая обществознания [16; 17] содержит *общие понятия*, раскрывающие смысл наиболее обобщенных предметов, объектов, явлений, процессов экономики. Данные понятия применимы к современной экономике и описывают ее функционирование в различных аспектах. Материал предъявлен как вневременной (такой характер описания не меняют даже исторические примеры-иллюстрации) и сугубо экономический.

В школьной истории используются как *общие*, так и *предметные понятия*. Предметная специфика понятий состоит в том, что они описывают объекты, явления, процессы через их исторические характеристики, рассматривая их сквозь призму исторического времени и пространства. В то же время каждое предметное понятие имеет общие характеристики. Также в обучении истории использованы многозначные понятия «секуляризация», «модернизация», «монополия» и другие с точки зрения развития экономической сферы.

Таким образом, спецификой обществознания является его практико-ориентированный характер и опора на освоение сегодняшних экономических реалий. С этим связаны и проблемы в изучении экономических понятий – историческое наполнение понятий в истории и современное значение понятий в экономике. Так, предъявленное понятие «капитал» в истории подчеркивает специфику эпохи, связанную с первоначаль-

Основные межпредметные экономические понятия

Класс	Всеобщая история	История России	Обществознание
5	Торговля. Налог. Ростовщик. Хозяйство. Землевладелец. Имение. Труд раба. Труд свободного человека	—	—
6	Труд зависимого крестьянина. Землевладельцы. Феодалная вотчина. Поместье. Торгово-денежные отношения. Банки. Движимая и недвижимая собственность. Гильдия. Натуральное хозяйство	Присваивающее хозяйство. Разделение труда (между мужчинами и женщинами). Производящее хозяйство. Двуполье. Трехполье. Вотчина. Налоговая система. Поместье	Труд. Виды труда (простой, сложный). Ремесло. Продукты труда. Изделие. Услуги. Товар. Заработная плата. Количество и качество труда. Богатство и бедность. Источники богатства
7	Экономика. Традиционное общество. Прямые налоги. Косвенные налоги. Меркантилизм. Торговая компания. Монополия. Биржа. Банки. Мануфактура. Наемные работники. Капиталисты. Буржуазия. Аренда. Рыночное хозяйство. Частная собственность. Свободные рыночные отношения. Наемные рабочие. Предприниматели-капиталисты. Капитал. Капитализм. Конкуренция, Технология. Фабрика. Фермер	Пашенное земледелие. Трехпольный севооборот. Денежная система. Внутренний рынок. Денежная реформа. Ввоз. Вывоз. Ярмарка. Натуральное хозяйство. Поместье. Мелкотоварное производство. Мануфактура. Предприниматели. Всероссийский рынок	Экономика и ее основные участники (производители и потребители). Производство. Распределение. Обмен. Потребление. Воспроизводство продукта. Натуральное и товарное хозяйство. Производительность труда. Расходы. Доходы. Ресурсы (материальные, финансовые, трудовые). Единичное производство. Серийное и поточное (массовое) производство. Себестоимость продукции. Технология. Прибыль. Стоимость. Цена товара. Рыночное хозяйство. Деньги. Торговля. Розничная и оптовая торговля. Внутренняя и внешняя торговля. Реклама. Бюджет
8	Экономика. Аренда. Биржа. Гильдия. Буржуазия. Капитал. Капитализм. Конкуренция. Мануфактура. Меркантилизм. Монополия. Протекционизм. Рынок. Капиталистические методы. Аграрная революция. Кредит. Доход на душу населения. Структура промышленности. Транспортная революция. Разделение труда. Ценные бумаги — акции, векселя. Посредническая торговля. Промышленный переворот.	Мануфактура. Протекционизм. Подушная подать. Меркантилизм. Вотчина. Поместье. Гильдии. Работные люди. Производство. Наемные работники. Экспорт. Импорт. Внешняя торговля. Промышленность. Всероссийский рынок. Экспорт. Импорт. Мировой продовольственный рынок. Ассигнации. Кредит. Дефицит бюджета.	Экономическая система. Типы экономических систем (традиционная, командная, рыночная, смешанная). Экономическая эффективность. Собственность. Формы собственности. Конкуренция. Диктатура цен. Рынок. Виды рынков. Товары и услуги. Продукт. Стоимость. Факторы производства (земля, труд, капитал, предпринимательские способности, информация). Производительность труда. Разделение труда и специализация. Акционерное общество. Акция.

Окончание таблицы 1

8	Индустриальное общество. Экономический кризис	Промышленный переворот	Налог. Налоговая система. Прямые и косвенные налоги. Государственный бюджет. Инфляция. Банк. Банковская система. Инвестиции. Безработица
9	Акционерные общества. Акция. Биржа. Индустриализация. Капитал. Капиталист. Картель. Протекционизм. Рантае. Индустриальное общество. Транспортная революция. Банки. Банковский кредит. Завод. Стандартизация. Разделение труда. Темп экономического роста. Экономический спад. Неравномерность экономического развития. Свободная конкуренция. Кризис перепроизводства. Монополизация. Картели. Синдикаты. Тресты. Фритред. Безработица. «Вторая промышленная революция»	Промышленная революция. Фондовая биржа. Акционерные общества. Подоходный налог. Экономический кризис. Рынок. Ассигнации. Протекционизм. Индустриализация. Буржуазия. Пролетариат. Налоговая система. Акцизы. Таможенные пошлины. Частное предпринимательство. Инвестиции. Индустриальное общество. Технологическая революция («вторая промышленная революция»). Неравномерность экономического развития. Государственный сектор экономики. Денежная реформа. Иностранный капитал. Монополии. Экономический кризис. Картели. Синдикаты. Тресты. Концерны	—

ным накоплением капитала. А понятие «фабрика» отражает такое явление, как переход от ремесленного производства (мануфактура) к фабричному и начало промышленного переворота (применение машин). В обществознании эта специфика потеряна и понятия даны в современном понимании, чаще всего имеющем нейтральный оттенок. Понятие «конкуренция» имеет общий смысл в обоих предметах (табл. 2).

Причиной несогласованности при использовании экономических понятий является общая проблема: слабое применение междисциплинарных связей в школьной практике, что вызвано неготовностью учителей к такого рода взаимодействию. Другой причиной можно назвать отсутствие систематической работы с понятийными рядами, хотя, по нашему мнению, это основной вид учебной деятельности в данном случае.

Одним из приемов работы с понятиями является их группировка по разным основаниям. Предложим одну из таких группировок.

Анализ экономических понятий позволил разделить их в соответствии с их назначением. Междисциплинарные экономические понятия распадаются на следующие группы:

1) объясняющие и называющие экономические объекты, системы, явления, процессы:

а) общие понятия;

б) соответствующие определенным хронологическим периодам;

2) понятия, объясняющие современные методы познания экономических процессов (доход на душу населения, капиталистические методы, структура промышленности, разделение труда и др.);

3) понятия, соответствующие экономическим теориям функционирования экономики (протекционизм, меркантилизм).

Общие и предметные понятия

Примеры понятий	Значение понятия в обучении истории, класс	Значение понятия в обучении обществознанию, класс
Капитал	Средства, вкладываемые в производство с целью получения прибыли (7-й класс, с. 227)	Фактор производства, выступает в двух формах – вещественной (здания, сооружения, машины, оборудование) и финансовой (8-й класс, с. 166)
Фабрика	Промышленное предприятие, основанное на применении системы машин (7-й класс, с. 231)	Основная производственная ячейка, где создаются экономические блага (наряду с заводом, фермой, кооперативом и др.) (8-й класс, с. 180)
Конкуренция	Борьба за достижение лучших результатов, как правило, экономических, между основными участниками рынка (7-й класс, с. 228)	Соперничество, борьба за достижение лучших результатов в каком-либо деле (8-й класс, с. 173)

Чтобы систематизировать и обобщить знания учащихся по экономическим понятиям, целесообразно предложить обучающимся в 8–9-м классах самостоятельно заполнить таблицу по приведенным выше графам или разработать и аргументировать собственную группировку изучаемых понятий.

Гораздо легче сочетать экономические понятия, представленные во всеобщей истории и в истории России. Линейная структура лучше соотносит содержание всеобщей истории и истории России. Это актуально, так как проблема синхронизации двух школьных предметов, всеобщей истории и отечественной истории, актуальна, начиная с советского времени [18]. Линейная структура позволяет более глубоко соотнести содержание двух курсов, показывая общее и специфическое в социально-экономических процессах.

Основное понятие, которым должны оперировать обучающиеся, – это понятие «экономика». В курсах истории систематически оно вводится с 7-го класса. В курсе обществознания разъясняется в трех значениях в учебнике для 6-го класса (производство каких-либо продуктов; хозяйство; учебный предмет, наука). При изучении истории в 5–6-м классах используется понятие «хозяйство» в значении «производственно-хозяйственная деятельность людей».

В то же время в некоторых авторских программах и учебниках для начальной школы по предмету «Окружающий мир» уже представлены такие экономические понятия, как «экономика», «бюджет», «производство» и др. Такой разрыв между понятийным рядом, освоенным в начальной школе, и предъявляемым понятийным аппаратом вновь вводимых в основной школе систематических учебных курсов приводит к снижению общего уровня обученности учащихся и является одной из проблем обучения в 5-м классе. Авторы программ и учебников часто не учитывают, что учащиеся имеют элементарные сведения о предметах.

В курсе истории 5-го класса целесообразно использовать понятие «экономика» как синонимичное (в данном значении) понятию «хозяйство», а начиная с 6-го класса применять понятие как известное с опорой на курс «Обществознание».

Понятийное наполнение экономическим содержанием курсов обеих историй и обществознания позволяет использовать более тесные межпредметные связи. Для обществознания классическим методом объяснения материала является приведение примеров из истории. Актуальным способом является и обратный прием: использование материала из обществознания в преподавании истории Средних веков и истории России до

XVI в. Например, целесообразно изучать исторический материал с учетом изучаемой эпохи на базе освоенных обществоведческих понятий «товар», «труд», «ремесло».

7–8-й классы дают значительные дидактические возможности в отношении стыковки смежного материала. В учебниках истории в темах по экономике зачастую без объяснения широко используются вспомогательные в данном контексте понятия, такие как разделение труда, структура экономики (хозяйства), стоимость и цена товара, рынок, себестоимость, производительность труда и др. Рекомендуется предлагать учащимся опережающие задания перед изучением тем по истории экономики, например, выяснить значение с помощью учебника по курсу «Обществознание» предложенного учителем или составленного самостоятельно самим учащимся перечня незнакомых экономических понятий. В 8-м классе глубоко изучается понятие «экономическая система» с опорой на материал трех предметов. Указанное понятие требует особого внимания на уроках истории и обществознания. В обучении истории целесообразно попросить учащихся объяснить, как функционировала экономическая система (с привлечением знаний из обществознания) отдельных государств или групп стран в определенные исторические периоды.

В 9-м классе в учебниках истории представлен сложный материал по экономике. Одним из эффективных приемов усвоения материала будет проведение интегрированного урока по экономике (обществознание) и истории. Цель урока – выяснение того, какие формы экономических отношений, характерных для сегодняшнего дня, появились на рубеже XIX–XX вв. Формулировки понятий, характеризующих экономические отношения (производство, производители, потребители, разделение труда, факторы производства и др.), освоенные в курсе обществознания, рекомендуется использовать в качестве ориентировочной основы действий. Такой подход позволит уяснить, как формировалась современная экономика, какие экономические реалии рубежа XIX – XX вв. актуальны и сегодня.

Межпредметные связи и межпредмет-

ная интеграция при работе с экономическими понятиями позволяет формировать и развивать познавательные умения обучающихся. Выделим основные умения при работе с понятийными рядами:

1) выделение признаков экономических понятий: существенных (общих) и несущественных (предметных);

2) определение экономических понятий по их признакам;

3) приводить примеры объектов, явлений, процессов, обозначаемых экономическими понятиями;

4) находить и устанавливать связи между понятиями;

5) находить понятия, раскрывающие однотипные объекты, явления, процессы;

6) выстраивать иерархию однотипных понятий;

7) группировать или классифицировать понятия.

Использование межпредметных связей в формировании понятий повышает качество образования, усиливает его практико-ориентированную направленность, а в отношении экономической грамотности и компетентности, как свидетельствует практика (по результатам диагностических работ по экономическим понятиям), обучающиеся показывают более высокие результаты.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Королева Г. Э. Экономическая компетентность старшеклассников (по материалам тестирования учащихся XI класса по экономике) // Преподавание истории и обществознания в школе. 2016. № 9–10. С. 76–81.
2. Коваль Т. В., Крючкова Е. А. Метапредметный подход к изучению понятий. Требования федеральных государственных стандартов и проблемы их реализации в общеобразовательной школе // Отечественная и зарубежная педагогика. 2017. Т. 1, № 3 (39). С. 75–84.
3. Демидова М. Ю., Рутковская Е. Л. Диагностика овладения межпредметными понятиями: первый опыт // Народное образование. 2013. № 9 (1432). С. 209–216.

4. Агibalова Е. В., Донской Г. М. Всеобщая история. История Средних веков. 6 класс: учебник для общеобразоват. организаций / под ред. А. А. Сванидзе. 6-е изд., дораб. М.: Просвещение, 2017. 288 с.
5. Вигасин А. А., Годер Н. И., Свенцицкая И. С. Всеобщая история. История Древнего мира. 5 класс: учебник для общеобразоват. организаций / под ред. А. А. Искендерова. 7-е изд., дораб. М.: Просвещение 2017. 303 с.
6. Юдовская А. Я., Баранов П. А., Ванюшкина Л. М. Всеобщая история. История нового времени. 7 класс: учеб. для общеобразоват. организаций / под ред. А. А. Искендерова. М.: Просвещение, 2017. 239 с.
7. Всеобщая история. История нового времени. 8 класс: учеб. для общеобразоват. организаций: в 2 ч. / [А. Я. Юдовская, П. А. Баранов, Л. М. Ванюшкина, Д. Ю. Бовыкин, А. С. Медяков]; под ред. А. А. Искендерова. М.: Просвещение, 2017. Ч. 1. 255 с.; Ч. 2. 239 с.
8. История России. 6 класс. Учебник для общеобразоват. организаций: в 2 ч. / [Н. М. Арсентьев, А. А. Данилов, П. С. Стефанович, А. Я. Токарева]; под ред. А. В. Торкунова. 5-е изд., М.: Просвещение, 2019. Ч. 1. 128 с.; Ч. 2. 128 с.
9. История России. 7 класс. Учебник для общеобразоват. организаций: в 2 ч. / [Н. М. Арсентьев, А. А. Данилов, И. В. Курукин, А. Я. Токарева]; под ред. А. В. Торкунова. 5-е изд., М.: Просвещение, 2019. Ч. 1. 112 с.; Ч. 2. 128 с.
10. История России. 8 класс. Учебник для общеобразоват. организаций. В 2 ч. / [Н. М. Арсентьев, А. А. Данилов, И. В. Курукин, А. Я. Токарева]; под ред. А. В. Торкунова. 5-е изд., М.: Просвещение, 2019. Ч. 1 112 с. Ч. 2 128 с.
11. История России. 9 класс. Учебник для общеобразоват. организаций. В 2 ч. / [Н. М. Арсентьев, А. А. Данилов, А. А. Левандовский, А. Я. Токарева]; под ред. А. В. Торкунова. 5-е изд., М.: Просвещение, 2019. Ч. 1. 160 с.; Ч. 2. 144 с.
12. Обществознание. 6 класс: учебник для общеобразоват. организаций / [Л. Н. Боголюбов и др.]. М.: Просвещение, 2019. 159 с.
13. Обществознание. 7 класс: учебник для общеобразоват. организаций / [Л. Н. Боголюбов, Л. Ф. Иванова, Н. И. Городецкая и др.]. М.: Просвещение, 2017. 175 с.
14. Обществознание. 8 класс: учебник для общеобразоват. организаций / [Л. Н. Боголюбов и др.]. М.: Просвещение, 2019. 271 с.
15. Обществознание. 9 класс: учебник для общеобразоват. организаций / [Л. Н. Боголюбов и др.]. М.: Просвещение, 2019. 224 с.
16. Городецкая Н. И. Становление экономической составляющей обществоведческого образования // Преподавание истории и обществознания в школе. 2013. № 5. С. 74–80.
17. Городецкая Н. И. Раздел экономики в составе интегрированного курса «Обществознание» // Преподавание истории и обществознания в школе. 2013. № 1. С. 72–77.
18. Крючкова Е. А. Синхронизация курса отечественной истории и курса всеобщей истории в учебниках по истории России // Отечественная и зарубежная педагогика. 2018. Т. 1. № 6 (56). С. 136–146.

REFERENCES

1. Koroleva G. E. Ekonomicheskaya kompetentnost starsheklassnikov (po materialam testirovaniya uchashchikhsya XI klassa po ekonomike). *Prepodavanie istorii i obshchestvoznaniya v shkole*. 2016, No. 9–10, pp. 76–81.
2. Koval T.V., Kryuchkova E. A. Metapredmetnyy podkhod k izucheniyu ponyatiy. Trebovaniya federalnykh gosudarstvennykh standartov i problemy ikh realizacii v obshcheobrazovatelnoy shkole. *Otechestvennaya i zarubezhnaya pedagogika*. 2017, Vol. 1, No. 3 (39), pp. 75–84.
3. Demidova M. Yu., Rutkovskaya E. L. Diagnostika ovladeniya mezhpredmetnymi ponyatiyami: pervyy opyt. *Narodnoe obrazovanie*. 2013, No. 9 (1432), pp. 209–216.
4. Agibalova E. V., Donskoy G. M. *Vseob-*

- shchaya istoriya. Istoriya Srednikh vekov. 6 klass: uchebnik dlya obshcheobrazovat. organizatsiy.* Ed. by A. A. Svanidze. Moscow: Prosveshchenie, 2017. 288 p.
5. Vigasin A. A., Goder N. I., Svetsitskaya I. S. *Vseobshchaya istoriya. Istoriya Drevnego mira. 5 klass: uchebnik dlya obshcheobrazovat. organizatsiy.* Ed. by A. A. Iskenderov. Moscow: Prosveshchenie 2017. 303 p.
 6. Yudovskaya A. Ya., Baranov P. A., Vanyushkina L. M. *Vseobshchaya istoriya. Istoriya novogo vremeni. 7 klass: uchebnik dlya obshcheobrazovat. organizatsiy.* Ed. by A. A. Iskenderov. Moscow: Prosveshchenie, 2017. 239 p.
 7. Yudovskaya A. Ya., Baranov P. A., Vanyushkina L. M., Bovykin D. Yu., Medyakov A. S. *Vseobshchaya istoriya. Istoriya novogo vremeni. 8 klass: uchebnik dlya obshcheobrazovat. organizatsiy.* Ed. by A. A. Iskenderov. Moscow: Prosveshchenie, 2017. Part 1, 255 p.; Part 2, 239 p.
 8. Arsentiev N. M., Danilov A. A., Stepanovich P. S., Tokareva A. Ya. *Istoriya Rossii. 6 klass. Uchebnik dlya obshcheobrazovat. organizatsiy.* In 2 part. Ed. by A. V. Torkunov. Moscow: Prosveshchenie, 2019. Part 1. 128 p.; Part 2. 128 p.
 9. Arsentiev N. M., Danilov A. A., Kurukin I. V., Tokareva A. Ya. *Istoriya Rossii. 7 klass. Uchebnik dlya obshcheobrazovat. organizatsiy.* In 2 part. Ed. by A. V. Torkunov. Moscow: Prosveshchenie, 2019. Part 1. 112 p.; Part 2. 128 p.
 10. Arsentiev N. M., Danilov A. A., Kurukin I. V., Tokareva A. Ya. *Istoriya Rossii. 8 klass. Uchebnik dlya obshcheobrazovat. organizatsiy.* In 2 part. Ed. by A. V. Torkunov. Moscow: Prosveshchenie, 2019. Part 1. 112 p. Part 2. 128 p.
 11. Arsentiev N. M., Danilov A. A., Levandovskiy A. A., Tokareva A. Ya. *Istoriya Rossii. 9 klass. Uchebnik dlya obshcheobrazovat. organizatsiy.* In 2 part. Ed. by A. V. Torkunov. Moscow: Prosveshchenie, 2019. Part 1. 160 p. Part 2. 144 p.
 12. Bogolyubov et al. *Obshchestvoznaniye. 6 klass: uchebnik dlya obshcheobrazovat. organizatsiy.* Moscow: Prosveshchenie, 2019. 159 p.
 13. Bogolyubov L. N., Ivanova L. F., Gorodetskaya N. I. et al. *Obshchestvoznaniye. 7 klass: uchebnik dlya obshcheobrazovat. organizatsiy.* Moscow: Prosveshchenie, 2017. 175 p.
 14. Bogolyubov L. N. et al. *Obshchestvoznaniye. 8 klass: uchebnik dlya obshcheobrazovat. organizatsiy.* Moscow: Prosveshchenie, 2019. 271 p.
 15. Bogolyubov L. N. et al. *Obshchestvoznaniye. 9 klass: uchebnik dlya obshcheobrazovat. organizatsiy.* Moscow: Prosveshchenie, 2019. 224 p.
 16. Gorodetskaya N. I. Stanovlenie ekonomicheskoy sostavlyayushchej obshchestvovedcheskogo obrazovaniya. *Prepodavanie istorii i obshchestvoznaniya v shkole.* 2013, No. 5, pp. 74–80.
 17. Gorodetskaya N. I. Razdel ekonomiki v sostave integrirovannogo kursa “Obshchestvoznaniye”. *Prepodavanie istorii i obshchestvoznaniya v shkole.* 2013, No. 1, pp. 72–77.
 18. Kryuchkova E. A. Sinkhronizatsiya kursa otechestvennoj istorii i kursa vseobshchey istorii v uchebnikakh po istorii Rossii. *Otechestvennaya i zarubezhnaya pedagogika.* 2018, Vol. 1, No. 6 (56), pp. 136–146.

Крючкова Елена Алексеевна, кандидат педагогических наук, старший научный сотрудник лаборатории социально-гуманитарного образования ФГБНУ «Институт стратегии развития образования РАО»

e-mail: elena.kryuchkova.58@mail.ru

Kryuchkova E.A., PhD in Education, Senior Researcher, Laboratory of social and humanitarian education Institute for Strategy of Education Development, Russian Academy of Education

e-mail: elena.kryuchkova.58@mail.ru

Статья поступила в редакцию 01.06.2019
The article was received on 01.06.2019

УДК 37.018.8

ББК 74.04(3)

ВЛИЯНИЕ ФРАНЦУЗСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ НА ФОРМИРОВАНИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СИСТЕМЫ СИРИИ И ЛИВАНА

И. В. Ганем

Аннотация. В статье рассматривается государственное образование на сирийской и ливанской территории при французском мандате, его децентрализованность по пяти республикам. Влияние политики на основы образовательной государственной системы в этих республиках. Подробно рассматривается каждый уровень образования, а также процесс аттестации учителей. Уделено внимание финансированию государственных школ французским правительством и способам использования дополнительных источников финансирования государственных и частных школ. Рассматривается такой острый вопрос для восточных стран, как организация женского образования, профессионального образования. Прослеживаются тенденции к специализированному профессиональному обучению для дальнейшей подготовки специалистов узкого круга назначения.

Ключевые слова: французский мандат, правительство, Сирия, Ливан, республики, образование, учитель, студент, государственная школа, частная школа.

THE INFLUENCE OF FRENCH EDUCATION ON THE FORMATION OF THE EDUCATIONAL SYSTEM OF SYRIA AND LEBANON

I. V. Ganem

Abstract. The article considers the state education on Syrian and Lebanese territories under the French mandate, its decentralization in the five republics and the impact of politics on the basis of the state educational system in these countries. The article details every level of education, as well as the process of teachers' certification. Attention is paid to the financing of public schools by the French government and use of additional sources of financing for public and private schools. The article dwells on the sensitive issue for the Eastern countries such as the organization of women's education, professional education. A tendency to specialized professional teaching for further training of specialists of a narrow circle of destination is traced.

Keywords: French Mandate, government, Syria, Lebanon, republics, education, teacher, student, public school, private school.

Влияние политики французского правительства на основы государственного образования на территориях Сирии и Ливана имело системный подход. Распределение власти внутри образовательной системы под французским управлением, координация образовательного процесса, формирование новых учреждений и установление их положения требовали поэтапного развития образовательной системы на территориях Сирии и Ливана. Политика Франции в области образования была такова, что каждый гражданин имел право свободно получить светское и религиозное образование, но в действиях данной политики прослеживается идея о том, что начальное образование – это роскошь, и получить его может не каждый.

До захвата Францией Сирии и Ливана вся территория была подчинена Османской империи. А эта территория простиралась от Таврских гор на севере до Синайского полуострова на юге и от Средиземного моря на западе до границы Ирака на востоке – общей площадью около 90 000 квадратных миль. Версальский договор отделил страну от Турции на севере, от Ирака на востоке, лишил Палестину ее южной границы и отдал страну под мандат Франции. Страна поделилась на пять республик: республика Сирия, республика Александреттский санджак, республика Джебла, республика Латакия и республика Ливан. По мнению французской власти, такое разделение должно было привести к лучшему развитию с политической точки зрения, так как каждая республика обладала самоуправлением.

Конституция каждой республики обеспечивала свободу и поощрение за народное образование. Цель – «поднять моральный и интеллектуальный уровень населения, развить национальный дух, привить любовь к миру, чувство солидарности». Франция взяла на себя ответственность за эти территории, и вследствие этого арабское образование выстраивалась на основе французской системы, с той только разницей, что в учебной программе обучение проводилось на других языках.

Для исследователей государственное образование при французском мандате представляется децентрализованным по пяти республикам, каждая из которых несет ответственность за образование на своей территории. Прослеживается построение единой централизованной системы. Образовательные программы выстроены поэтапно, по образцу французской системы. Центральный контролирующий орган – отдел общественного обучения Верховного комиссара посредством внешних экзаменов контролирует процесс обучения на каждом образовательном этапе. Контролирующие органы глубоко обеспокоились политикой в области образования, единый стандарт для всех пяти республик приводил к разным результатам освоения программы.

Начальное образование. На территориях французского мандата дети, поступившие на основной курс обучения, стремились продолжить обучение в средней школе и в конечном итоге поступить в университет. Обучение было бесплатным, но необязательным.

Были также дошкольные учреждения (детские сады) для детей от 2 до 6 лет. В некоторых случаях дошкольное образование давалось в отдельных школах, но чаще всего это были специальные классы при начальных школах. Образовательная программа включала в себя такие дисциплины, как пение, игры, ручной труд и история с моральным смыслом. Согласно официальной программе, дошкольное образование должно было обеспечивать физическое, интеллектуальное и моральное развитие детей. Из-за нехватки учителей для ухода за дошкольниками данное образование было не так эффективно.

Срок освоения образовательных программ начального образования составлял 6 лет. В республиках создавались начальные школы, кроме крупных городов, где формировались многоуровневые школы. Программа начального образования являлась единой по всей стране. В республиках Ливана и Латакии французскому языку уделялось большее внимание, чем на осталь-

ной территории. Программа начального образования охватывала следующие предметы: арабский язык, французский язык, арифметика, история, география, рисование, физика, общие науки, основы этики и эстетики, основы гигиены, религиоведение, основы шитья. Основные предметы преподавались на французском языке, остальная часть – на арабском.

В возрасте 12 лет заканчивался средний курс начального образования, и в каждой республике проводился официальный общественный экзамен для детей, посещающих начальную школу. Он состоял из письменного и устного экзамена. Экзамены у детей принимала комиссия, в состав которой входили: глава общественного обучения и его уполномоченный, французский советник, государственный инспектор общественного образования и учителя, выбранные из государственных и частных школ. Только ограниченное число детей к окончанию среднего курса начальной школы допускалось к аттестационным экзаменам. По этой причине многие из них могли поступить в среднюю школу. Те, кто для себя не выбрал среднее образование или не имел возможностей поступить туда, могли повторно пройти начальный курс (дополнительный курс) в начальной школе, что по срокам составляло 2 года. Целью данного повторного обучения в начальной школе являлась подготовка мастеров и квалифицированных ремесленников, дать более обширное образование, чем на ранних этапах обучения. Для ратифицирования результатов такого обучения Правительство организовывало публичные экзамены для присвоения квалификации после окончания начальных курсов. Допустить к этому экзамену могли кандидатов, закончивших свой 14-й год. По организационным и управленческим моментам экзамен проводился аналогично экзамену по первичной аттестации, но проходил всего в нескольких центрах. Экзамен состоял из двух частей: письменного и устного.

Среднее образование. При организации и развитии государственного среднего

образования представители французского мандатного правительства столкнулись с рядом серьезных трудностей. В первую очередь, ограниченное финансирование среднего образования. Поэтому государственные средние школы взимали плату за обучение, а стипендии за обучение ограничивали. Среднее образование было доступно не для всех. Существовало значительное количество частных средних школ, как местных, так и иностранных, что замедляло развитие государственного среднего образования. В отношении Ливанской республики правительство считало ненужным открывать средние школы за свой счет. Официально средние школы назывались лицеями. Учебная программа, организация обучения и методы были очень схожи с французскими лицеями и колледжами. Программа охватывала семилетний период и посвящалась изучению языков (французского, арабского и других современных языков), математики, наук, истории, географии, психологии, философии, религии и этики. Целью среднего образования было воспитать в человеке понимание культуры и вооружить методами, которые помогут эффективно мыслить и зрело рассуждать. Особое внимание уделялось оценке французской литературы, языку и цивилизации, а также роли Франции на Востоке.

Государственная средняя школа унаследовала от турецкого режима определенные характеристики и методы, которые французская администрация стремилась реформировать. Во-первых, учебная программа была перегружена излишним материалом, который плохо преподавался, так что ученики его не понимали. Запоминание и заучивание были основными методами обучения. Такие методы поощрялись на школьных экзаменах в конце курса, вознаграждая способность словесно воспроизводить содержание пройденного материала без проверки понимания и усвоения.

Пытаясь исправить ситуацию, правительство стало назначать ответственного французского учителя за французские классы в школе. Такие учителя, помимо по-

пытках улучшить качество преподавания французского языка, должны были служить образцом для учителей других предметов и помогать им в повышении уровня их преподавания. Вторая реформа была предпринята по реорганизации учебной программы, ликвидации и упрощению программ. Третьим шагом стало введение официального общественного экзамена для среднего образования – сирийского и ливанского бакалавриата. Эти меры оказали положительное влияние на повышение уровня среднего образования. Экзамен для бакалавриата делился на две части. Студенты, которые заканчивали среднее образование (6 лет среднего курса), были допущены к первой части этого экзамена, его завершение было необходимо для допуска ко второй части экзамена. Первая и вторая часть экзамена сдавалась в письменной и устной форме, чаще всего письменный экзамен сдавали до начала устного экзамена. Перерыв между двумя частями экзамена составлял один год. Экзамен сдавали на арабском или французском языках, экзаменовали по таким предметам, как арабский (история и литература), французский (история и литература), третий современный язык (английский, немецкий), философия, психология, этика, математика, космография, история, география, химия, биология, физика и гигиена. В состав экзаменаторов входил министр общественного образования, французский советник, профессора из государственных или частных университетов, учителя официальных или частных школ. Бакалавры средних учебных заведений допускались к поступлению в университеты и профессиональные школы.

Высшее образование. Единственным государственным университетом высшего образования являлся Сирийский университет в Дамаске, расположенный в старой мечети Султана Салима. Университет включал в себя три факультета: медицинский факультет, в том числе школа фармацевтики, стоматологии и акушерства, юридический факультет и факультет литературы. Медицинский курс длился 5 лет, стоматологиче-

ский – 4 года, фармацевтический – 4 года и курс акушерства – 3 года. Юридический курс длился 3 года, с одним дополнительным годом обучения, необходимым для кандидатов, претендующих на рабочие места. В 1933 г. общее число обучающихся составило около 500. Университет взимал годовую плату за обучение. Нуждающимся студентам снижалась оплата за обучение почти вдвое. Программы обучения также были идентичны французской системе. Обучение проводилось на арабском языке, однако ряд профессоров могли проводить свои занятия на французском языке. Так как большинство научных материалов на арабском языке отсутствовало, преподаватели и студенты Дамасского университета сталкивались с серьезными проблемами. Учитывая эти особенности, качество преподавания в этом учреждении не соответствовало стандартам, установленным правительством.

Курсы для преподавателей. Подготовка учителей претерпевала значительные изменения. Эксперименты с учебными планами привели к утверждению правительством системы, согласно которой было создано два курса обучения, один для мужчин и один для женщин, продолжительностью более 2 лет. Курсы были организованы в двух высших начальных школах Бейрута. Прием на курс проводился после конкурсного экзамена для учителей, прошедших начальную подготовку начального этапа. Каждый этап состоял из 2 лет обучения. Первый год подготовки включал в себя прикладную психологию, гражданское право, литературу (арабскую и французскую), историю, географию, математику и естествознание. Второй год был посвящен теоретической и практической работе в сфере образования с дополнительным обучением живописи, ручного труда и музыки.

До 1931 г. подготовка учителей государственных начальных школ Латакии и Джабла проходила в Сирии и Ливане. В этом же году правительство Латакии открыло стандартный курс в высшей начальной школе. В Джабле правительство организо-

вало стандартный курс в государственной начальной школе города Сувейда. В районе Аликсандретта Антиохийский лицей открыл два стандартных курса на турецком и арабском языках. Помимо этого обслуживались вечерние курсы для учителей. В Сирийской республике были открыты четыре стандартных курса в лицеях Дамаска и Алеппо. После трехлетней подготовки проходил строгий экзамен, отбирающий кандидатов для поступления. Трехлетняя подготовка состояла из общих академических курсов, включающих в себя теоретические и практические учебные занятия. Но специальных государственных курсов для подготовки учителей для средних школ не существовало. Такие учителя обучались во Франции или в Сирийском университете за счет французского правительства. Обученные таким образом учителя получали лицензированную степень магистра.

Профессиональное образование. Профессиональное образование было слабо развито в этих республиках. Основными причинами являлись финансовые ограничения и неблагоприятное отношение людей к ручному труду. Обучение в хорошо оборудованных профессионально-технических училищах стоило гораздо дороже, чем в обычных типовых школах, и, естественно, правительство, стремясь в полной мере использовать свои ограниченные ресурсы, использовали менее дорогой вид обучения. Кроме того, местные жители относились с пренебрежением к ручному труду, так как предполагали, что правительство с помощью таких школ компенсирует недостаток квалифицированных специалистов на французских фермах и заводах.

Несмотря на все это были попытки ввести профессиональное образование со стороны правительства. В то время в Дамаске было два детских дома, для мальчиков и девочек. Сиротам давали начальное образование, тем самым пытаясь познакомить детей с такими ремеслами, как плотничество, механическая работа, кузнечное дело, изготовление обуви и пошив одежды. Девочек учили рукоделию, шитью и ткачеству. В Алеппо была профессиональная школа,

которая принимала 15-летних учеников и обучала их элементам кузнечного, столярного и слесарного ремесла, школа была довольно маленькая и в плохом состоянии. Ее трехлетний курс состоял из теоретического и практического обучения. В 1933 г. в эту школу было зачислено 43 мальчика, в штате было пять учителей.

В стране располагался завод, с хорошим оборудованием, обеспеченный преподавательским составом из 6 профессоров (инженеров) и 12 ассистентов, курс обучения был 4 года. Начальный этап обучения был посвящен общим наукам: математике, естественным наукам и основам работы в цеху. В течение последних двух лет студенты специализировались на литейном, кузнечном, механическом и электромонтажном производстве. Выпускники пользовались большим спросом, а помощь в поиске работы им оказывал комитет по трудоустройству в школе, в состав которого входили известные бейрутские бизнесмены. Сельскохозяйственные школы находились в упадке, так как не имели положительного отклика у людей. Правительство было вынуждено закрыть одну школу, так как выпускники не занимались сельским хозяйством, а пытались найти работу на государственной службе. Другая сельскохозяйственная школа была продана общине братьев бенедиктинцев-оливетанцев, но школа все еще получала субсидию от правительства. Эта программа реализовывалась под руководством французского специалиста. Программа была направлена на подготовку специалистов в этой области, изучению современных методов ведения сельского хозяйства.

Финансирование народного образования. Каждая республика финансировала образование на своей территории. Каждое сообщество, в котором была создана школа, должно было обеспечивать ее содержание, за исключением случаев, связанных с бедностью района. По этой причине издавалось специальное распоряжение. Центральное правительство платило заработную плату учителям. Специального школьного налога не существовало, ассигнование

на образование обеспечивалось центральным бюджетом.

Территории республик были бедны и облагались большим налогом. На содержание аппарата административного управления уходило много денег. Следовательно, ассигнование на образование было довольно скудным. Частное образование в Ливане было распространено гораздо шире, чем в Сирии. Следовательно, правительство не ощущало такой необходимости открывать и поддерживать государственные школы.

Частное образование. На протяжении многих поколений этой территорией управляли турки, проводившие политику «разделяй и властвуй», подчеркивая важность религиозного различия. Западное правительство вмешалось под предлогом защиты христианского меньшинства от притеснения, указывая на враждебность и разделение между различными религиозными направлениями. Для того чтобы сохранить свою индивидуальность, каждое направление создавало свои школы, связанные с церковью, мечетью или синагогой. Западные миссионеры открыли школы для распространения христианства. Эти два фактора привели к развитию межрелигиозного конфликта, ведущего к образованию сектантских школ. Усилие иностранных миссионеров в сочетании с безразличием к образованию со стороны турецкого правительства были причиной широкого распространения частного образования на этих территориях. Необходимо отметить большое разнообразие частных школ: по целям, методам, разным типам организаций и стандартизации.

Среди иностранных частных школ школы, открытые под эгидой Франции, в большинстве своем составляли примерно две трети государственных школ. К частным школам относились также американские школы. Несмотря на то, что школы были основаны как часть американской миссионерской деятельности, они давали светское образование ученикам многих религий. Большинство из них работали по американской программе. В стране было более 64 американских школ, в том числе Амери-

канский университет Бейрута и Американский колледж для женщин, 10 школ со средним уровнем образования, 47 – с начальным уровнем образования.

Поскольку существовал растущий спрос на правительственные сертификаты и дипломы, на французский язык со стороны общественности, американские школы в этой стране сталкивались с важным решением: откажутся ли они от американской программы, возьмут ли на преподавательские должности сирийцев и ливанцев по образцу французских школ или снизят количество обучающихся, тогда уменьшится и их влияние. Частное образование не контролировалось французскими властями. Иностранные частные школы пользовались привилегированным статусом, на их деятельность не накладывались никакие ограничения, кроме требований, что их учителя должны обладать моральным статусом и избегать действий в преподавании, которые нарушают общественный порядок. Местные школы были подотчетны отделу образования республики, в котором они находились, иностранные же учебные заведения подотчетны Бюро народного образования Управления Верховного комиссара. Хотя частное образование включало в себя школы всех уровней обучения, усилия были предприняты в области среднего и высшего образования. Практически все школы взимали плату за обучение. В некоторых случаях плата за обучение покрывала расходы на содержание школы и заработную плату директора или владельца школы. Однако в большинстве случаев школы получали субсидию от поддерживающей ее организации. Местные частные школы дополнительно финансировались общиной. Мусульманские школы получали поддержку от фонда (форма благотворительности для религиозных целей).

Частное профессиональное образование не пользовалось популярностью. В некоторых начальных и средних школах имелись профессиональные курсы, такие как столярные мастерские, работа в магазинах, шитье, бухгалтерия, машинопись, стеногра-

фия, сельское хозяйство. «Институт сельской жизни» под эгидой Фонда Ближнего Востока являлся американским учреждением, цель которого – дать фермерам знания в области научного земледелия, а их потомкам – знания о принципах ведения сельского хозяйства. Французскому университету Святого Иосифа принадлежала большая ферма на равнинах Ливана, в которой воспитанники детского дома обучались сельскому хозяйству. Обучение происходило под руководством квалифицированных рабочих. Профессиональное образование в целом осуществлялось через систему ученичества, умение в ряде ремесел сохранялось как семейная тайна.

Женское образование. Хотя консервативные традиции местных жителей и сдерживали развитие образования женщин, в этот период наблюдалась положительная тенденция в этой области. Увеличились женские учебные заведения на всех уровнях обучения, появилась терпимость к совместному обучению, особенно на более высоких уровнях. Женщины стали приниматься в ряды профессий как юристы, фармацевты, медики, стоматологи. Женщины, особенно в городах и крупных центрах, быстро двигались к полному освобождению и разделению обязанностей с мужчинами в общественной жизни. Это происходило как среди христиан, так и среди мусульман. Для женщин появились школы от начального до высшего уровня образования. Британский сирийский учебный колледж готовил учителей-женщин как для начальной, так и для средней школы. Уровень подготовки первого курса приравнивался ко второму курсу Американского педагогического колледжа.

В заключение можно сказать о том, что, конечно, определенные недостатки и ограничения в образовательной системе того времени были, что снижало эффективность образования. Большое количество частных школ, отсутствие центрального контроля и надзора за их деятельностью было большим упущением правительства. Школа искренне старалась служить обществу, имея хорошо обученный, квалифицированный,

ответственный преподавательский состав. К сожалению, школам не хватало свободы в разработке своих индивидуальных программ. Частные же школы учитывали интересы только религиозной составляющей культуры конкретной республики и использовали свое положение для личной выгоды, мешая межрелигиозному пониманию и сотрудничеству. Конкуренция с применением жестких методов борьбы подрывала авторитет школ других религий.

В образовательных программах начальных и средних школ чрезмерное внимание уделялось иностранным языкам. В Латакии и Ливане основные дисциплины образовательной программы (математика, химия, физика, философия) начальной школы преподавалась на французском языке, остальные дисциплины на арабском, а начальное образование преподавалось поверхностно, что приводило к слабому уровню подготовки обучающихся. Студентам бакалавриата требовались равные знания двух языков и литературы – арабского и французского. И, как следствие, получить сирийский или ливанский диплом бакалавра было труднее, чем диплом бакалавра во Франции. Еще одним минусом данной системы было распространение метода заучивания, что мешало достичь истинной цели образования – обогащения жизни.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. *Просюкова К. О.* Политические и социально-экономические предпосылки развития системы образования в Сирии // Казанский педагогический журнал. 2012. № 3 (93). С. 179–185.
2. *Bujmal O.* Political Developments in Syria from Property to Independence 1918–1946 // World association of Arab translators & linguists, 2012. URL: <http://www.wata.cc/forums/forum.php> (дата обращения: 15.06.2019).
3. *Deguilhem R.* Turning Syrians into Frenchmen: The cultural politics of a French non-governmental organization in Mandate Syria (1920-67) – the French Secular Mission schools // Islam and

- Christian-Muslim Relations. 2002. Vol. 13, Iss. 4. DOI: <https://doi.org/10.1080/0959641022000016410>.
4. Kodaz Y. French mandatory education: the case of sanjak (Hatay) (1920–1939) // *The Online Journal of Science and Technology*. 2016. Vol. 6, № 1. С. 18–20. URL: <https://www.tojsat.net/journals/tojsat/articles/v06i01/v06i01-04.pdf> (дата обращения: 15.06.2019).
 5. Ouahes I. Education in the first five years of the French mandate over Syria and Lebanon: contestation and co-option // *Talk given to the Imperial & Global History Network Workshop at Bristol University*. 2014. P. 1–9. URL: https://www.academia.edu/7062872/Education_in_the_First_Five_years_of_the_French_Mandate_over_Syria_and_Lebanon (дата обращения: 14.06.2019).
 6. Jabbour Z. Francophonie in Lebanon and the Arab World: Intercultural Dialogue Project // *National Defense Magazine*. 2001. № 38. URL: <https://www.lebarmy.gov.lb/ar/content/108-d> (дата обращения: 10.06.2019).
 3. Deguilhem R. Turning Syrians into Frenchmen: The cultural politics of a French non-governmental organization in Mandate Syria (1920–67) – the French Secular Mission schools. *Islam and Christian-Muslim Relations*. 2002, Vol. 13, Iss. 4. DOI: <https://doi.org/10.1080/0959641022000016410>.
 4. Kodaz Y. French mandatory education: the case of sanjak (Hatay) (1920–1939). *The Online Journal of Science and Technology*. 2016, Vol. 6, No. 1, pp. 18–20. Available at: <https://www.tojsat.net/journals/tojsat/articles/v06i01/v06i01-04.pdf> (accessed: 15.06.2019).
 5. Ouahes I. Education in the first five years of the French mandate over Syria and Lebanon: contestation and co-option. *Talk given to the Imperial & Global History Network Workshop at Bristol University*. 2014. Pp. 1–9. Available at: https://www.academia.edu/7062872/Education_in_the_First_Five_years_of_the_French_Mandate_over_Syria_and_Lebanon (accessed: 14.06.2019).
 6. Jabbour Z. Francophonie in Lebanon and the Arab World: Intercultural Dialogue Project. *National Defense Magazine*. 2001, No. 38. Available at: <https://www.lebarmy.gov.lb/ar/content/108-d> (accessed: 10.06.2019).

REFERENCES

1. Prosyukova K. O. Politicheskie i socialno-economichekie predposylki razvitiya sistemy obrazovaniya v Sirii. *Kazanskyy pedagogicheskiy zhurnal*. 2012, No. 3(93), pp. 179–185.
2. Bujmal O. Political Developments in Syria from Property to Independence 1918–1946. In: *World association of Arab translators & linguists*, 2012. Available at: <http://www.wata.cc/forums/forum.php> (accessed: 15.06.2019).

Ганем Ирина Викторовна, аспирант Кафедры педагогики Московского педагогического государственного университета

e-mail: ira.birukova@mail.ru

Ganem Irina V., Post-graduate student, Pedagogy Department, Moscow Pedagogical State University

e-mail: ira.birukova@mail.ru

Статья поступила в редакцию 27.06.2019

The article was received on 27.06.2019

УДК [378.147.88: 378.662]: 53
ББК 74.262.22

РАЗВИТИЕ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ ПРИ ИСПОЛЬЗОВАНИИ АЛГОРИТМИЧЕСКИХ ПРЕДПИСАНИЙ ДЛЯ РЕШЕНИЯ ЗАДАЧ ПО ТЕРМОДИНАМИКЕ

В. П. Быкова

Аннотация. В условиях рыночной экономики конкурентоспособным станет специалист, который готов осваивать новые методы, технику, а уровень знаний (не столько объем памяти, сколько качество знаний и умение ими пользоваться) становится важнейшим критерием компетентности специалиста сегодняшнего дня. Однако в настоящее время студенты не умеют использовать свои знания на практике, например, при решении задач.

Мы предлагаем новый метод решения заданий любого типа, основанный на использовании универсальных алгоритмических предписаний, что позволит будущему молодому специалисту получить навыки применения своих знаний и умений для проектирования научных экспериментов, а также развить готовность к созданию и использованию технологий новых поколений, управлению производством. Основной целью обучения является развитие познавательного интереса студента и, как следствие, формирование его познавательной активности и самостоятельности, способности к дальнейшей профессиональной деятельности. Самостоятельная познавательная деятельность студентов при изучении физики должна обеспечить им последовательный переход от учебных форм овладения профессией (например, при решении отдельных познавательных и профессиональных задач по термодинамике) к самостоятельному выполнению будущей профессиональной деятельности; скажем, в испытаниях и сдаче в эксплуатацию опытных образцов изделий, узлов, систем и деталей новых и модернизированных объектов техники.

Ключевые слова: самостоятельная познавательная деятельность студентов, алгоритмические предписания к решению задач, термодинамика.

STUDENTS' INDEPENDENT COGNITIVE ACTIVITY IN USING ALGORITHMIC PRESCRIPTIONS FOR SOLVING PROBLEMS IN THERMODYNAMICS

V. P. Bykova

Abstract. *Under free market conditions, only the specialist who is ready to master new skills and techniques becomes competitive, while the proficiency level (the quality of knowledge and the ability to apply it rather than the memory span) represents the most important criterion for present-day professional competence. However, currently students are not able to apply their knowledge, for example, when solving the problems.*

We offer a new method for solving problems of any kind, based on the use of universal algorithmic prescriptions, which will provide future specialists with proper skills required to apply their knowledge and competences in order to undertake scientific experiments, to get ready to develop and to use new generation technologies and to control production. The main goal is to develop students' cognitive interest and consequently their cognitive activity and independence, a set of skills for future professional life. Independent cognitive activity in the study of physics facilitates a seamless continuum from educational forms of mastering the profession (for example, for solving cognitive and professional tasks in thermodynamics) to independent performance of future professional activities, as testing and completion of prototypes of products, units, systems and parts of new and modernized technological items.

Keywords: *students' independent cognitive activity, algorithmic prescriptions for solving problems, thermodynamics.*

Введение

Анализируя учебные планы технических вузов, мы пришли к выводу, что в них не прослеживается тесная связь между естественнонаучными, профессионально-техническими и специальными дисциплинами. Однако только обучение, построенное на основе межпредметных связей дисциплин всех циклов, позволит будущему инженеру овладеть теми или иными профессиональными знаниями и умениями и успешно применить их на практике.

Курс физики для инженерных направлений – это основа основ, так как его содержание должно заложить фундамент современных представлений о физической картине мира, способах и методах ее познания. Обучение физике должно быть ориентировано на междисциплинарные связи и самостоятельную познавательную деятельность студентов. А использование современных методических приемов преподавания делает процесс познания успешным и инте-

ресным. В нашей статье мы предлагаем новый прием решения физических задач.

Актуальность темы

Понятно, что обучение физике должно основываться на рассмотрении таких физических явлений, процессов и законов, которые создадут первичную теоретическую базу знаний студента, как будущего инженера конкретного профиля. Именно они должны пригодиться ему в будущей профессиональной деятельности. А еще лучше, если отдельные лекции или другие виды занятий будут посвящены решению задач прикладного характера и тем самым будет осуществлена профессиональная направленность дисциплины. Однако это невозможно и не совсем правильно, на наш взгляд. Прежде всего, нарушится логика изложения курса физики. Возрастет объем излагаемого материала, придется увеличивать семестровость дисциплины, а это упирается в дополнительные часы.

Единственный способ решения данной проблемы нам видится через самостоятельную учебную познавательную деятельность студентов, которая должна следовать структуре развития профессионального мышления: постановка задачи; решение задачи; исследование решения и ее обоснование, то есть контроль и оценка правильности решения. Но сначала обучающийся должен научиться правильно решать и анализировать познавательные задачи любого раздела курса физики, например «Термодинамики».

Самостоятельная познавательная деятельность студента

При обучении физики в технических вузах главный акцент делается на формировании компетенций. Причем одним из главных направлений выступает принцип профессиональной направленности, который можно реализовать только через формирование типовых профессиональных задач. Для этого необходимо осмысление студентами того факта, что профессиональные задачи решаются на основе знаний курса физики. Глубина знаний основ физики формируется в процессе самостоятельной познавательной деятельности обучающегося.

Самостоятельная познавательная деятельность студента – это не что иное, как составная часть общей структуры познавательной деятельности обучающихся, и выражается в ее активном характере. Опираясь на деятельностный подход к процессу учения, мы полагаем, что познавательная самостоятельность – это интегральное свойство личности студента. Познавательная самостоятельность имеет три компонента, определяющих ее структуру: мотивационная, содержательно-операционная и контролирующая. *Мотивационная*, как любая деятельность, возникает только в том случае, если есть определенный мотив, потребность в этой деятельности. Мотив можно определить как то, что в отражаемой человеком реальности побуждает и направляет его деятельность. Деятельность

человека побуждается обычно несколькими мотивами одновременно, один или одни из которых являются ведущими, а другие – второстепенными. Основным видом деятельности студентов является учебная деятельность. К мотивам учебной деятельности можно отнести социальную установку, престиж профессии будущего энергетика и другие. Каким бы ни был ведущий (основной) мотив, его всегда сопровождают второстепенные мотивы, исполняющие роль стимуляторов. Одним из таких стимуляторов для обучающегося является осознанное побуждение – познавать. Этот мотив формируется в процессе осознания обучающимися противоречия между познавательной потребностью и возможностью ее удовлетворить самому. Так умело осуществляемая в процессе обучения профессиональная направленность является огромным стимулом положительной мотивации учения. Обучаемый осознает, для чего получает знания по предмету, где конкретно они ему пригодятся в будущей профессии. Второй компонент познавательной самостоятельности обучающихся – *содержательно-операционный*. Содержательная сторона познавательной самостоятельности отражается в учебных планах, программах, методических пособиях, учебниках, обучающих программах по физике. Суть ее состоит в том, чтобы сформировать у студентов определенную систему научных знаний через определенную систему заданий. Критерием знаний является действие, а само действие – это не что иное, как сознательный акт деятельности, который направляется на объект [1]. Третий компонент познавательной самостоятельности – *контролирующий*. Под контролем в педагогике понимается целая система проверки результатов не только обучения, но и воспитания обучающихся, причем результаты учения должны быть соотнесены с поставленными целями и задачами обучения. С помощью контроля обучающийся должен самостоятельно соотнести свои действия и их результаты с данными ему образцами, а также установить качество этих результатов.

Итак, согласно теории деятельности, знания, умения и навыки приобретаются студентом через соответствующую деятельность, в том числе при решении профессиональных и познавательных задач.

Прогностически обоснованный учебный материал по физике должен логически увязываться с материалом, изучаемым профилирующими и специальными дисциплинами того или иного профиля подготовки. Определить связи между курсом «Общая физика» и курсами профилирующих и специальных дисциплин можно, опираясь на методику определения значимости учебных дисциплин, курсов, разделов, тем и т. д. [2]. В результате нами были выделены наиболее важные для инженеров разделы физики: 1. «Электричество и магнетизм», 2. «Молекулярная физика и термодинамика». Понятийный аппарат разделов: явление поляризации диэлектриков, правила Кирхгофа, законы электрического тока, теория электропроводности металлов, взаимодействие токов в магнитном поле, свойства сегнетоэлектриков и ферромагнетиков; явления переноса в термодинамических системах, первое и второе начала термодинамики, тепловые и электрические двигатели и холодильные машины и т. д. Основы физических знаний (тезаурус) должны сохраниться в памяти обучаемого, чтобы он смог впоследствии ими воспользоваться.

Осуществление идеи генерализации учебного материала тесно связано с принципом прочности результатов обучения, предусматривающим сохранение в памяти студентов системы знаний учебного предмета и определенных умений как обобщенных действий. Знания в процессе обучения могут выступать как мотив и как цель учебной деятельности, основным свойством которой являются качества знаний [1]. Уровень сформированности у студента соответствующих умений характеризуется качествами знаний (глубина, полнота, оперативность, свернутость и развернутость, обобщенность и др.). В психолого-педагогических исследованиях под глубиной знаний понимают определенную педагогическую характеристику сфор-

мированности у обучаемого определенного умения как обобщенного действия, которое может быть выполнено обучаемым в различных условиях и выступает как результат обобщения и освоения любого действия [3]. Проверить усвояемость студентом умений использовать основные положения физики для практической деятельности можно при решении задач.

В данной работе мы рассматриваем формирование предметных умений – умений анализировать условие задачи, графика и определять необходимые явления, процессы, законы, которые помогут решать физическую задачу. С позиции деятельности процесс решения задачи можно представить как процесс преобразования некоторой заданной (начальной) ситуации в некоторую конечную ситуацию.

В своей работе мы используем алгоритмический способ решения задач, так как он способствует формированию общественных приемов решения задач. Решение типовых задач по алгоритмам – вовсе не механический процесс, исключаящий мышление, так как алгоритмические предписания способствуют формированию общего подхода к решению, а это, в свою очередь, является необходимым условием управления процессом формирования навыков самопознания, осознанного творческого подхода к процессу решения любой профессиональной задачи. Для построения алгоритмических предписаний решения задачи любого типа надо описать задачу так, чтобы выявить все ее основные части и отношения между ними. Определив структуру, мы сможем составить подробную схему процесса решения задачи, положив ее в основу алгоритма решения.

Так как процесс решения задачи отражает процесс мышления, то логико-психологическая схема процесса решения любой физической задачи, составленная нами как схема «Действие – результат» (СДР) (рис. 1) [1], отражает основные этапы деятельности по решению задач, предусматривающие поэтапное формирование умственных действий.

Деятельность по решению задачи многоаспектна и предполагает несколько этапов решения задачи: ориентировочный, исполнительный и контролирующий. Каждый из этапов содержит определенную совокупность взаимосвязанных операций [1].

Процесс решения задачи начинается с чтения текста задачи и **анализа исходных данных** (АИД) – это сложный мыслительный процесс, связанный с осознанием смысла задачи. Для данной операции важным являются: переформулировка условия задачи; динамическое представление словесно описанной ситуации; схематизация и мысленное моделирование процессов и явлений; перевод условия задачи на символический язык.

При переводе условия задачи на язык символов важную роль играют операции по расчленению текста задачи на логико-грамматические структуры и сопоставлению их с физическими величинами в буквенном их обозначении.

Операция процесса решения задачи – **информационная подготовка** (ИП), где обучаемый должен определить для себя, какие законы, процессы (явления) используются в задаче. Осознав смысл задачи, студенты заменяют реальные явления и процессы их физическими моделями, которые затем изображают в виде схематических рисунков и чертежей. Этот этап связан с использованием графической наглядности и

имеет сложную структуру. На данном этапе мысленная модель, которая сложилась у студента в результате АИД, изображается в виде рисунка, графика, диаграммы – **построение физической модели** (ПФМ).

Следующий этап связан с **построением математической модели** (ПММ), то есть записью реальных физических процессов и явлений математическими выражениями и получением численного результата. На данном этапе записываются физические законы математическими формулами или уравнениями и выполняются расчеты. Здесь важную роль играют такие операции, как выражение всех неизвестных величин через известные, то есть получение конечной общей формулы (уравнения) для определения искомой величины.

Этап подстановки числовых данных в конечную формулу и **получения численного результата** (ПЧР). Предварительно надо, чтобы студент перевел (если это необходимо) все единицы физических величин в единицы СИ. Необходимо проанализировать ответ, обосновать надежность и достоверность полученного численного результата – этот этап называется **проверка полученного результата** (ППР).

Существует несколько способов проверки результата: проверка по размерности; проверка соответствия численного результата правдоподобным данным. Анализ полученного ответа обогащает пони-

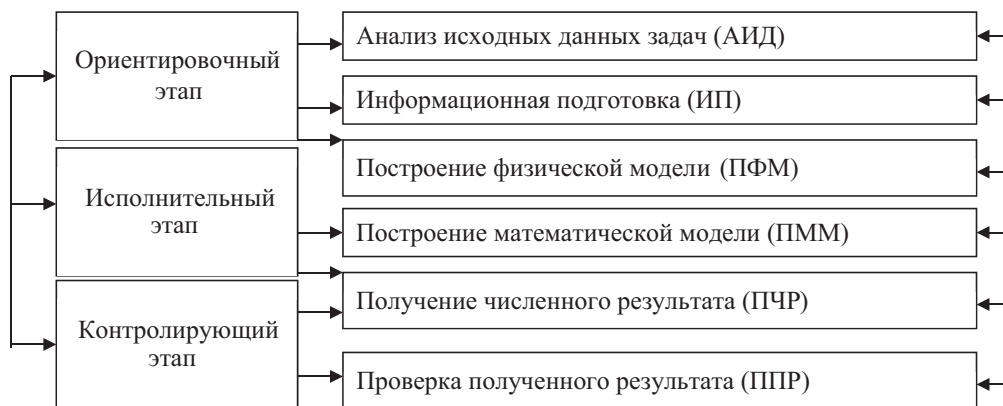


Рис. 1. Схема «Действие – результат»

Умение анализировать исходные данные	1. Исходные данные. Анализ исходных данных	Заключение о достаточности исходных данных
Умение готовиться к решению задачи	2. Информационно-техническая подготовка задачи	Готовность решить задачу
Умение строить физическую модель	3. Построение физической модели	Физическая модель
Умение строить математическую модель	4. Построение математической модели	Математическая модель
Умение получать численный результат	5. Получение численного результата	Численный результат
Умение проверять полученный результат	6. Проверка полученного результата на достоверность	Заключение о достоверности полученного результата
Умение оформлять задачу	7. Оформление текста решенной задачи	Отчет о решении задачи

Рис. 2. Схема этапов решения любой физической задач

мание студентами физических явлений, развивает мышление. Если говорить о машинном способе анализа ответа, то, так как возможности машины пока ограничены, следует остановиться на ППР путем подстановки единиц физических величин, выраженных в СИ, в конечную формулу и получения единицы искомой физической величины (рис. 2).

Если при решении задачи студент полностью выполняет все этапы решения задач, разработанные нами, то будет реализована схема «Действие – результат».

Примеры решения задач

Условие задачи (УЗ) № 1 (познавательная задача).

В цилиндре тепловой машины находится 1 моль одноатомного идеального газа. Определите КПД тепловой машины, если изменения состояния газа в цилиндре осуществляется по циклу (рис. 3).

Анализ исходных данных (АИД).

Исходных данных достаточно для решения задачи. Газ идеальный и одноатомный, количество вещества известно $\nu = 1$ моль.

Информационная подготовка (ИП).

Идеальный одноатомный газ совершает замкнутый цикл с термодинамическим КПД.

$$\text{КПД} = \frac{Q_{\text{H}} - Q_{\text{X}}}{Q_{\text{H}}} 100\% \text{ или } \text{КПД} = \frac{A}{Q_{\text{H}}} 100\%,$$

$A = Q_{\text{H}} - Q_{\text{X}}$, где Q_{H} – количество теплоты, полученное от нагревателя на участках ab и bc ; Q_{X} – количество теплоты, отданное холодильнику на участках cd и da . Для определения полученного количества теплоты необходимо воспользоваться первым законом термодинамики для изохорного процесса на участке ab : $Q = \Delta U$ и изобарного процесса на участке bc : $Q = \Delta U + A$.

Работа в термодинамике для замкнутого цикла может быть определена как площадь S_{abca} ; внутренняя энергия одноатом-

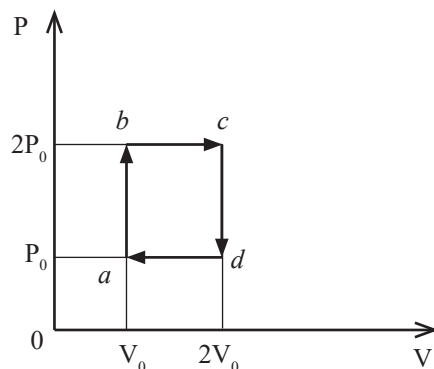


Рис. 3. Циклический процесс изменения состояния идеального газа

ного идеального газа определяется

$$\Delta U = \frac{3}{2} \nu R \Delta T,$$

или согласно уравнению состояния идеального газа $\Delta U = \frac{3}{2} (P_2 V_2 - P_1 V_1)$; работа для изобарного процесса $A = P(V_2 - V_1)$.

Построение физической модели (ПФМ).

График цикла уже дан в условии задачи.

Построение математической модели (ПММ).

1. Определяем работу в термодинамике для замкнутого цикла по площади прямоугольника $S_{abca} = (2P_0 - P_0)(2V_0 - V_0) = P_0 V_0$.

$$2. Q_{ab} = \frac{3}{2} (T_b - T_a) = \frac{3}{2} (T_b V_b - T_a V_a) = \frac{3}{2} P_0 V_0;$$

$$Q_{bc} = \Delta U_{bc} + A_{bc} = \frac{3}{2} (P_c V_c - P_b V_b) + P_{bc} (V_c - V_b) = 5P_0 V_0;$$

$$3. Q_H = Q_{ab} + Q_{bc} = 6,5P_0 V_0;$$

$$4. \text{КПД} = \frac{Q_H - Q_x}{Q_H} 100\%.$$

Получение численного результата (ПЧР).

$$\text{КПД} = \frac{Q_H - Q_x}{Q_H} 100\% = \frac{P_0 V_0}{6,5P_0 V_0} 100\% = 15,4\%.$$

Проверка полученного результата (ППР).

Данный ответ согласуется с теоретическими данными для тепловых двигателей, работающих по такому циклу.

Условие задачи (УЗ) № 2 (задача профессионального характера)

Для цикла с подводом тепла при $p = \text{const}$ определить параметры в характерных точках

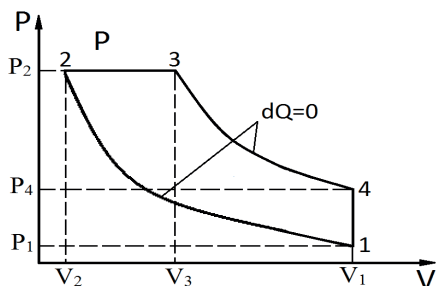


Рис. 4. Циклический процесс дизельного двигателя

ках, полезную работу, термический КПД, количества подведенного и отведенного тепла, если дано: $P_1 = 1$ атм, $t_1 = 20^\circ\text{C}$; $\varepsilon = 12,7$; $\rho = 2$; $k = 1,4$. Рабочее тело – воздух. Теплоемкость считать постоянной. Проанализировать работу цикла (рис. 4).

Построение физической модели (ПФМ).

Точка 1: Определяем удельный объем, используя уравнение состояния идеального газа $V_1 = \frac{RT_1}{P_1}$.

Точка 2: Так как степень сжатия $\varepsilon = \frac{V_1}{V_2}$, то $V_2 = \frac{V_1}{\varepsilon}$, температура в конце адиабатного сжатия $T_2 = T_1 \left(\frac{V_1}{V_2} \right)^{k-1}$ и давление $P_2 = \frac{RT_2}{V_2}$.

Точка 3: Из соотношения параметров в изобарном процессе получаем $\frac{T_3}{T_2} = \frac{V_3}{V_2} = \rho$, отсюда $T_3 = T_2 \rho$, $V_3 = V_2 \rho$.

Точка 4: $V_4 = V_1$ и давление в конце адиабатного расширения равно $\frac{P_3}{P_4} = \left(\frac{V_3}{V_4} \right)^k = \left(\frac{V_1}{V_3} \right)^k$; температура в конце адиабатного сжатия определяем из соотношения параметров в изохорном процессе 4-1: $T_4 = T_1 \frac{P_4}{P_1}$.

Количество подводимого тепла:

$Q_1 = Q_{2-3} = C_p (T_3 - T_2)$, количество отведенного тепла: $Q_2 = Q_{4-1} = C_v (T_4 - T_1)$.

Термический КПД цикла $\eta = \frac{Q_1 - Q_2}{Q_1}$,

работа цикла $A = Q_1 - Q_2$, конечная расчетная формула имеет вид

$$\eta = 1 - \frac{\rho^k - 1}{k(\rho - 1)\varepsilon^{k-1}} \dots \dots \quad (*)$$

Построение математической модели (ПММ) и анализ.

Если произвести расчет согласно данным задачи, то КПД цикла $\eta = 57,7\%$, а работа цикла $A = 48\,250$ кгм/кг. Анализируя формулу (*), отмечаем, что КПД дизельного двигателя растет с увеличением степени сжатия и уменьшается с увеличением

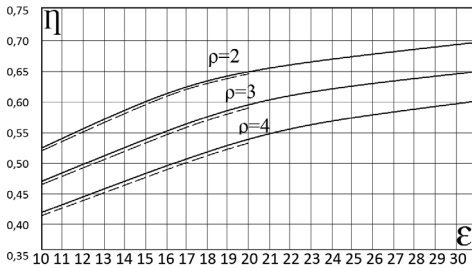


Рис. 5. Зависимость термического КПД дизельного двигателя от характеристик ϵ и ρ

степени предварительного расширения p (рис. 5, прерывная линия).

Качественно это легко показать, приняв во внимание, что при $\rho > 1$ стоящая в числителе величина $p^k - 1$ при $k > 1$ всегда больше находящегося в знаменателе выражения $(\rho > 1)$. Расчеты при $k = 1,4$; $\epsilon = 12,7$ и $\rho = 2, 3, 4$ дают наглядное доказательство сказанного.

Очевидно, в отличие от бензинового и дизельного топлива газомоторное топливо имеет лучшие антидетонационные характеристики. И, как следствие, при переходе с жидкого топлива на газомоторное двигатель будет работать лучше, кроме того, метан более экологичен.

Если предположить, что двигатель в нашей задаче работает на газомоторном топливе, и продолжить расчеты до $\epsilon = 30$, то КПД двигателя мог бы увеличиться до 70%. Дизельный двигатель является двигателем, воспламенение топлива в котором осуществляется при нагревании от сжатия. Стандартный дизельный двигатель не может работать на газовом топливе, потому что метан обладает существенно более вы-

сокой температурой воспламенения, чем дизельное топливо (почти в 2 раза), другая причина – явление детонации, которое возникает при избыточной степени сжатия [4]. Поэтому для перевода дизельного двигателя в газомоторный режим потребуется снизить степень сжатия двигателя.

Проверка полученного результата (ППР).

На рисунке (рис. 6а, 6б) изображены циклы, используемые в бензиновом карбюраторном двигателе и в дизельном двигателе. В обоих случаях рабочим телом является смесь паров бензина или дизельного топлива с воздухом. Цикл карбюраторного двигателя внутреннего сгорания состоит из двух изохор (1–2, 3–4) и двух адиабат (2–3, 4–1). Дизельный двигатель внутреннего сгорания работает по циклу, состоящему из двух адиабат (1–2, 3–4), одной изобары (2–3) и одной изохоры (4–1). Реальный коэффициент полезного действия у карбюраторного двигателя порядка 30%, у дизельного двигателя – порядка 40%. У нас в расчетной задаче получилось 57,7%, что соответствует теоретическим нормам. В тепловых двигателях стремятся достигнуть наиболее полного превращения тепловой энергии в механическую. Максимальное КПД достигается в случае когда рабочее тело выполняет цикл, состоящий из двух изотерм (1–2) и двух адиабат (2–3, 4–1). Этот цикл называют циклом Карно (рис. 6в).

Заключение

Определены основные концептуальные положения научно-методической системы обучения физике:

- профессиональная направленность процесса обучения;

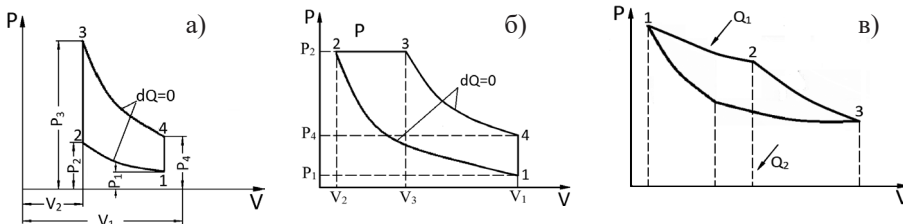


Рис. 6. Циклические процессы карбюраторного (а), дизельного (б) двигателей и идеальной тепловой машины (в)

- межпредметные связи, как необходимое условие процесса обучения;

- формирование предметных умений, а также обобщение и систематизация знаний – основные факторы формирования системы физических знаний;

- комплексный подход к формированию системы физических знаний в результате познавательной самостоятельной деятельности студента;

- проверка результатов обучения, как необходимый элемент процесса формирования физических компетенций.

Использовать основы физических знаний студент сможет на практических занятиях, при тестировании, при выполнении расчетно-графических и контрольных работ. Нами разработаны алгоритмические предписания решения задач по любому разделу курса физики или профессиональных задач. Этапы решения задачи позволяют студенту демонстрировать уровень сформированности компетенций в зависимости от индивидуального уровня обученности. Подробный анализ физической модели и полученного результата задачи способствует развитию научно-исследовательского характера обучения. Правильное формирование системы физических знаний обучаемых определяет конечный результат обучения.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Быкова В. П. Многоуровневая обучающая программа по физике как средство организации самостоятельной работы студентов в интернациональной группе: дис. ... канд. пед. наук. М., 1998. 154 с.

2. Быкова В. П. Межпредметные связи курса физики и дисциплин профессионального цикла для профиля «Кораблестроение». Астрахань: Вестн. АГТУ. Сер.: Морская техника и технология. 2012. № 2. С. 109–115.
3. Михеев В. И. Моделирование и методы теории измерения в педагогике. М., 1987. 197 с.
4. Лушко В. А. О повышении топливной экономичности автотранспортных средств с газовыми двигателями // Труды НАМИ: сб. науч. ст. М., 2014. Вып. 257. С. 5–22.

REFERENCES

1. Bykova V. P. Mnogourovnevaya obuchayushchaya programma po fizike kak sredstvo organizatsii samostoyatelnoy raboty studentov v internatsionalnoy gruppe. *PhD dissertation (Education)*. Moscow, 1998. 154 p.
2. Bykova V. P. Mezhpredmetnye svyazi kursa fiziki i distsiplin professionalnogo tsikla dlya profilya «Korablestroenie». *Vestn. AGTU. Ser.: Morskaya tekhnika i tekhnologiya*. Astrakhan, 2012, No. 2, pp. 109–115.
3. Mikheev V. I. *Modelirovanie i metody teorii izmerenie v pedagogike*. Moscow, 1987. 197 p.
4. Lushko V. A. O povyshenii toplivnoy ekonomichnosti avtotransportnykh sredstv s gazovymi dvigatelyami. *Trudy NAMI: coll. of scient. art*. Moscow, 2014. Iss. 257. Pp. 5–22.

Быкова Валентина Прохоровна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры «Системы автоматизированного проектирования и моделирования» Астраханского государственного архитектурно-строительного университета

e-mail: v.p.bykova@mail.ru

Bykova Valentina P., PhD in Education, Associate Professor, Computer Aided Design and Modeling Systems Department, Astrakhan State University of Architecture and Civil Engineering

e-mail: v.p.bykova@mail.ru

Статья поступила в редакцию 14.04.2019
The article was received on 14.04.2019

УДК 373:37.036:37.035.6(470-321.9)
ББК 74.268.51

МЕТОДИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ВКЛЮЧЕНИЯ РЕГИОНАЛЬНОГО КОМПОНЕНТА В СОДЕРЖАНИЕ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ УЧЕНИКОВ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ КРЫМСКИХ ШКОЛ

О. С. Джафарова

Аннотация. В статье раскрыты пути включения регионального компонента в содержание художественного образования младших школьников: на уроках во время восприятия художественных произведений, во внеурочной деятельности в рамках кружка «Художественные сказки крымской природы. Создаем своими руками». Приведены примеры творческих заданий по работе с художественными произведениями крымских мастеров на различные темы изобразительного искусства в начальной школе.

Ключевые слова: региональный компонент, художественное образование младших школьников, творческие задания, художественные работы крымских мастеров.

METHODOLOGICAL FEATURES OF THE INCLUSION OF THE REGIONAL COMPONENT IN THE CONTENT OF ART EDUCATION OF PRIMARY SCHOOL CHILDREN IN CRIMEA

O. S. Dzhafarova

Abstract. The article reveals ways to include a regional component in the content of art education of primary school children: during the perception of works of art, in extracurricular activities as part of the circle "Artistic fairytales of the Crimean nature. Create by your own hands" Examples of creative works in primary school are given.

Keywords: regional component, art education of primary school children, creative tasks, art works of the Crimean craftsmen.

Одной из задач системы образования является ориентация педагогического процесса на создание благоприятных условий для самоопределения, творческого самовыражения и самореализации личности с учетом ее потребностей и интересов. Современная школа переходит на образование вариативное, образование по выбору, которое опирается на исторические, духовные и социально-культурные истоки, на традиции народной педагогики и культуры, составляющие основу жизнедеятельности населения региона.

При поиске эффективных путей художественного образования особое место занимает «...прежде всего, мир природы с безграничным богатством явлений, с неисчерпаемой красотой» (В. Сухомлинский) [1] и искусство, особенно искусство своего народа, которое является неисчерпаемым источником для творческого развития личности. Несмотря на ряд работ (П. Баранов, Т. Буторина, Л. Ермолаева, А. Капаева, Л. Махинько Л. Перминова и др.) в русле учета региональных особенностей в целом, а также крымского региона в частности, в художественном образовании младших школьников вопрос включения регионального компонента остается нераскрытым, что и обуславливает актуальность нашего исследования.

Целью статьи является раскрытие методических особенностей включения регионального компонента в художественное образование младших школьников в условиях Крыма.

Впервые региональный компонент образования появился в экспериментальном варианте базисного учебного плана общеобразовательных учебных заведений Советского Союза (1989), назывался союзно-республиканским и был связан с идеями гуманизации и гуманитаризации образования [2, с. 35]. Как отмечает А. Капаева [3], в настоящее время в научной среде отсутствует единое мнение о необходимом содержании национально-регионального компонента. Одна группа ученых выделяет в структуре данного компонента два аспек-

та – поликультурный (источник: взаимодействие с другими культурами) и краеведческий (источник: внутреннее саморазвитие, связанное со спецификой природы и социума); другая определяет национально-региональный компонент как средство обеспечения специфических потребностей и интересов в области образования народов региона [3, с. 51]. Необходимость реализации национально-регионального компонента исходит из принципов когнитивности (осознания культуры и себя как ее части); толерантности (предотвращения этноэгоизма и этноцентризма); валидности и надежности информации; принципа новизны (познания нового краеведческого материала, использования новых технологий для овладения материалом); компаративности (сравнения между собой культур других стран и регионов) [3, с. 52–53].

Характерными признаками культурного освоения территории любого региона являются постепенное формирование общего и особого нравственно-психологического климата, приспособление к природно-климатическим и ландшафтным условиям, постепенная трудовая специализация населения.

В педагогической науке начала 1990-х гг. выделилась такая область теоретического исследования, как педагогическая регионология (Т. Буторина [4]), согласно которой национально-региональный компонент в образовании понимается как «совокупность природных, экологических, историко-социокультурных, демографических, этнопсихологических особенностей региона, отраженных в содержании образования и воспитания» [4, с. 62]. Эффективным способом реализации регионального компонента в школьном учебно-воспитательном процессе является включение в содержание образования при изучении основных тем программы материала родного региона.

Сегодня регионализацию программ по искусству тесно связывают с развитием культурно-образовательного пространства и гуманизацией общего образования. Реги-

онализацию программ можно рассматривать, с одной стороны, как средство гуманизации художественного образования, поскольку региональный компонент программ позволяет строить процесс обучения на знании близкого и понятного школьникам мира – природы, фольклора, народных традиций и обрядов, изобразительно-декоративно-прикладного искусства; с другой – как средство воспитания толерантности, уважения к национальной культуре другого народа через формирование гуманного отношения к носителям разных национальных и культурных традиций.

В контексте вышеизложенного появляется необходимость включения в художественное образование школьников особенностей культуры и художественного творчества крымского региона, что способствует обогащению художественного опыта обучающихся, расширению их духовного мира при познании региональных культур и искусства, а также пониманию самобытности и уникальности данного региона. В обучении изобразительному и декоративно-прикладному искусству применяется принцип последовательного изучения – «от родного порога к культуре региона, страны, к культуре мира» [5], что легко отследить при рассмотрении тематики действующих программ по изобразительному искусству в школе. Благодаря этому воспитываются такие качества учеников, как толерантность, уважительное отношение к культуре других народов и национальностей.

В условиях современного художественного образования младших школьников в зависимости от выбранной образовательной системы разрабатываются авторские программы по изобразительному искусству («Школа России» под редакцией Б. М. Неменского, авторы: Л. А. Неменская, Е. И. Коротева, Н. А. Горяева, А. С. Питерских и др.; «Гармония», авторы: Т. А. Копцева, В. П. Копцев, Е. В. Копцев; «Перспектива», авторы: Т. Я. Шпикалова, Л. В. Ершова; «Начальная школа XXI века», авторы: Л. Г. Савенкова, Е. А. Ермолинская; «Планета Зна-

ний», автор Н. М. Сокольникова; «Школа 2100», авторы: О. А. Куревина, Е. Д. Ковалевская; «Развивающее обучение Эльконины-Давыдова», автор Ю. А. Полуянов; «Развивающее обучение Л. В. Занкова» под редакцией Б. М. Неменского; «Перспективная начальная школа», авторы: И. Э. Кашекова, А. Л. Кашеков; «Классическая начальная школа» под редакцией В. С. Кузина). Такое многообразие программ позволяет учителю подходить к процессу обучения, в том числе к процессу художественного образования, более гибко, с учетом социальных, психологических, региональных особенностей и других требований. Однако в большинстве крымских школ используется программа «Изобразительное искусство» (под редакцией Б. М. Неменского, «Школа России») [6]. Введение регионального компонента в содержание художественного образования в учебно-воспитательный процесс школы предусматривает дополнение содержания действующей программы, поэтому пути включения специально подобранного дидактического материала (легенд, репродукций картин, фотографий, видеосюжетов и т. д.) и методов и приемов работы с учениками начальной школы мы рассматриваем на примере программы Б. М. Неменского (таблица).

Обратим внимание на особенность в реализации включения регионального компонента в художественное образование младших школьников: педагоги других регионов могут по примеру включать работы художников и других деятелей искусства того региона, где находится учебное заведение. Важным направлением в совместной работе учителя и учеников по изучению изобразительного искусства могут стать создание художественных проектов по творчеству художников и мастеров своего региона.

При знакомстве с гончарным искусством на уроках в начальной школе можно предложить художественные работы крымских мастеров (Э. Гусеинова, Л. Корсун). В ходе восприятия работ мастеров ученики рассматривают изделия гончарного иску-

ства и определяют их назначение, материал, общие и отличительные признаки, средства выразительности, стилизованную природную форму. Необходимо придумать идею своего изделия из глины по мотивам увиденных работ мастеров, назвать его и презентовать свою работу. Ученики создают разнообразные предметы, например, посуду, украшают их узорами и простыми орнаментами. Педагог помогает ученикам в презентации своих работ вопросами («Какое изделие ты создал? Для чего оно предназначено? Удобно ли его использовать в быту? Можно ли такими изделиями украсить дом?»). Важно, чтобы ученики создавали не только примеры привычной посуды, но и сосуда для животных из сказок («Миски для

трех медведей», «Кувшин для журавля»), для фантастических существ («Столовый набор для космических пришельцев»). Интересным для учеников может стать поисково-творческое задание «Какие вопросы ты хотел бы задать мастеру?», в котором школьники придумывают вопросы, касающиеся как предназначения изделий, так и технологического процесса: какую глину использовать для разных предметов, как получить такую либо иную форму, как лучше и целесообразнее украсить изделие и т. д.

Добиться выразительности в создании художественных работ – рисунков, скульптур, поделок – помогают задания-сравнения природных объектов и художественных образов. Так, во время прогулок педа-

Таблица

**Художественные произведения крымского региона,
рекомендуемые для ознакомления младших школьников
с изобразительным искусством**

Класс	Тема программы	Ориентировочный перечень художественных произведений крымских художников для восприятия и анализа учениками
1	Цветы Цветы – украшение Земли. Цветы украшают нашу жизнь. Разнообразие цветов: их форм, окраски, узорчатых деталей	Л. Дулаева «Натюрморт с маками». Л. Кириленко «Букет на окне», «Цветочная радость». Ю. Тулупова «Вышивка». Т. Шевченко «Ирисы в саду», «Подсолнухи»
2	Теплые и холодные цвета. Борьба теплого и холодного Цвет и его эмоциональное восприятие человеком. Деление цветов на теплые и холодные. Природа богато украшена сочетаниями теплых и холодных цветов	М. Волошин «Деревня Козы», «Холмы из мрамора и горы из стекла». В. Щесняк «Аю-Даг». Л. Скрипченко «Аю-Даг». В. Орлов «Я рисую море»
	Изображение природы в различных состояниях Разное состояние природы несет в себе разное настроение: грозное и тревожное, спокойное и радостное, грустное и нежное. Художник, изображая природу, выражает ее состояние, настроение	И. Айвазовский «Парусник у берегов Крыма в лунную ночь», «Буря на море ночью», «Закат на море». М. Новикова «Черное море». Э. Магдесян «Перед штормом»
	Изображение и фантазия Мастер Изображения учит фантазировать. Роль фантазии в жизни людей. Сказочные существа	Фотографии скульптур на Поляне сказок (Крым, г. Ялта)

Окончание таблицы

3	Посуда у тебя дома Разнообразие посуды: ее форма, силуэт, нарядный декор. Роль художника в создании образа посуды. Обусловленность формы, украшения посуды ее назначением	Ознакомление с элементами народного декоративно-прикладного искусства Крыма. Гончарное искусство мастеров (А. Ахиллов, Р. Скибин, Э. Гусеинов)
	Памятники архитектуры Знакомство со старинной и новой архитектурой родного города (села)	Т. Батыканова, «Ласточкино гнездо». А. Бовт, «Ласточкино гнездо» (стихотворения). А. Гапонюк «Ханский дворец. в Бахчисарае», «Домики Бахчисарая». А. Пучков, «Свежий ветер. Херсонес». В. Власов/Б. Руденко «Фонтану Бахчисарайского дворца» (романс)
4	Пейзаж родной земли Красота природы родной земли. Эстетические характеристики различных пейзажей – средне-русского, горного, степного, таежного и др. Разнообразие природной среды и особенности среднерусской природы. Характерные черты, красота родного для ребенка пейзажа	В. Григорьев «Золотая Балаклава». К. Богаевский «Горный пейзаж». М. Волошин «Разливы холмов». Л. Лагорио «Крымский пейзаж». Е. Вдовина «Кувшин, стакан и кипарис». Э. Жалдак «Крымские кипарисы»
	Народные праздники (обобщение темы) Праздник – народный образ радости и счастливой жизни. Роль традиционных народных праздников в жизни людей	Н. Жаба «В гости», «Изготовление чебуреков». К. Боссоли «Татарский танец». Х. Гейслер «Народные развлечения крымских татар». З. Аблязисова «Добро пожаловать!». М. Карпова «Пасхальный обряд». В. Поляницына «Утро. Навруз»

гог рассказывает школьникам о действии законов ритма в природе, и они вместе приводят примеры их проявления (приливы и отливы, смена дня и ночи, частое и редкое расположение деревьев, листьев на ветке и др.). На уроке по теме «Композиционные приемы в скульптуре и декоративно-прикладном искусстве» ученики знакомятся со стилизацией и ритмом как средствами создания орнаментов и рассматривают орнаментальные композиции народных мастеров (М. Чурлу, Крымскотатарские орнаменты). Процесс обсуждения активизируется заданиями «Найди одинаковые элементы и части», «Сравни в разных орнаментах расположение повторяющихся элементов или узоров», «Сравни орнаменты и

найди одинаковые элементы». Так младшие школьники приходят к определению ритма и его особенностей: ритм – это повторение, чередование отдельных элементов, которые выражают настроение в художественном произведении, влияют на наши чувства. Изобразив узоры на листе бумаги, ученики дают им характеристику: ускоряющийся и замедляющийся, бурный и спокойный, прерывистый и непрерывный.

Важно, чтобы педагоги расширяли художественный опыт школьников, предлагая разнообразные интерактивные художественно-педагогические технологии: фасилитированная дискуссия, создание проектов и др. [7], в которых младшие школьники учатся высказывать свои мысли, аргумен-

тировать выводы, выслушивать ответы других учеников, дополнять их и в результате углублять свои познания в области изобразительного искусства.

Продуктивным заданием в освоении изобразительного искусства является практика учеников в комбинировании способов и приемов изображения, придумывании новых техник и применении их в своем творчестве. Учитель предлагает разнообразные игры-упражнения, чтобы школьники ощутили разные эмоции и настроения, смогли их вербально выразить, а затем передать в творческих заданиях («Какое настроение у моря?», «О чем шепчут деревья своим листьям?», «Что навевает ветерок?» и др.). Существует тесная взаимосвязь эмоционально-чувственной сферы учеников с выбором ими техник изображения, позволяющих выразить то либо иное настроение и состояние. Так, в тематическом задании «Каким бывает море?» младшие школьники воспринимают и анализируют специально подобранные педагогом работы с одинаковыми или сходными названиями, которые ученикам не сообщались: И. Айвазовский «Черное море», В. Конев «Черное море», Н. Осипенко «Черное море», М. Новикова «Черное море», Т. Шевченко «Азовское море». Учащимся необходимо рассмотреть одну из картин и высказать свои впечатления от нее, за 5 минут подобрать как можно больше вариантов ее названия («Игривое море», «Море хохочет», «Море задумалось», «Море волнуется», «Строгое море» и т. д.). Далее можно предложить обучающимся сгруппировать картины по эмоциональной окраске. В процессе анализа художественных работ младших школьников стимулировать вопросами: «Как художнику удалось отобразить такое состояние моря на картине?», «Какую цветовую гамму выбрал живописец?», «Какие средства выразительности он применил?» и др. В результате подобных заданий ученики приходят к пониманию того, что ценность художественных средств заключается в их особых возможностях: зная определенные правила работы с ними, можно выразить свое внутреннее со-

стояние, донести до других людей свои мысли и чувства, которые становятся понятными другим.

Помимо активной работы над восприятием и оценкой художественных произведений крымских мастеров на уроках изобразительного искусства, для эффективного художественного образования с учетом регионального компонента необходимо включать задания практического характера. Ничто так не закрепляется в памяти ребенка, как сделанное своими руками, поэтому основным подходом к решению исследуемой проблемы является создание собственных продуктов художественного творчества на темы природы и искусства Крыма, которые, в частности, освещены в сборниках крымских легенд. Однако педагоги в работе с детьми по ознакомлению с подобной литературой испытывают трудности, связанные с направленностью сборников на взрослую аудиторию, что требует адаптации материала соответственно возрасту младших школьников, а также с отсутствием методического обеспечения, где бы освещалась методика комплексного восприятия природы и произведений искусства. Все вышеизложенное обусловило разработку курса «Художественные сказки крымской природы. Создаем своими руками» [8], целью которого является активизация творческого самовыражения личности младшего школьника в процессе изучения родной природы, культуры и искусства Крыма и создания художественных образов нетрадиционными художественными техниками. Их применение в работе с учениками имеет важное значение, поскольку дает возможность творить ребенку с разной степенью художественной подготовки при отсутствии дорогостоящих материалов и порой невозможности длительного обучения под руководством специалиста – все это обеспечивает универсальность курса и методики к нему. Курс интегрирует знания по истории, биологии родного края, краеведению, изобразительному искусству, трудовому обучению, литературе, что позволяет актуализировать знания по другим

предметам и выступает пропедевтической основой для их дальнейшего изучения.

Структура курса включает следующие разделы и темы: Памятники истории Крыма в аппликационной деятельности (Как возник Крым, Ласточкино гнездо, Золотой пляж), Загадочный мир растений в нетрадиционных приемах рисования (Почтовый дуб, Виноград, Крымская роза), Ландшафтные памятники природы в комбинированных техниках и работе с воском (Ворота в подземное царство, Водопад Учан-су, Братья-близнецы (Адаллары), Стихии природы в художественных техниках (Характер Черного моря, Петр и повелитель ветров, Соленое озеро), Мир животных в природных формах (Медведь-гора, Кошка, Холодное сердце), которые построены с соблюдением принципов последовательности и системности обучения. Методика активизации самовыражения в курсе предполагает этапы и методы:

1. Беседа (художественное слово) в начале каждого занятия помогает настроить восприятие ребенка на художественное произведение (картину, фотографию, гобелен и др.), которое предлагает педагог на втором этапе работы, а также создавать яркие образы в учебно-творческих работах. Беседа сопровождается демонстрацией различных наглядных пособий и материалов.

2. Наблюдение за реальными природными объектами, видеосюжеты об объектах природы.

3. Восприятие картин или других произведений искусства (в частности, крымских авторов).

4. Анализ, предполагающий сравнение картин и природных явлений, особенностей художественного языка, которым созданы различные образы одного и того же объекта.

5. Практическая работа, которая включает овладение нетрадиционной художественной техникой в процессе создания художественного образа объектов родной природы.

6. Выбор техники и создание работы учеником (по специально разработанному

заданию в тетради). Разработанная методика может использоваться во внеурочной деятельности.

Таким образом, основными путями включения регионального компонента в содержание художественного образования младших школьников является подбор для восприятия, анализа и оценки художественных произведений крымских мастеров на уроках изобразительного искусства согласно теме программы; во внеурочной деятельности в рамках кружка «Художественные сказки крымской природы. Создаем своими руками» младшие школьники знакомятся с крымскими легендами, с природными объектами Крыма, создают свои художественные образы по мотивам природы Крыма и обогащают свой художественный опыт. Данные направления предполагают систему приемов и форм работы для эффективного художественного образования младших школьников.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. *Сухомлинский В. А.* Сердце отдаю детям. Киев: Рад. школа, 1974. 288 с.
2. Опыт введения регионального компонента в содержание образования / Л. М. Перминова, П. А. Баранов, Л. К. Ермолаева, Л. Н. Махинько // Педагогика. 1998. № 4. С. 35–39.
3. *Капаева А. Е.* Региональный компонент в обучении иностранному языку в вузе // Вестн. Северо-Восточного гос. ун-та. 2010. № 14. С. 51–54.
4. *Буторина Т. С.* Педагогическая регионалогия. Архангельск, 2000. 68 с.
5. *Неменский Б. М.* Мудрость красоты. М.: Просвещение, 1987. 253 с.
6. Изобразительное искусство. Рабочие программы. Предметная линия учебников под ред. Б. М. Неменского. 1–4 классы / Б. М. Неменский, Л. А. Неменская, Н. А. Горяева и др. // Сборник рабочих программ «Школа России». М.: Просвещение, 2015. 129 с.
7. *Масол Л. М.* Методика навчання мистецтва у початковій школі. Харьков: Веста: Ранок, 2006. 256 с.

8. Джафарова О. С. Художественные сказки крымской природы. Создаем своими руками. Симферополь: ДИАЙПИ, 2014. 92 с.
5. Nemenskiy B. M. *Mudrost krasoty*. Moscow: Prosveshchenie, 1987. 253 p.
6. Nemenskiy B. M., Nemenskaya L. A., Goryaeva N. A. et al. *Izobrazitelnoe iskusstvo. Rabochie programmy. Predmetnaya liniya učebnikov pod red. B. M. Nemenskogo. 1–4 klassy*. In: *Sbornik rabochikh programm "Shkola Rossii"*. Moscow: Prosveshchenie, 2015. 129 p.

REFERENCES

1. Sukhomlinskiy V. A. *Serdtshe otdayu detyam*. Kiev: Rad. shkola, 1974. 288 p.
2. Perminova L. M., Baranov P. A., Ermolaeva L. K., Makhinko L. N. Opyt vvedeniya regionalnogo komponenta v sodержanie obrazovaniya. *Pedagogika*. 1998, No. 4, pp. 35–39.
3. Караева А. Е. Regionalnyy komponent v obuchenii inostrannomu yazyku v vuze. *Vestn. Severo-Vostochnogo gos. un-ta*. 2010, No. 14, pp. 51–54.
4. Butorina T. S. *Pedagogicheskaya regionologiya*. Arkhangelsk, 2000. 68 p.
7. Masol L. M. *Metodika navchannya mistetstva u pochatkoviy shkoli*. Kharkov: Vesta: Ranok, 2006. 256 p. (in Ukrainian)
8. Dzhafarova O. S. *Khudozhestvennye skazki krymskoy prirody. Sozdaem svoimi rukami*. Simferopol: DIAYPI, 2014. 92 p.

Джафарова Оксана Сергеевна, кандидат педагогических наук, старший преподаватель кафедры начального образования Крымского инженерно-педагогического университета, г. Симферополь

e-mail: dub_ok@mail.ru

Dzhafarova Oksana S., PhD in Education, senior lecturer, Primary Education Department, Crimean Engineering and Pedagogical University, Simferopol

e-mail: dub_ok@mail.ru

Статья поступила в редакцию 30.04.2019

The article was received on 30.04.2019

УДК 372.874
ББК 74.268.5

РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ ШКОЛЬНИКОВ СРЕДСТВАМИ ПЛАСТИЛИНОВОЙ АНИМАЦИИ В СИСТЕМЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

С. В. Дементьева, Р. Ч. Барциц

Аннотация. В данной статье актуализируется проблема развития творческих способностей школьников в системе дополнительного образования посредством создания пластилиновой анимации. На основе сравнительного анализа литературных источников в области педагогики, психологии развития личности и методики обучения изобразительному искусству выявлены и рассмотрены методические условия развития творческих способностей школьников в системе дополнительного образования средствами пластилиновой анимации. Для реализации методических условий в статье рассматриваются способы и методы развития творческих способностей школьников, которые предполагают разнообразие форм и видов художественно-познавательной и учебно-творческой деятельности по созданию пластилиновой анимации.

Ключевые слова: дидактика дополнительного образования, методика дополнительного образования, творчество, методические условия, творческие способности, изобразительная деятельность, исследовательская деятельность, коллективная работа.

DEVELOPMENT OF SCHOOLCHILDREN'S CREATIVE ABILITIES BY MEANS OF CLAY ANIMATION IN THE SYSTEM OF ADDITIONAL EDUCATION

S. V. Dementieva, R. Ch. Barcicz

Abstract. The article addresses the problem of developing the schoolchildren's creative abilities in the system of additional education through the creation of clay animation. On the basis of a comparative analysis of literary sources in the field of pedagogy, psychology of personal development and methods of teaching fine arts, methodological conditions for the development of creative abilities of schoolchildren in the system of additional education using clay animation have been identified and considered. To implement the methodological conditions, the article considers the ways and methods of developing creative abilities

of schoolchildren, which involve a variety of forms and types of artistic, cognitive, and educational and creative activities for creating clay animation.

Keywords: *didactics of additional education, methodology of additional education, creativity, methodical conditions, creative abilities, graphic activities, research activities, teamwork.*

В настоящее время вопросы развития творческих способностей школьников – своевременная и актуальная проблема в педагогике, которая чрезвычайно важна для воспитания активной личности школьника. В связи с этим общеобразовательная школа призвана целенаправленно и обоснованно создавать педагогические и методические условия для самовыражения детей с учетом их эстетических и психологических потребностей, интересов и увлечений. Одним из таких условий является организация учебно-творческой деятельности школьников в системе дополнительного образования.

Творчество – это не только умение анализировать, наблюдать, комбинировать, но и способ самостоятельно мыслить, находить нестандартные решения в любой задаче. Проблема развития творческих способностей школьников всегда волновала как ученых, так и педагогов-практиков. Основы развития творческих способностей разработаны в трудах педагогов и психологов, таких как Н. С. Боголюбов, Д. И. Говорун, Е. С. Громов, В. Л. Дранков, Л. Б. Ермолаева-Томина, Е. И. Игнатьев, В. В. Корешков, Р. И. Кругликов, В. С. Кузин, Н. Н. Ростовцев, А. Е. Терентьев, Е. В. Шорохов и других авторов.

Раньше существовало мнение, что творческий процесс не может быть управляемым. На сегодняшний день педагогическая наука считает, что он поддается управлению. Изучению данного процесса посвящен целый ряд трудов таких ученых, как Д. Н. Узнадзе, А. Н. Леонтьева, Б. М. Кедрова, Ф. В. Басина, В. Е. Рожкова, П. В. Симонова, А. С. Прнгишвили, Г. В. Гершуни и др.

Сравнительный анализ трудов данных авторов показывает, что творчество не только является показателем сформиро-

ванности личностных качеств, но оно также воздействует и на все структуры личности, тем самым способствует ее развитию. Так, например, В. Л. Дранков утверждал, что в процессе творческой деятельности успешно развиваются наблюдательность, внутреннее видение, образный и эмоциональный потенциал внутреннего мира, конкретность мышления и воображения, способность к синтезу, совершенствуются познавательные процессы – память, представления, наблюдение и т. п. [1].

В данной статье мы рассмотрим развитие творческих способностей школьников в процессе обучения на художественном отделении Детской школы искусств в системе дополнительного образования.

В статье мы попытаемся найти педагогические условия, новые формы и методы развития творческих способностей школьников; выявить потенциал художественной учебно-познавательной деятельности как базового средства стимулирования обучающихся к выполнению творческих заданий; выполнить отбор методов и приемов обучения изобразительному искусству, обеспечивающих развитие потребности детей в творческом самовыражении в системе дополнительного образования.

Изобразительная деятельность, являясь образной формой познания действительности, служит отличным средством совершенствования способностей творчества и нравственного воспитания личности, активно способствует эстетическому воспитанию и становлению мировоззрения учащихся, а поиски новаторского в обыденном позволяют самим учителям стремиться к развитию. В этой связи Л. С. Выготский писал: «Обучить творческому акту нельзя; но это вовсе не означает, что нельзя воспи-

тателю содействовать его образованию и появлению» [2, с. 236]. В этом и состоит роль учителя изобразительного искусства. Педагог может создать такую проблемную ситуацию, которая погрузит учащегося в атмосферу творчества.

В. С. Кузин писал: «Под способностями понимают те психические свойства и качества личности, которые служат необходимым условием высококачественного выполнения конкретного вида деятельности» [3, с. 55].

Изучив психологические методики развития творческих способностей, мы выделяем основные критерии учебно-творческой деятельности:

- наличие противоречивой творческой задачи;
- наличие субъективных и объективных предпосылок для развития творчества;
- новизна процесса обучения, а также оригинальность, значимая для результата.

Таким образом, основным **условием** развития творческих способностей обучающихся является присутствие в сознании и деятельности учащегося творческой доминантной цели, которая реализуется при наличии необходимых качеств: познания, владения интеллектуальными, творческими и физическими двигательными навыками.

Следующим из необходимых **условий** для развития творческих способностей является разнообразие форм и видов деятельности, в которых школьник участвует (коллективная работа, индивидуальная, проектная деятельность, групповая) [4].

Еще одним, немаловажным **условием** развития творческих способностей учащихся является интеграция различных видов искусств и разнообразие художественных техник и материалов.

Рассмотрим, как можно реализовать названные условия на примере коллективной работы, проведенной среди двух групп младших школьников – учащихся художественного отделения Детской школы искусств № 1 пгт. Скоропусковский Сергиево-Посадского района Московской области.

Двум группам учащихся численностью 10–12 человек в возрасте от 7 до 10 лет было дано задание – создать мультфильм (анимацию) на тему «Алиса в стране чудес», в котором персонажи создаются из пластилина, а фон рисуется на большом картоне красками.

Перед началом практической творческой деятельности учащихся необходимо провести урок-беседу, в ходе которого ученики смогут познакомиться с профессией художника-аниматора, узнать, как работают художники с пластилиновыми персонажами, как создается мультфильм, а также смогут посмотреть пластилиновые мультфильмы («Пластилиновая ворона», «Падал прошлогодний снег» и др.). Также необходимо рассказать о таких видах анимации, как «рисованная классическая анимация», «перекладная анимация», «живопись на стекле», «кукольная анимация», «компьютерная 2d- и 3d-анимация», «комбинированная анимация» и др.

В пластилиновой мультипликации существует несколько техник:

Перекладная мультипликация: композиция состоит из нескольких слоев персонажей и декораций, которые располагаются на нескольких стеклах, расположенных друг под другом. Фотокамера находится вертикально над стеклами. Персонажи и декорации для этого вида мультипликации делаются специальной плоской формы. Все слои снимаются по отдельности и совмещаются при компьютерном монтаже. Этот вид мультипликации используют для удобства анимирования персонажей. В этой технике был снят мультипликационный фильм «Падал прошлогодний снег» режиссера Александра Татарского.

Объемная мультипликация: классическая пластилиновая мультипликация, похожая по принципу на кукольную мультипликацию. Объемные пластилиновые персонажи располагаются в объемной декорации. Работать в этой технике гораздо сложнее, поскольку анимировать персонажей приходится в свободном пространстве, их необходимо специально укреплять в декора-

ции, иногда используя дополнительные опоры.

Комбинированная мультипликация: персонажи анимируются каждый по отдельности и снимаются на фоне зеленого экрана, после чего переносятся в снятые отдельно пластилиновые декорации. В данном виде пластилиновой мультипликации основной объем работы приходится не на работу с пластилином, а на работу с компьютером. В этой технике был снят мультфильм «Уоллес и Громит» созданный Ником Парком в студии Aardman Animations [5].

В учебно-творческой деятельности с учащимися младшего школьного возраста можно использовать перекладной вид мультипликации. Школьникам среднего и старшего возраста будет интересен и перекладной, и объемный виды мультипликации, а также рисованная, кукольная анимация.

Для того чтобы упростить процесс создания анимации, сделать его более доступным для занятий со школьниками, даже в плохо оборудованном классе, наиболее приемлемой является специальная программа «**Кукольная анимация**», которую можно установить на смартфон. Данная программа позволяет без особого труда, управляя кадрами, добавляя аудиоэффекты, использовать технику объемной, перекладной, рисованной и кукольной анимации.

Первой группе детей (7–8 лет) было предложено задание: создать своих персонажей и некоторые элементы фона (деревья, птиц, цветы и др.). Старшей группе (9–10 лет) необходимо было создать персонажей и фон для мультфильма. Совместно с учителем ребята из обеих групп обсуждали сценарий мультфильма. За основу была взята книга Льюиса Кэрролла «Алиса в стране чудес».

Очень важен в этом процессе учебно-познавательной деятельности тесный созидательный, исследовательский и поисковый контакт учащегося и учителя. В процессе работы преподаватель может использовать решение проблемных ситуаций учеб-

но-творческого характера, что поможет ему активизировать исследовательскую деятельность школьников [6; 7].

Важно грамотно выстроить процесс от самого зарождения идеи до финальных титров, грамотно распределить роли, чтобы не обидеть ни одного ученика. Также необходимо создать доброжелательную творческую атмосферу в классе.

В процессе лепки важным является условие – создавать крупных персонажей с цельными крепкими деталями, поскольку плохо закрепленные элементы могут отвалиться, ведь фигурке придется много двигаться в кадре.

Лепка персонажей для мультфильма – увлекательная часть работы. Сначала учащиеся, как правило, лепят по принципу «что получится», но после первого опыта с анимацией они начинают осознанно создавать первый сценарий. Школьники стараются реализовать свои идеи и лепят персонажей более обдуманно, в соответствии с заданным в него сценарным характером.

На этапе лепки персонажей важно правильно подобрать материал. Пластилин не должен быть слишком мягким, персонаж может неустойчиво держаться в выбранной позе, конечно, этого можно избежать, используя каркас – основу для фигурки. Непосредственно перед процессом съемки анимации, если персонаж долго стоял без дела, его следует сначала нагреть, иначе можно деформировать его фигуру.

Также очень важным является красочный фон для мультфильма. Для его создания лучше всего использовать плотный картон, который можно согнуть с помощью канцелярского ножа в нужную сторону, создавая форму сцены. А также использовать гуашевые или акриловые краски для рисунка фона.

После того как персонажи будут созданы, а фон раскрашен, можно приступать к самому процессу анимации. Для этого необходим будет штатив, на котором будет закреплён телефон и направленное освещение, чтобы персонажей было хорошо видно и кадры получались более четкими.

Группы школьников могут работать как отдельно, так и вместе в процессе подготовки мультфильма, а вот сам процесс создания кадров лучше доверить старшим и ответственным ребятам из второй группы (9–10 лет).

Программа «Кукольная анимация» довольно проста в обращении, учащиеся даже младшего школьного возраста легко справляются с ней самостоятельно. Несколько учащихся должны будут передвигать фигурки, один ученик должен следить и правильно направлять свет, остальные будут озвучивать своих героев. Задействованы должны быть все, но порой трудно физически уместиться у не столь большого фона, поэтому остальным ребятам можно пока создавать новый фон, ведь локаций в мультфильме должно быть несколько.

В процессе работы нужно познакомить учащихся с такими приемами пластилиновой анимации, как медленное превращение одной фигуры в другую, плавное изменение размера фигуры, постановка между кадрами новой модели, замена кадров в обратном порядке, прыжки и полеты. Использование данных приемов в анимации позволит сделать ее более интересной, а учащиеся смогут использовать полученные навыки на уроках лепки.

В итоге, когда кадры будут готовы, программа «Кукольная анимация» позволяет добавить звуковые эффекты и музыкальное сопровождение, а также замедлить или ускорить определенные кадры, удалить неудавшиеся дубли и, конечно, озвучить персонажей. Этот процесс очень увлекает учащихся, они начинают советоваться друг с другом, решают, какой персонаж что должен сказать. На данном этапе работы над пластилиновой анимацией всегда выделяется лидер среди учащихся, постепенно коллектив становится сплоченным, а творческая деятельность направленной.

Готовый мультфильм нужно обязательно показать обеим группам на проекторе. Желательно, чтобы ребята пригласили своих одноклассников из общеобразовательной школы на просмотр мультфильма.

Также с помощью программы «Кукольная анимация» можно создавать и рисованную перекладную анимацию, используя дополнительные возможности программы, такие как «зеленый экран», «раскраска». Данная программа позволяет создавать анимацию в формате сверхчувствительной четкости с разрешением «4K».

Вывод

Развитие творческих способностей школьников средствами пластилиновой анимации предполагает применение разнообразных творческих заданий и разных художественных материалов, интеграцию различных видов искусств, использование при этом современных мультимедиа технологий.

В процессе создания пластилиновой анимации школьники учатся использовать разные художественные материалы, что является важным условием развития творческих способностей через неугасающий интерес к деятельности. Кроме того, возникающие в ходе работы над пластилиновым мультфильмом возможности интеграции художественных знаний и использование межпредметных связей также являются важными условиями в развитии творческих способностей.

В процессе практической работы над созданием пластилиновой анимации формируются способности переносить сформированный художественно-познавательный опыт на конструирование, развивается целостное художественное восприятие и воображение, способности решать творческие задачи, что является основой развития творческих способностей в целом.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. *Дранков В. Л.* Природа художественного таланта. СПб.: Ун-т культуры и искусств, 2001. 323 с.
2. *Выготский Л. С.* Воображение и творчество в детском возрасте. СПб.: Союз, 1997. 96 с.
3. *Кузин В. С.* Психолого-педагогические основы формирования способностей

- к изобразительной деятельности // Уч. зап. Свердловского гос. пед. ин-та. Свердловск, 1971. № 150. С. 52–66.
4. Ломов С. П., Аманжолов С. А. Методология художественного образования: учеб. пособие. М.: МПГУ, Прометей, 2015. 188 с.
 5. Уильямс Р. Аниматор: набор для выживания. Секреты и методы создания анимации, 3D-графики и компьютерных игр. М.: Бомбора, 2019. 392 с.
 6. Игнатьев С. Е. Закономерности изобразительной деятельности детей: учеб. пособие для вузов. М.: Академ. проект: Фонд «Мир», 2007. 208 с.
 7. Богоявленская Д. Б. Психология творческих способностей: учеб. пособие для студентов вузов. М.: Академия, 2002. 320 с.
 2. Vygotskiy L. S. *Voobrazhenie i tvorchestvo v detskom vozraste*. St. Petersburg: Soyuz, 1997. 96 p.
 3. Kuzin V. S. *Psikhologo-pedagogicheskie osnovy formirovaniya sposobnostey k izobrazitelnoy deyatel'nosti*. *Uch. zap. Sverdlovskogo gos. ped. in-ta*. Sverdlovsk, 1971, No. 150, pp. 52–66.
 4. Lomov S. P., Amanzholov S. A. *Metodologiya khudozhestvennogo obrazovaniya: ucheb. posobie*. Moscow: MPGU, Prometey, 2015. 188 p.
 5. Williams R. *Animator: nabor dlya vyzhivaniya. Sekrety i metody sozdaniya animatsii, 3D-grafiki i kompyuternykh igr*. Moscow: Bombora, 2019. 392 p. (in Russian)
 6. Ignatiev S. E. *Zakonomernosti izobrazitel'noy deyatel'nosti detey: ucheb. posobie dlya vuzov*. Moscow: Akadem. projekt: Fond "Mir", 2007. 208 p.
 7. Bogoyavlenskaya D. B. *Psikhologiya tvorcheskikh sposobnostey: ucheb. posobie dlya studentov vuzov*. Moscow: Akademiya, 2002. 320 p.

REFERENCES

1. Drankov V. L. *Priroda khudozhestvennogo talanta*. St. Petersburg: Un-t kultury i iskusstv, 2001. 323 p.

Дементьева Светлана Викторовна, аспирант кафедры живописи Московского государственного областного университета; преподаватель художественного отделения Детской школы искусств № 1 пгт. Скоропусковский Сергиево-Посадского района Московской области

e-mail: Sweta.babkina@yandex.ru

Dementieva Svetlana V., post-graduate student, Painting department, Moscow State Regional University; art teacher, children's art school No. 1, urbanized settlement Skoropuskovskij, Sergiev Posad District

e-mail: Sweta.babkina@yandex.ru

Барциц Рауф Чинчорович, доктор педагогических наук, профессор, заведующий Кафедрой рисунка Московского педагогического государственного университета

e-mail: rch.bartsits@mpgu.su

Barcicz Rauf Ch., ScD in Education, professor, Chairperson, Drawing Department, Moscow Pedagogical State University

e-mail: rch.bartsits@mpgu.su

Статья поступила в редакцию 23.04.2019

The article was received on 23.04.2019

УДК 377
ББК 74.20

ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ МОТИВАЦИИ УЧАЩИХСЯ СТАРШИХ КЛАССОВ

И. А. Гнеушева

Аннотация. Методом анкетирования учащихся старших химико-биологических классов выявлены наиболее значимые факторы мотивации профессиональной деятельности. Рассмотрена взаимосвязь использования профориентационно-педагогических технологий в преподавании биологии с развитием профессионального самосознания и профессиональной мотивации.

Ключевые слова: профильное обучение, профориентация, профессиональная мотивация, профориентационно-педагогические технологии, профориентационный урок.

FORMING PROFESSIONAL MOTIVATION OF SENIOR CLASSES STUDENTS

I. A. Gneusheva

Abstract. The method of questioning students of senior chemical and biological classes revealed the most significant factors in the motivation of their professional activity. The interrelation of the use of vocational-pedagogical technologies in teaching biology with the development of professional self-awareness and professional motivation is considered.

Keywords: subject oriented instruction, vocational guidance, professional motivation, vocational guidance and pedagogical technologies, vocational guidance lesson.

В настоящее время достаточно остро стоит проблема профессионального самоопределения будущих выпускников. Жесткая конкуренция на рынке труда заставляет серьезно задумываться над вопросом определения будущей сферы профессиональной деятельности.

Правильный и осознанный выбор профессии – это важный шаг выпускника к

дальнейшей профессиональной жизни, позволяющий соотносить свои индивидуальные особенности с требованиями конкретной профессии. К окончанию школы, в случае сознательного выбора профессии, учащиеся мотивированы на качественное профессиональное образование, что обеспечивает подготовку специалистов высокой квалификации.

Профориентация в школе призвана выявлять личностные особенности учащихся, их интересы и способности и оказывать помощь в сознательном выборе профессии [1, с. 144].

Профориентация в старшей школе должна быть направлена на развитие профессиональной мотивации учащихся к уже выбранной профессиональной деятельности. Ведь именно с формированием мотивационных факторов и начинается осознанный выбор профессии и дальнейшее овладение ею в послешкольном образовании.

В средней школе учащиеся владеют информацией о возможных путях профессионального образования (среднего профессионального и высшего), принимают первые решения о выборе будущей профессии [2, с. 3].

На выбор профессии влияют различные факторы – это и социоэкономический статус, этническая принадлежность, интеллектуальные возможности учащегося, специальные способности, профессии близких, а также семья, навязывающая те или иные критерии профессиональной карьеры.

Проблемой профессиональной мотивации занимались такие зарубежные ученые, как Х. Шольц, В. Врум, П. Мартин, Дуглас Мак-Грегор, Д. Аткинсон и отечественные психологи И. А. Зимняя, В. К. Вилюнас, Л. И. Божович, Е. П. Ильин [3, с. 65].

Профессиональное самоопределение – достаточно сложный процесс, включающий в себя осознанные личностные смыслы будущей профессиональной деятельности на этапе будущей профессии [4, с. 254].

Профессиональная мотивация в старшей школе – важный, но длительно формирующийся многоступенчатый процесс выбора профессии личностью, отражающийся в его дальнейших профессиональных планах. Это один из главных компонентов социализации личности [5, с. 65].

Важно оказать профессиональную профориентационную помощь учащимся старшей школы в осознанном выборе профессии, например, на уроках биологии. Ученик должен знакомиться с различными про-

фессиями, примерять свои силы и возможности к каждой из них, искать в себе профессиональные интересы, формировать значимые мотивы. Важна консультация педагога о востребованных профессиях по вопросам получения и дальнейшего трудоустройства.

Учебная деятельность должна быть направлена, прежде всего, на развитие творческих способностей ученика, умений самостоятельно ставить цели и выстраивать пути их реализации. Важно научить учащегося контролировать и оценивать свои силы, неудачи и достижения.

В связи с этим целью данной работы являлось педагогическое исследование формирования профессиональной мотивации учащихся старших классов посредством включения в учебную деятельность на уроках биологии профориентационно-педагогических технологий.

Актуальность данной педагогической задачи обусловлена потребностью современного общества в востребованных высококвалифицированных кадрах, обладающих профессионально значимыми характеристиками, положительно мотивированных на карьерный успех.

Материалы и методы

Педагогическое исследование проводилось в три этапа, начиная с 2015–2016 учебного года. Объектом исследования являлись учащиеся 9-х классов пгт. Нарышкино Орловской области, которые выбрали продолжение обучения в старшей школе.

На первом этапе (2015–2016 учебный год) была разработана программа с учетом закономерностей возрастного развития учащихся, где был предусмотрен выбор средств и методов обучения детей, с учетом специфики и особенностей учебного заведения.

Второй этап (2016–2017 учебный год) – основной педагогический эксперимент.

Завершающий этап (2017–2018 учебный год) включает в себя рефлексию объективного осознанного выбора учащимися 11-го класса будущей профессии.

В работе использовали следующие методики для профориентации: «Методика изучения статусов профессиональной идентичности» (А. А. Азбель, А. Г. Грецов), «Социализированность личности» (М. А. Рожкова), «Матрица выбора профессии» (по В. Г. Резапкиной) [6].

Результаты и обсуждение

Согласно результатам проведенного первого анкетирования учащихся 10-классников (сентябрь 2016 г.), 21 ученик (35%) собирается после окончания школы поступать в вузы, 12 (20%) – продолжить обучение в средних профессиональных заведениях, 27 (45%) не задумывались над этим вопросом.

При этом 44% опрошенных учеников характеризовались неопределенным состоянием профессиональной идентичности, то есть не имеют прочных профессиональных целей и планов, при этом не пытаются их сформировать. Сформированная профессиональная идентичность представлена у 12% учащихся, очевидно, совершивших определенный выбор дальнейшего профессионального развития. 6% опрошенных свой профессиональный путь выбрали по советам родителей и близких родственников. 38% опрошенных рассматривали альтернативные варианты дальнейшего профессионального развития, стремились как можно больше узнать о разных специальностях и путях их получения.

С целью расширения возможностей социализации учащихся была проведена психолого-педагогическая диагностика 10-классников по методике «Социализированность личности» (М. А. Рожкова), результаты которой показали, что 70% учащихся имели средний уровень отношения к действительности, 60% – средний уровень социальной адаптивности, 30% имели низкий уровень социальной адаптивности, что существенно влияло на эффективность работы с ними.

В связи с этим при работе с данной категорией учащихся на уроках биологии с целью формирования профессиональной

мотивации была поставлена цель – создать положительную мотивацию у выпускников на получение высшего образования, выбраны следующие методы учебной деятельности – проблемное обучение, технология личностно-ориентированного обучения, исследовательское проектирование.

В рамках данного педагогического исследования разработаны и апробированы проблемные *профориентационные уроки* по темам: «ГМО: за или против?», «Биотехнология: возможности и перспективы», «Биофизика человека» и т. д., позволяющим ближе познакомиться с отдельными направлениями и способами профессиональной деятельности.

Атмосфера урока позволяет учащимся «прожить» социально значимую профессиональную роль, узнать о профессии больше, получить научную и познавательную информацию, тем самым подталкивая ребенка к саморазвитию, к работе в коллективе, или, наоборот, к самостоятельности.

Профориентационные семинары, например, по теме: «Экология» (10-й класс), «Генетика человека» (11-й класс), позволяют старшеклассникам обсуждать волнующие вопросы современности (например, наследственные заболевания и их причины, генная инженерия) и выступать в роли исследователей, врачей, экологов, криминалистов, социологов и др.

Проблемно-интегрированные уроки, например, по теме «Белковая пища с точки зрения биохимии» (10-й класс) позволяют учащимся испытывать себя в роли лаборантов и проводить анализ пищевых продуктов на наличие белка и других нутриентов, чтобы ответить на волнующий вопрос: «Правильно ли мы питаемся?».

Важно формировать исследовательскую позицию учащихся. *Научно-исследовательская деятельность*, особенно если она будет подкреплена тесным сотрудничеством учебного заведения с вузами и научными центрами, позволяет ученикам приобретать новые знания и применять их на практике, формировать самостоятельность, активную позицию учащихся. В настоящее время обладать этими качествами

выпускнику особенно важно для того, чтобы реализовать свой послешкольный творческий потенциал, быть успешным и конкурентоспособным в обществе.

Урочная исследовательская деятельность, например, по теме «Биология и мир современных профессий» позволяет расширить информированность учащихся о мире профессий с биологической направленностью и познакомиться с более востребованными профессиями современности.

Внеурочная научно-исследовательская деятельность, особенно консультантом-преподавателем вуза на базе научных учреждений, позволяет поддержать талантливых детей, развить их интеллектуальный потенциал, создать условия для реализации их способностей [7].

Тесное сотрудничество школы с научными центрами вузов позволяет вовлечь в научно-исследовательскую деятельность учащихся,

обеспечив всеми необходимыми условиями для выполнения исследования. Учащийся пробует свои силы в различных областях знания, пытается самостоятельно ставить цели исследования, выстраивать путь реализации, выносит на обсуждение полученные результаты на всевозможных конкурсах.

В ходе данного педагогического исследования учащиеся 11-х классов с проектами «Современная проблема антибиотикорезистентности», «Исследование микробиологической безопасности воды различных природных источников района» заняли призовые места в конкурсе «Мои первые шаги в науке», ежегодно проходящем на базе ФГБОУ ВО Орловский ГАУ.

В табл. 1 представлены результаты анкетирования исследуемой категории учащихся (9–11-х классов) с целью выяснить, какую профессию они собирались приобрести в будущем.

Таблица 1

Выбор профессии учащимися

Профессии	Количество учащихся, участвующих в исследовании, по годам учебы		
	9-й класс (2015–2016)	10-й класс (2016–2017)	11-й класс (2017–2018)
Инженер	0	0	3
Художественные специальности	0	3	6
Естественнонаучные специальности	0	15	21
Экономические специальности	3	3	3
Социальная сфера	0	3	6
Гуманитарные специальности	0	3	3
Медицина	3	3	6
Юриспруденция	6	3	0
Военные и правоохранительные органы	6	3	3
Менеджеры	9	3	3
Программисты	6	3	3
Рабочие	0	0	0
Другие	0	3	3
Затрудняются ответить	27	15	0

Таблица 2

**Выбор профессий биологической направленности
учащимися**

Профессии	Количество учащихся, участвующих в исследовании, по годам учебы		
	9-й класс (2015–2016)	10-й класс (2016–2017)	11-й класс (2017–2018)
Лаборант	0	0	3
Дизайнер ландшафта	3	6	3
Эколог	0	3	3
Медицинская сестра	0	6	6
Стоматолог	0	3	3
Врач	0	0	3
Психолог	0	3	6
Социальный педагог	0	0	0
Учитель биологии	0	0	6
Ветеринар	0	3	3
Химик-технолог	3	3	6
Дизайнер-флорист	0	3	0
Итого	6	30	42

К окончанию школы будущие выпускники на 100% профессионально определились.

Отслеживалась динамика выбора специальностей биологического профиля учащимися 11-го класса в марте 2018 г. В исследуемой группе старшеклассников в период учебы с 9-го по 11-й класс возрос интерес к биологическим специальностям на 85% (от 6 до 42 человек) (табл. 2).

Внедрение педагогических технологий профориентационной работы при изучении биологии в профильном химико-биологическом классе обеспечило формирование устойчивой мотивации учащихся к выбору будущей профессии. На 1 сентября 2018 г. 90% выпускников школы поступили в высшие учебные заведения (хотя планировали только 35%), 10% в колледжи.

Таким образом, на основании полученных данных и результатов их обработки показано, что побуждающая мотивация учащихся, возникающая при применении активных профориентационно-направлен-

ных методов обучения, является важным фактором повышения результативности достижения поставленной цели – формирования профессиональной мотивации.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. *Смирнова Е. Е.* На пути к выбору профессии. СПб.: КАРО, 2008. 176 с.
2. *Кузьмина В. М.* Особенности формирования профессиональной мотивации выпускников школ // Общество: социология, психология, педагогика. 2011. № 3-4. С. 36–39.
3. *Ильин Е. П.* Мотивация и мотивы. СПб.: Питер, 2000.
4. *Ананьев Б. Г.* Психология и проблемы человекознания: избранные психологические труды / под ред. А. А. Бодалева; Рос. акад. образования, Московский психолого-социальный ин-т. Воронеж: МОДЭК, 2005. 431 с.
5. *Лежнина Л. В.* Подготовка старшеклассников к учебно-профессиональ-

- ной деятельности в вузе // Воспитание школьников. 2009. № 4. С. 64–66.
6. Врублевская М. М., Зыкова О. В. Про-
ориентационная работа в школе: ме-
тод. рекомендации. Магнитогорск:
МаГУ, 2004. 80 с.
 7. Богуславский М. В., Неборский Е. В.
Высшее образование в российской
традиции: опыт и современность // Гуманитарные, социально-экономиче-
ские и общественные науки. Красно-
дар, 2014. № 9. С. 229–232.
 3. Ilyin E. P. *Motivatsiya i motivy*. St. Pe-
tersburg: Piter, 2000.
 4. Ananiev B. G. *Psikhologiya i problemy
chelovekoznaniya: izbrannye psikho-
logicheskie trudy*. Voronezh: MODEK,
2005. 431 p.
 5. Lezhnina L. V. Podgotovka starsheklass-
nikov k uchebno-professionalnoy dey-
atelnosti v vuze. *Vospitanie shkolnikov*.
2009, No. 4, pp. 64–66.
 6. Vrublevskaya M. M., Zyкова O. V. *Pro-
forientatsionnaya rabota v shkole:
metod. rekomendatsii*. Magnitogorsk:
MaGU, 2004. 80 p.
 7. Boguslavskiy M. V., Neborskiy E. V.
Vysshee obrazovanie v rossiyskoy tradit-
sii: opyt i sovremennost. *Gumanitarnye,
sotsialno-ekonomicheskie i obshchest-
vennye nauki*. Krasnodar, 2014, No. 9,
pp. 229–232.

REFERENCES

1. Smirnova E. E. *Na puti k vyboru profes-
sii*. St. Petersburg: KARO, 2008. 176 p.
2. Kuzmina V. M. Osobennosti formirovani-
ya professionalnoy motivatsii vy-
pusknikov shkol. *Obshchestvo: sotsi-
ologiya, psikhologiya, pedagogika*. 2011,
No. 3-4, pp. 36–39.

Гнеушева Ирина Алексеевна, кандидат технических наук, доцент кафедры «Биотехнология»,
ФГБОУ ВО «Орловский государственный аграрный университет имени Н. В. Парахина»

e-mail: obc1-2010@mail.ru

Gneusheva Irina A., PhD in Technical Sciences, Assistant Professor at the „Biotechnology” Department,
Orel State Agrarian University named after N. V. Parahin

e-mail: obc1-2010@mail.ru

Статья поступила в редакцию 03.03.2019

The article was received on 03.03.2019

УДК 376.545
ББК 74.200.5

ПРОЕКТИРОВАНИЕ МОДЕЛЕЙ ИНДИВИДУАЛЬНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО МАРШРУТА ДЛЯ УЧАЩИХСЯ С ПРИЗНАКАМИ ОДАРЕННОСТИ

А. С. Кремнева

Аннотация. Актуальность исследуемой проблемы обусловлена необходимостью создания в школах необходимых условий поддержки одаренных и талантливых учащихся с целью удовлетворения их образовательных потребностей. Выполнение социального заказа на поддержку дарований в стране способствует укреплению и развитию общества. Статья раскрывает результаты опроса учителей по вопросу проектирования оптимальной формы индивидуального маршрута образовательной деятельности учащихся с признаками одаренности. Цель работы: выявить запросы и предпочтения практикующих учителей на предмет выбора оптимальной формы и структурных компонентов индивидуального маршрута. Ведущим методом исследования является анкетирование, позволяющее собрать мнение учителей, работающих с одаренными детьми, выявить степень согласованности суждений субъектов, а также сделать вывод о выборе оптимальной формы и составляющих индивидуального образовательного маршрута для одаренных учащихся.

Ключевые слова: индивидуальный образовательный маршрут, проектирование индивидуального образовательного пути, одаренные учащиеся, педагогическое сопровождение, форма и структура индивидуального образовательного маршрута, согласованность мнений.

DESIGNING AN INDIVIDUAL EDUCATIONAL ROUTE MODEL FOR GIFTED STUDENTS

A. S. Kremneva

Abstract. The relevance of the issue under consideration arises from the necessity to create appropriate conditions for the support and development of gifted students in the secondary school that comply with their educational demands. Meeting social requirements by means of fulfilling the support of young gifted students contributes to the development of the modern society. The article reveals the results of the survey carried out to get the opinion of teachers working with bright students on the subject of designing an optimal form and structural components of an individual educational route. The leading research method is

a questionnaire that allows collecting opinion of the teachers working with gifted children, identifying the degree of coordination of judgments of the subjects, as well as drawing the conclusion about the choice of optimal form and components of an individual educational route (IEM) for gifted students.

Keywords: *individual educational route, designing an individual educational route, gifted students, pedagogical support, the form and structure of an individual educational route, consistency of opinions.*

В зарубежной практике в последние десятилетия XX в. наблюдался рост объема исследований и работ, посвященных проблеме развития способностей одаренных детей и молодежи, что способствовало появлению новых подходов и моделей обучения, основанных на концепции развития талантов.

Например, известной моделью определения и развития способностей одаренного ребенка считается система «планирования роста» (Дж. Фельдхузен и Б. Вуд, 1997). В качестве способа вовлечения учащихся, родителей, учителей и психологов авторы модели предложили систему, согласно которой учащиеся 3–12-го классов в конце весны планируют свои школьные программы на следующий учебный год. Учащиеся просматривают и анализируют свои собственные достижения, с учетом интересов и стилей обучения ставят свои личные цели (академические, карьерные и социальные). Затем ученики выбирают курсы и внеклассные мероприятия, ориентируясь на уже имеющиеся достижения и новые цели и задачи на новый учебный год [1].

В российской системе образования индивидуальная образовательная программа является программой индивидуального развития ученика, составленная с учетом особенностей его личности, возможностей и динамики его развития. А. В. Хуторской характеризует индивидуальную образовательную траекторию как персональный путь реализации личностного потенциала каждого в образовании [цит. по: 2, с. 19].

Нормативно-правовой основой обучения по индивидуальным образовательным программам является Закон Российской

Федерации «Об образовании», который гласит, что «обучающимся предоставляются академические права на: <...> обучение по индивидуальному учебному плану, в том числе ускоренное обучение, в пределах осваиваемой образовательной программы в...» [3, ст. 34, п. 1].

Определяя предмет исследования, мы исходили из того, что анализ теоретических и практических составляющих вопроса проектирования маршрута оптимальной формы и структуры на сегодняшний день является недостаточно проработанным, а создание индивидуального плана работы требует первоначального определения необходимых составляющих модулей, путей выполнения задач и достижения образовательных целей. Выбор содержания и структуры индивидуального маршрута является, по нашему мнению, прерогативой активных субъектов образовательного процесса, практикующих учителей, работающих с учащимися с признаками академической и интеллектуальной одаренности.

Методы исследования: «Анкета изучения мнения субъектов образовательного процесса о структуре и форме индивидуального образовательного маршрута (для учащихся с признаками одаренности)», разработана А. С. Кремневой, аспирантом кафедры педагогики и психологии им. З. Т. Шарафутдинова Набережночелнинского государственного педагогического университета. Диагностическая разработка предназначена для учителей школ, лицеев и гимназий, заинтересованных вопросом проектирования оптимального индивидуального образовательного маршрута одаренных учащихся, включает комплект ан-

кет для субъектов образовательного процесса. Разработанные анкеты позволяют собрать данные о предпочтениях и запросах, касающихся структуры, формы и содержания индивидуального маршрута одаренного ученика [4, с. 8–9].

Приведем показатели изучения запросов и предпочтений субъектов образовательного процесса, лиц, заинтересованных в реализации личностного потенциала учащихся с признаками академической одаренности.

Полученные в результате проведенного анкетирования ответы учителей подтверждают (100% опрошенных педагогов) факт наличия среди их учащихся детей с высоким уровнем академических способностей и/или с выраженными способностями к изучению отдельных предметов. При этом следует отметить, что учителя-респонденты, участвовавшие в анкетировании в рамках исследования, являются учителями общеобразовательных школ, лицеев и гимназий. Кроме того, 93% опрошенных учителей считают индивидуализацию обучения необходимым условием эффективного развития способностей одаренных детей. Стремление и готовность организовать условия для успешной самостоятельной системной образовательной деятельности одаренных учащихся выразили 86% опрошенных учителей. Данные показатели подчеркивают степень актуальности вопроса об организации индивидуализации образовательного процесса в современной массовой школе, в системном для одаренного ученика режиме с целью поддержки и развития его потенциала.

Далее проведем анализ показателей согласованности мнения учителей по вопросу значимости индивидуальных образовательных маршрутов (далее – ИОМ) в субъект-субъектном образовательном процессе.

Анализируя показатели, можно отметить, что большинство опрошенных учителей (79%) придерживаются мнения, что ИОМ учащегося с признаками одаренности должен разрабатываться для работы и ученика, и учителя как активных субъектов образовательного процесса. При этом согла-

сованность мнения опрошенных педагогов по вопросу проектирования маршрута в удобном, организованном для обоих субъектов рабочем формате является, по данным проведенного анкетирования, абсолютной (100%). Следует отметить и высокую степень согласованности респондентов по выбору «учителя» в качестве единственного активного субъекта, составляющего и являющегося пользователем составленного инструмента (количество респондентов, выбравших данный вариант ответа, составляет 0%). Таким образом, данные показатели констатируют факт, что ИОМ должен быть рабочим и удобным инструментом самообразования ученика и образовательной деятельности учителя.

Анализ предпочтений формата составления ИОМ учащихся с признаками одаренности показал низкий процент (14%) желающих учителей представлять ИОМ в собственном, авторском формате; следует отметить факт, что данные предпочтения свойственны только педагогам, чей стаж работы составляет более 30 лет. Проектирование ИОМ ученика для 50% респондентов удобнее на основе рамочной модели электронного формата или по рекомендациям в свободной форме (36%). Выбор последних двух указанных вариантов может быть объяснен желанием учителей придерживаться готовых, разработанных методических инструментов с целью составления в небольшие сроки эффективного, обоснованного средства индивидуального обучения.

Рассмотрим данные согласованности мнения учителей по форме и структуре ИОМ. Наглядно результаты представлены на рис. 1.

Согласованность мнений учителей по форме и структуре ИОМ учащихся с признаками одаренности характеризуется разностью баллов показателей положительного и отрицательного отношения педагогов по всем указанным шкалам. Показатели шкалы «электронный вариант с гиперссылками» указывают на высокий уровень согласованности мнений учителей, выражающих пред-

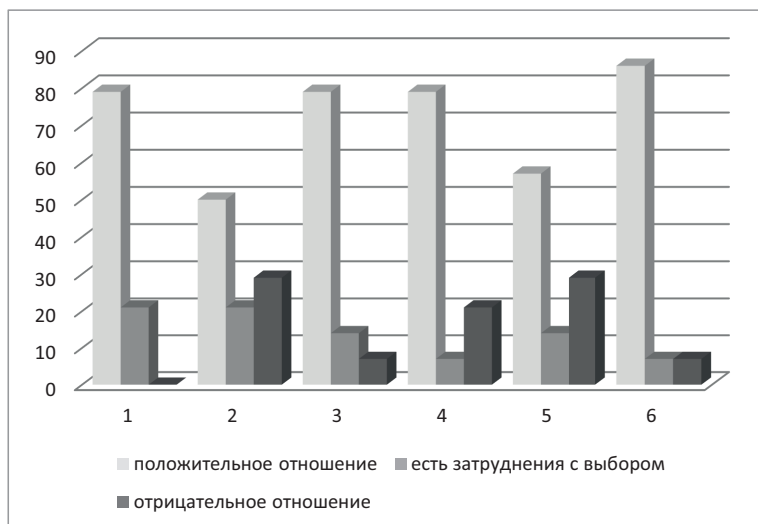


Рис. 1. Показатели согласованности мнения учителей по форме и структуре индивидуального образовательного маршрута учащихся с признаками одаренности (по результатам анкетирования):

1 – электронный вариант ИОМ с гиперссылками; 2 – составление плана для выполнения каждой задачи; 3 – организация доминирующей самостоятельной работы одаренного ребенка; 4 – выделение корректировки маршрута отдельным пунктом ИОМ; 5 – указание критериев успешного изучения материала; 6 – указание форм последующего представления результатов

почтения использования электронного формата инструмента индивидуальной образовательной деятельности в современной школе. Наименьший уровень согласованности выявлен по шкале «составление плана для выполнения каждой задачи», что указывает на пока неоднозначное отношение учителей по вопросу составления подробного или примерного плана индивидуального образовательного движения ученика. Самый высокий показатель согласованности (положительное отношение – 86%) выявлен по шкале «включение в ИОМ форм последующего представления результатов», что указывает на запрос учителей представления учащимися полученных по итогам работы результатов в формах, обговоренных и ранее указанных в самом маршруте. Полученные данные по всем шкалам, представленным на рис. 1, указывают на предпочтения учителей включать в структуру ИОМ такие составляющих, как корректировка маршру-

та, критерии успешного изучения материала, формы последующего представления результатов образовательной деятельности, в которой доминирует самостоятельная работа ученика.

Перейдем к рассмотрению показателей согласованности мнения учителей по содержанию учебного материала в ИОМ учащегося с признаками одаренности.

На рис. 2 представлены показатели выбора учителями области содержания учебного материала для учащегося с высокими академическими способностями, нацеленного на достижение поставленных целей. По мнению 7% опрошенных учителей, содержанием ИОМ должен являться материал базовой программы с обязательным опережением и расширением курса предмета. Содержание в ИОМ только дополнительного материала с расширением программы без включения базового материала отстаивает 14% респондентов. По мнению большинства

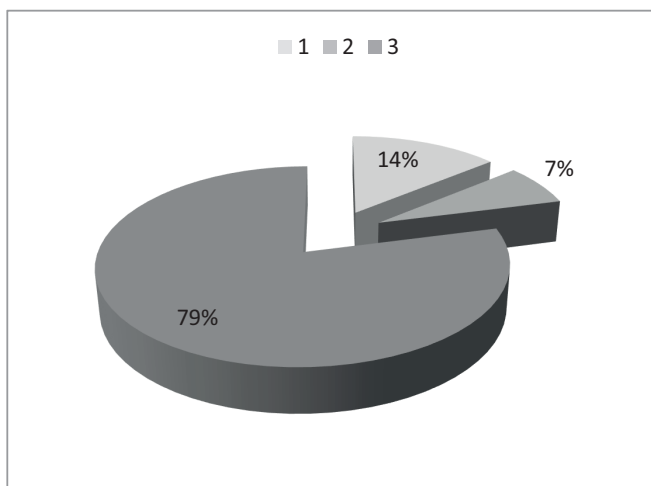


Рис. 2. Показатели согласованности мнения учителей по содержанию учебного материала в индивидуальном образовательном маршруте учащегося с признаками одаренности (по результатам анкетирования): 1 – обогащение и расширение базовой программы; 2 – материал базовой программы с опережением и расширением курса предмета; 3 – материал базовой программы с опережением и расширением курса и включением проектной, исследовательской или творческой деятельности

педагогов по результатам исследования (79%), содержание учебного материала в образовательном маршруте одаренного ученика должно включать базовую программу учебного предмета с опережением и обогащением материала основного курса, а также включением проектной, исследовательской или творческой деятельности.

Анализируя показатели согласованности мнения учителей по включению элементов организационно-технологического аспекта, следует отметить рассогласованность мнений учителей по вопросу включения форм и методов работы в модель индивидуального маршрута учащихся с признаками одаренности: 29% опрошенных учителей придерживаются мнения об отсутствии необходимости указывать в ИОМ формы и методы работы, используемые ими в рамках реализации маршрута, другие 29% респондентов считают целесообразным прописывать в маршруте только формы работы учащихся. Однако большая процентная доля (42%) мнений участников анкетирования, тем не менее, придерживаются пози-

ции включения в маршруты индивидуальной образовательной деятельности ученика как форм, так и методов работы по достижению желаемых результатов.

Выводы. По итогам анализа данных, полученных в результате анкетирования учителей, работающих с детьми с признаками одаренности, становится возможным определение предпочтений и запросов педагогов в вопросе выбора необходимых составляющих структуры и оптимальной формы ИОМ одаренного ученика. Таким образом, по мнению большинства учителей – участников проведенного исследования, ИОМ должен быть рабочим и удобным инструментом самообразования ученика и образовательной деятельности учителя. Содержание учебного материала в образовательном маршруте одаренного ученика должно включать базовую программу учебного предмета с опережением и обогащением материала основного курса, а также включением проектной, исследовательской или творческой деятельности. Разработанный методический инструмент в фор-

ме электронной модели также должен включать такие составляющие, как формы, методы работы, корректировка маршрута, критерии успешного изучения материала, формы последующего представления результатов образовательной деятельности, при которой доминирует самостоятельная работа ученика с высоким уровнем академических способностей.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. *Feldhusen J. F.* Programs for the gifted few or talent development for the many? // *Phi Delta Kappan*. 1998. Vol. 79, Iss. 10. P. 735–738.
2. *Ниязова Х. Н.* Индивидуальный образовательный маршрут как форма педагогической поддержки одаренных детей: метод. рекомендации. Ханты-Мансийск: Редакционно-издательский отдел АУ «Ин-т развития образования», 2014. 60 с.
3. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» № 273-ФЗ от 29.12.2012. URL: zakon-ob-obrazovanii.ru (дата обращения: 12.06.2019).
4. *Кремнева А. С.* Анкета изучения мнения субъектов образовательного процесса о структуре и форме индивидуального образовательного процесса (для учащихся с признаками одаренности). Наб. Челны: Изд-во НГПУ, 2018. 15 с.

5. *Богоявленская Д. Б.* Одаренность. Рабочая концепция / под ред. Д. Б. Богоявленской, В. Д. Шадрикова. М., 1998. 19 с.

REFERENCES

1. *Feldhusen J. F.* Programs for the gifted few or talent development for the many? *Phi Delta Kappan*. 1998, Vol. 79, Iss. 10, pp. 735–738.
2. *Niyazova Kh. N.* *Individualnyy obrazovatelnyy marshrut kak forma pedagogicheskoy podderzhki odarennykh detey: metod. rekomendatsii*. Khanty-Mansiysk: Redaktsionno-izdatelskiy ot-del AU “In-t razvitiya obrazovaniya”, 2014, 60 p.
3. *Federalnyy zakon “Ob obrazovanii v Rossiyskoy Federatsii”* No. 273-FZ ot 29.12.2012. Available at: zakon-ob-obrazovanii.ru (accessed: 12.06.2019).
4. *Kremneva A. S.* *Anketa izucheniya mneniya subyektov obrazovatel'nogo protsessa o structure i forme individual'nogo obrazovatel'nogo protsessa (dlya uchashchikhsya s priznakami odarennosti)*. Naberezhnye Chelny: Isd-vo NGPU, 2018. 15 p.
5. *Bogoyavlenskaya D. B.* *Odarennost. Rabochaya kontseptsiya*. Ed by D. B. Bogoyavlenskaya, V. D. Shadrikov. Moscow, 1998. 19 p.

Кремнева Алена Сергеевна, аспирант кафедры педагогики и психологии им. З. Т. Шарафутдинова, Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Набережночелнинский государственный педагогический университет»; учитель английского языка, Муниципальное автономное общеобразовательное учреждение «Гимназия № 76»

e-mail: aleonka16rus@mail.ru

Kremneva Alena S., post-graduate student, Z. T. Sharafutdinov Pedagogy and Psychology Department, Naberezhnye Chelny State Pedagogical University; English teacher, State secondary school “Gimnasium No. 76”

e-mail: aleonka16rus@mail.ru

Статья поступила в редакцию 27.06.2019
The article was received on 27.06.2019

УДК 37.01
ББК 74.00

«УРАВНОВЕШЕННАЯ ОБЩНОСТЬ» – СОЦИОКУЛЬТУРНАЯ СРЕДА И ОБРАЗОВАНИЕ¹

Е. Б. Куркин

Аннотация. Наследие основателя философии образования Джона Дьюи до сих пор удивляет своей злободневностью. Образование и общение, сущность и смысл социальной среды, школа как особая социальная среда, социальные аспекты учебного предмета и т. д. Многое мы обсуждаем до сих пор. Дьюи настолько далеко ушел от традиционной и для него школы, что задача понять все и до конца именно сегодня, когда угрозой жизни человечества стал сам человек, нам просто необходимо.

Ключевые слова: сообщество, общение, социальная жизнь, окружающая среда, социальная среда, сетевая социальная группа, однородная, сбалансированная среда, функции школы, уравновешенная общность, сложный мир, демократия и образование.

BALANCED COMMUNITY – SOCIOCULTURAL ENVIRONMENT AND EDUCATION

Е. B. Kurkin

Abstract. The legacy of the founder of the philosophy of education John Dewey still surprises with its relevance. Education and communication, the essence and meaning of the social environment, the school as a special social environment, the social aspects of the subject, etc. Much is still being discussed. Dewey has gone so far from the traditional school that the task of understanding everything to the end today, when the man himself has become a threat to human life, is simply necessary for us.

Keywords: community, communication, social life, environment, social environment, network social group, homogeneous, balanced environment, school functions, balanced community, complex world, democracy and education.

¹ Статья подготовлена по проекту: «Социокультурная модернизация и развитие образования в России: методология, инструментарий, механизмы и опыт реализации» в рамках задания РАНХ и ГС».

Вызовы сложного мира

Выступление основателя и президента Всемирного Экономического Форума в Давосе Клауса Мартина Шваба в январе 2016 г. породило волну откликов и обсуждений. Четвертая промышленная революция, по его мнению, в ближайшем будущем несет перемены такого масштаба и такой сложности, каких человечеству еще никогда не приходилось испытывать.

Речь идет об автоматизации, роботизации и цифровизации производства, в результате которых в ближайшее время могут исчезнуть целые отрасли.

Вторя Клаусу, все в том же Давосе со своими прогнозами для XXI в. выступил известный израильский историк Юваль Ной Харари, автор нашумевшего издания «Homo Deus. Краткая история будущего».

- Ненужность. Вот с чем придется столкнуться миллионам людей, и это страшнее, чем эксплуатация одного человека другим. К середине столетия сформируется бесполезный класс.

- В XXI в. неравенство достигнет исторического максимума. Технологии позволят усиливать способности, а вскоре смогут ликвидировать старение и даже смерть. Небольшая группа – мировая элита сможет воспользоваться сверхдорогими услугами, человечество расколется на касты: сверхлюдей (Homo Deus) и бесполезный класс.

- К 2100 г. богатые действительно могут стать талантливее и умнее бедняков. Как только возникнет этот разрыв, уже ничего нельзя будет изменить [1].

В чем-то повторяясь, обсуждение этих выступлений вывело на свет целый ряд проблем, о которых все знали, но предпочитали молчать.

- Сохраняются риски, связанные с ростом населения планеты и ее экологическим состоянием. Между 1970 и 2020 гг. с лица Земли исчезли 2/3 популяций диких животных. Ускорение становится свойством эволюции. Каждая новая популяция существует 1/3 времени по сравнению с той, которая ей предшествовала.

- Загрязнение среды принимает катастрофические масштабы. Весь процесс

производства на самом деле – гигантская машина по производству отходов. Американские исследования показали, что в отходы уходит в 10 раз больше ресурсов, чем на производство продуктов. В то же время для удовлетворения потребностей населения планеты на уровне развитых стран необходимы ресурсы двух таких планет, как Земля.

- Метатрендом становится ускорение всех процессов, явлений, событий, а также возрастающая скорость изменений.

- Каждый новый участник экономического процесса будет существовать в мире, который окажется на порядок сложнее, чем тот, к которому мы привыкли. Это приведет к появлению нового класса задач, которые придется решать человечеству и каждому его представителю.

- Мы существуем в мире сложных систем и с каждым днем увеличиваем их сложность. Каждый успех наших знаний приносит больше проблем, чем решает. Развитие технологий все больше направлено на вызовы, порожаемые самим человеком.

- Человек решает свои проблемы, и каждое такое решение уменьшает внешнюю угрозу за счет усиления сложности искусственной техносреды, усложняет общество, делает существование человечества все более непредсказуемым. В начале XXI в. главной угрозой жизни человечества стал сам человек [2].

Главная цивилизационная проблема – «Человек»

Если технический прогресс движется семимильными шагами, то социальное развитие и сам человек, как субъект мировых процессов, продвигается – меняется существенно медленнее, что и создает те угрозы, о которых говорилось выше.

Зададимся вопросом: в чем причина этого явления? Человек всегда был носителем прогресса по своей сути, он нацелен на прогресс.

Он единственный из существ на Земле приобретает и накапливает опыт, мало того, он использует чужой опыт, а также опыт предшествующих поколений, ради этого он создавал и развивал средства ком-

муникаций, средства сохранения и накопления информации.

Наконец, он создал школу, специальный институт, где знания, накопленные предыдущими поколениями, становились достоянием молодых.

Человек в принципе создан для прогресса.

И вдруг на каком-то этапе он становится главной угрозой человечества!

И это не пустые слова, это стало понятным с наступлением эры массового потребления, когда человек в массовом порядке стал использовать свои преимущества для целей личного потребления и обогащения, не заботясь о последствиях. Когда в эти процессы включились миллионы и миллиарды неспособных к рефлексии, недоученных сограждан, появились те риски для цивилизации и окружающей среды, о которых говорилось выше.

Технический прогресс сам по себе не имеет отношения к этим процессам, разве только усугубляет их. Он вооружает этого несовершенного человека дополнительными возможностями неограниченного потребления.

Трагичность ситуации в том и заключается, что страны и правящие элиты в погоне за техническими достижениями и технологическим лидерством, боясь отстать в этой гонке, превращающейся в один из основных рычагов преобладания и руководства в мире, готовят новые поколения к тому, чтобы интеллектуальный потенциал наций направлять на интересы этой гонки. Противостояние элит – движущая сила этих перекосов, в том числе и в массовом сознании.

Борьба за мировое господство продолжается, и на этот раз заложником в этой борьбе становится человечество, имя которому – электорат. Это кризис, даже не кризис – крах мифа о демократии, под знаменами которой ведется борьба за мировое господство.

В этих условиях направленность образования на конкретные цели политических элит искажает гуманные и гуманитарные начала образовательного процесса, его социокультурную, ценностную ориентацию, позитивную социализацию.

Школа насаждает индивидуализм: практикуя индивидуализированные методики, индивидуальные способы и приемы учебной деятельности, индивидуальные траектории в образовании, индивидуальные достижения и т. д. В таких условиях ученик теряет социальную опору, характерное для человека состояние группового поведения, групповой деятельности, формирования группового мнения и позиции. Не в этом ли причина несовершенства человека, его неспособности противостоять вызовам цивилизации в одиночку?

Современный город и школа

Современный город, пишет Дьюи, включает в себе больше сообществ и различных обычаев, традиций, устремлений, чем можно было ранее считать на целом континенте: компания, клуб, банда, воровская шайка, тюремная камера – это среды, оказывающие не меньшее влияние, чем церковь, профсоюзы или политические партии. «Школа сводит вместе молодых людей, принадлежащих к разным расам и религиям, имеющих непохожие обычаи, создавая для них новую более широкую среду. Общее содержание образования приучает членов всех групп к единому взгляду, открывая для них более широкие горизонты, чем тот, который виден изнутри любой из них» [3, с. 26].

Школа призвана согласовывать в системе мировосприятия каждого отдельного человека влияния различных сообществ, в которые он входит. В семье – одни нормы, на улице – другие, в цеху и в магазине – третьи, а в религиозной общине – четвертые. Это возлагает на школу стабилизирующие и интегрирующие функции.

1. «Приучение» членов всех групп к единому взгляду.

2. Согласование в мировосприятии каждого позиций и влияний различных сообществ.

3. Интеграция этих различий в формируемом школой мировоззрении ученика.

Для реализации перечисленных функций школа вынуждена создавать собствен-

ную, специальную, внутреннюю социальную среду, относительно однородную и сбалансированную. Для чего это нужно? Дело в том, что только социальная среда формирует интеллектуальные и эмоциональные установки поведения у индивидуумов путем вовлечения их в деятельность. Поэтому школа сама по себе является специальной социальной средой, формирующей уравновешенную общность: общность учащихся, понимающих друг друга.

Уравновешенная общность как внутришкольная социальная среда, в которой индивид живет и развивается, есть постоянно действующий и весьма эффективный фактор управления его деятельностью, который возникает в результате подражания, игрового воспроизведения, потребности в совместной работе.

В то же время уравновешенная общность состоит из социальных групп: «Иметь общие с окружающими представления о вещах и думать о них примерно то же – вот что означает на деле быть членом социальной группы. Если мы не придаем предметам и действиям те же смыслы, какие придают им другие, не может быть ни взаимопонимания, ни совместной жизни» [3, с. 34].

Уравновешенная общность

Философию вообще трудно переводить, а такую – тем более. С первых же страниц понятие «уравновешенная общность» встречается и несет в себе смыслы, о которых мы никогда не задумывались.

Начнем сначала. Ребенок пришел в школу. Он уже имеет определенный социальный опыт. Что мы делаем с этим опытом? Ничего! Единственное, что нас интересует: читает ли ребенок или не читает, как читает, чтобы немедленно начать «впаривать» «свое» содержание.

Общее для всех содержание образования – это как раз то, чем школа заполняет образовавшуюся пустоту от социальных ниш, из которых только что выдернули ребенка. Это содержание: письмо, чтение, счет, искусство, технологии, но где же место

перечисленным Дьюи функциям? Их ведь и не вспоминают. Вообще сам ребенок, его мир никого не интересует. Он – заготовка в технократическом образовании, нацеленном на подготовку к участию в индустриальном или постиндустриальном производстве: человеческий капитал.

А что же все-таки значит «приучение» членов всех групп к единому взгляду? Это первая функция школы, по Дьюи, – основа уравновешенной общности. Наверняка то и значит, что для формирования социальной группы как результата такого формирования, необходим этот самый единый взгляд. Единый взгляд – это ценностное отношение к окружающему миру, целостная его картина, формирующееся мировоззрение, определение места человека в этом мире.

Можно сказать, что недемократично, ведь у детей должны быть разные, собственные взгляды на окружающую среду и мир в целом. А Дьюи говорит «нет!». В основе сообщества, на котором держится весь социум, мир и цивилизация, лежит именно этот единый взгляд, без которого никакого понимания, взаимопонимания, да и самого сообщества нет!

Мы должны помочь ребенку согласовать в его мировосприятии позиции и влияния различных сообществ. Интегрировать эти различия в формируемом школой мировоззрении ученика. Не отрицать, порицать и навязывать, а интегрировать и на основе этой интеграции формировать картину современного мира и мировоззрения человека в этом мире, его позицию по отношению к нему.

И эту общность, основанную на непротиворечивых взглядах, на взаимопонимании, взаимопомощи и доверии, Дьюи и называет уравновешенной общностью: особой социальной, школьной средой.

Формируется такая среда, утверждает Дьюи, в совместной деятельности социальных групп и формирований учащихся. «Наиболее фундаментальными средствами управления (этими процессами) являются не прямые личные указания со стороны других людей, не нравоучения, а влияния

на разум, проявляющийся в привычках понимания, которые складываются в процессе согласованного с другими людьми использования разнообразных предметов. Это происходит посредством либо сотрудничества и содействия, либо соперничества и соревнования» [3, с. 37].

Уравновешенная общность располагает примерно одинаковым запасом понятий, смыслов, речевых приемов, что создает условия для активного общения – социальной жизни. Социальная жизнь протекает в общении, «и это общение (и следовательно, подлинно социальная жизнь) имеет образовательную направленность. Общение обеспечивает соучастие в общем мировосприятии, оно и есть то, что создает сходные эмоциональные и интеллектуальные установки, способы реакции на ожидания и требования социальной среды.

Быть субъектом общения означает иметь постоянно расширяющийся и изменяющийся опыт. «Когда один человек разделяет мысли и чувства другого, это всегда меняет его собственную позицию. Нет человека, на которого общение никак не влияет» [3, с. 11].

В традиционных системах только часть учеников активно участвует в процессе. Учебный процесс в условиях уравновешенной общности – это активная дискуссия, диалог и взаимообогащение, которые вовлекают весь класс.

«Уравновешенная общность» растет и совершенствуется вместе со школьниками и к подростковому возрасту превращается в «лично-образующую общность» (В. Громыко), решающую задачи формирования личности и ее мировоззрения. В основе самоформирующейся новой общности лежат все те же принципы: единомыслия, согласования позиций, интеграция различий, формирование мирового мировоззрения личности.

Проблемы, связанные с уравновешенной общностью, – это проблемы выживания цивилизации. Если мы не поймем Дьюи, не отладим технологии, не перешагнем через пропагандируемый всеми системами образования индивидуализм, мы не смо-

жем выжить. Цивилизация закладывает такой вираж, когда все должны понимать друг друга, иначе хаос и гибель.

Уравновешенная общность – педагогический результат

Уравновешенная общность, как и вся социокультурная перестройка школы, – сложнейшая педагогическая работа. В класс приходят дети, различающиеся по своим склонностям, умственному возрасту, уровню подготовленности. Некоторые из них ведут себя излишне скромно, стесняясь публичности, другие, наоборот, стремятся к доминированию. Они приходят из различных сообществ и приносят с собой отличительные качества этих сообществ.

В отношении способности к обучению традиционно дети делятся на три группы: группа превышающей нормы, группа риска, группа неуверенной нормы. Нужно отметить, что лет десять назад в ФЦПРО проходила тема серии проектов, посвященных проблемам «предшкольной» подготовки. Кажется, именно с тех пор будущих первоклассников собирают на подготовительные занятия. Эффективность этой подготовки не отличается качеством, потому нерегулярные занятия больше вредят, чем готовят к школе.

Цель всякой предшкольной подготовки заключается именно в том, чтобы хоть немного уравновесить пестрый состав набираемых по принципу случайности группы первоклассников.

На самом деле, подготовить ребенка к школе сложно, можно, например, научить читать, но не на таких сборах.

А самое главное – нечитающие дети, составляющие группу риска, пока не научатся читать, нормальной и планомерной работы в классе не организовать. Учатся читать дети риска порою до третьего класса. За это время хорошо читающие дети снижают свои показатели.

Мы рассказываем об этом с одной лишь целью: показать, что уравновешенная общность – кропотливая каждодневная работа с использованием специальных технологий.

О технологиях

Казалось бы, в век технологий в школе должен существовать культ педагогических технологий. Но нет! Официально технологии, даже те, которые существуют, не принимаются экспертным сообществом, возлагающим надежды на педагогическое творчество. Хотя одно не отрицает другого, ведь хороший, творческий учитель в процессе своей многолетней практики как раз и создает собственную технологию. Но настоящая «безотходная» качественная технология сегодня – результат труда целого коллектива. Как у Шаталова, который на это дело положил всю свою жизнь и деятельность лаборатории своих сотрудников.

Так вот, формирование уравновешенной общности – результат применения технологии. Основные моменты школьного обучения так или иначе связаны с текстом. Чтобы сократить время усвоения навыков чтения, письменной и устной речи и выровнять возможности класса в этих первичных школьных умениях, необходимо применять ряд тренингов, технических приемов, которые давно известны и доказали свою эффективность на практике. Только сегодня нигде этому не учат, а пожилые учителя с трудом это вспоминают.

Благодаря систематическим тренингам с разными группами в классе, а также в параллели классов эффект приходит уже в первом классе. Тренинги продолжают до тех пор, пока все учащиеся достигнут уровня, намеченного учителем.

Такой подход создает условия своевременного перехода к следующему этапу – работе по групповой организации класса. Это не просто приучение детей к коллективным способам работы, это возвращение человека к социальному образу совместного существования. Кроме того, групповая организация созвучна природе детства. Дети сами сбиваются в группы, но это в основном диффузные группы совместных увлечений.

Навыки групповой совместной деятельности, а в этом возрасте всякая деятельность учебная, приобретаются в классе

и в школе. Этому нужно учить, и нужно сказать, что эффект от такой учебы – это не дальняя перспектива, а прямой результат успешной учебы.

Здесь тоже существуют комплекты тренингов совместной работы и в паре, и в группе, а учитель с того момента, когда дети начинают читать, переходит к групповой организации обучения. Класс в этих условиях становится первичной педагогической системой. При этом «эффективность учебной деятельности прямо пропорциональна числу обучающихся в пределах размера группы, оптимального для данного типа учебной задачи». В этой работе рождается «групповой эффект» – «чрезвычайно важная прибавка к возможностям каждого человека в отдельности», – отмечает академик А. В. Петровский [4, с. 80]. Совместная деятельность в группе активизирует интерес, дети как бы заражаются им друг от друга.

Групповые отношения структурно представляют собой ряд действий, которые лежат в основе этих отношений, а именно: межличностный выбор и его мотивация, ценностная ориентация, организация, коммуникация, групповая идентификация, самооценка и самоопределение.

В процессе группового и межгруппового общения в коллективной деятельности и в условиях уравновешенной общности и лично-образующего сообщества формируются общие для социальной группы школьников взгляды, оценки, ценности, нормы поведения и морали, в совокупности составляющие *менталитет личности*.

Универсальные способности личности

Все, что связано с формированием личности, отличается отсутствием технологических установок, так как зависит от подготовки педагога. Поэтому, хотим того или нет, мы должны начать с тех качеств личности, которые заставляют нас настаивать на серьезных изменениях в содержании и организации общего образования. Это те качества, отсутствие которых являет-

ся препятствием на пути прогресса всего человечества, развития и становления мировой цивилизации.

И первой, пожалуй, самой важной способностью личности в постиндустриальном мире является *способность к общению, пониманию и взаимопониманию*. Общение в процессе деятельности сродни искусству – это технология общения, в результате которой возникает взаимопонимание и взаимодействие единомышленников.

Не менее важными являются универсальные способности кооперации деятельностей, группового и межгруппового сотрудничества, соревнования и соперничества и на базе всего этого *формирование конкурентной личности*.

Кроме этого, специалисты выделяют как наиболее важные универсальные способности:

- способность к концептуальному мышлению (целостному видению мира сквозь призму самореализации);
- способность к проживанию в обществе себе подобных, выстраивание взаимоотношений с позиции сопереживания общему благу;
- способность воплощать целостное представление о мире и об общем благе в осмысленной для себя творческой деятельности (Г. И. Герасимов) [5].

Человек, не обладающий перечисленными способностями, составляет категорию риска человечества. Развитие и совершенствование современных форм социальной организации человечества целиком зависит от способности образования обеспечивать эти процессы, формируя необходимые качества в человеке – субъекте этих изменений.

Демократия и образование

Дж. Дьюи связывал проблемы школьного обучения с тем, что происходит в большом социуме. Его беспокоили проблемы кризиса демократии, признаки которого, по его мнению, существовали и сто лет назад.

Демократия, утверждал Дьюи, это общество, которое не просто изменяется, но

и считает изменения одним из своих идеалов, будет иметь другие стандарты образования, чем то, которое стремится к упрочению своих обычаев [3, с. 80].

Сегодня мы говорим о кризисе, связанном с ускорением изменений и возрастанием сложности мира в условиях этих тенденций. Другими словами, системный кризис, надвигающийся на цивилизацию, есть кризис демократии как способа мироустройства.

Демократия на самом деле не обеспечивает равенство возможностей, необходимых для того, чтобы решать современные проблемы цивилизации.

Объявляя образование социальной функцией, обеспечивающей руководство молодыми и их развитие посредством участия в жизни группы (корпорации), к которой они принадлежат, мы, по существу, утверждаем, что оно будет отличаться в зависимости от качества жизни, характерного для группы, а следовательно, такое образование будет разным, и не все члены общества пройдут через уравновешенную общность, дающую способность понимать друг друга [3, с. 80].

Строители Вавилонской башни не смогли решить проблему ее строительства потому, что стали говорить на разных языках. Современники надвигающегося цивилизационного кризиса знают языки, но не понимают друг друга. Отсутствие взаимопонимания становится причиной новой катастрофы в современном мире.

Всенародно избираемая власть при демократии может успешно работать только в том случае, если те, кто избирает своих правителей и подчиняется им, образованы. «Демократия – нечто большее, чем просто определенная форма правления. Прежде всего, это форма совместной жизни, форма взаимообмена опытом. При демократии в обществе постоянно растет число людей, готовых согласовывать свои действия с действиями других и учитывать чужие интересы, определяя цель и направления своих собственных» [3, с. 85].

Все это способствует разрушению барьеров класса, расы и сложившейся национальной территории и традиции, которые не дают

людям осознать до конца смыслы своих действий. Когда этого не происходит, то это общество нельзя назвать демократией.

Общество мобильное, имеющее в своем распоряжении механизмы широкого распространения возникших повсеместных изменений, следит за тем, чтобы его члены воспитывались инициативными и приспособленными. Иначе они будут сбиты с толку происходящими с ними и вокруг них изменениями, не понимая их смысла и назначения. «В итоге возникнет сумятица, в которой мало кто сумеет извлечь для себя пользу из действия других людей – слепцов, ведомых безумцами» [3, с. 86].

Пришло законодательно определенное время обновления образовательных стандартов. В новом их поколении необходимо учесть все допущенные ошибки и необдуманности, в том числе и возрастающую востребованность формирования «уравновешенного общества» посредством образования.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Харари Ю. Н. *Номо Деус. Краткая история будущего*. М.: Синдбад, 2018.
2. Фадель Ч., Бялик М., Триллин Б. *Четырехмерное образование: концепции необходимые для успеха*. М.: Изд. группа «Точка», 2018.
3. Дьюи Дж. *Демократия и образование*. М.: Педагогика-Пресс, 2000.
4. Петровский А. В. *Личность, деятельность, коллектив*. М., 1982.
5. Герасимов Г. И. *Трансформация образования – социокультурный потенциал развития российского общества*: дис. д-ра филос. наук. М., 2013.
6. Куркин Е. Б. *Самотворение личности в условиях социокультурной среды и педагогического стимулирования* // Наука и школа. 2016. № 2. С. 164–172.
7. Куркин Е. Б. *Методологические аспекты социокультурной модернизации системы общего образования России*. М.: ФИРО, 2017.
8. Гусинский Э. Н., Турчанинова Ю. И. *Введение в философию образования*. М., 2000.

REFERENCES

1. Harari Yu. N. *Homo Deus. Kratkaya istoriya budushchego*. Moscow: Sindbad, 2018.
2. Fadel Ch., Bialik M., Trilling B. *Cetyrekhmernoe obrazovanie: kontseptsii neobkhodimye dlya uspekha*. Moscow: Izd. gruppа "Tochka", 2018.
3. Dewey J. *Demokratiya i obrazovanie*. Moscow: Pedagogika-Press, 2000.
4. Petrovskiy A. V. *Lichnost, deyatel'nost, kolektiv*. Moscow, 1982.
5. Gerasimov G. I. *Transformatsiya obrazovaniya – sotsiokulturnyy potentsial razvitiya rossiyskogo obshchestva. ScD dissertation (Philosophy)*. Moscow, 2013.
6. Kurkin E. B. *Samotvorenie lichnosti v usloviyakh sotsiokulturnoy sredy i pedagogicheskogo stimulirovaniya*. *Nauka i shkola*. 2016, No. 2, pp. 164–172.
7. Kurkin E. B. *Metodologicheskie aspekty sotsiokulturnoy modernizatsii sistemy obshchego obrazovaniya Rossii*. Moscow: FIRO, 2017.
8. Gusinskiy E. N., Turchaninova Yu. I. *Vvedenie v filosofiyu obrazovaniya*. Moscow, 2000.

Куркин Евгений Борисович, кандидат педагогических наук, ведущий научный сотрудник ФИРО РАНХ и ГС

e-mail: kurkin-eb@ranepa.ru

Kurkin Evgeny B., PhD in Education, Chief researcher, Federal Institute of education development RANEPА

e-mail: kurkin-eb@ranepa.ru

*Статья поступила в редакцию 26.03.2019
The article was received on 26.03.2019*

УДК 377.6

ББК 74.40

ПРАВОВОЕ РЕГУЛИРОВАНИЕ ПРОФОРИЕНТАЦИИ СОВРЕМЕННОЙ МОЛОДЕЖИ: ВОПРОСЫ ТЕОРИИ И ПРАКТИКИ

И. Д. Ягофарова

Аннотация. В статье рассматриваются вопросы, связанные с профессиональной ориентацией молодежи в современный период. Этот вопрос не анализируется предметно в современной науке и практике, что вызывает определенные сложности, имеющие вполне предсказуемые последствия негативного характера. Значимость профориентационной деятельности обусловлена основными направлениями развития российского общества в целом, так как именно от профессионального самоопределения молодежи зависит состояние общества, развитие рынка труда, занятость населения, возможность выявления талантов и направление их в наиболее подходящие сферы деятельности. Именно по этой причине стоит обратить особое внимание на необходимость более предметного регулирования вопросов профориентационной деятельности. Данный вопрос не урегулирован предметно и в законодательстве России, что ведет к определенным пробелам и сложностям. Вопросы профориентационной деятельности регламентируются непоследовательно, в различных нормативных актах федерального уровня, а также частично на уровне субъектов, что создает неупорядоченную систему с коллизиями и пробелами. В статье автор рассматривает пробелы в действующей системе законодательства, проблемные аспекты и предлагает определенные меры, которые способствовали бы повышению эффективности профориентации молодежи на современном этапе развития государства. К одной из таких мер относится принятие базового закона о профессиональной ориентации молодежи, а также принятие подобных актов в субъектах России, что позволило бы существенно изменить соотношение системы потребностей, выдвигаемой современной рыночной экономикой, и предложений современных образовательных учреждений. Это также позволило бы изменить соотношение сил в экономической сфере и повысить эффективность и качество подготовки специалистов.

Ключевые слова: профессиональная ориентация, молодежь, правовое регулирование, система образования, стратегия государства.

LEGAL REGULATION OF CAREER GUIDANCE OF MODERN YOUTH: THEORY AND PRACTICE

I. D. Yagofarova

Abstract. *The article deals with the issues related to the professional orientation of modern young people. This issue is not analyzed objectively in modern science and practice, which causes certain difficulties that have quite predictable consequences of a negative nature. The importance of career guidance is determined by the main directions of development of Russian society as a whole, since the state of society, the development of the labor market, employment of the population, the ability to identify talents and their direction in the most suitable areas of activity depend on the professional self-determination of young people. That is why it is worth paying special attention to the need for more substantive regulation of career guidance activities. This issue has not been resolved substantively in the legislation of Russia, which leads to certain gaps and difficulties. Issues of career guidance are regulated inconsistently, in various regulatory acts of the federal level, and also partially at the level of subjects, which creates a disordered system with collisions and gaps. In the article, the author considers the gaps in the current system of legislation, problematic aspects and suggests certain measures that would enhance the effectiveness of career guidance for young people at the present stage of development of the state. One of such measures includes the adoption of a basic law on the vocational guidance of young people, as well as the adoption of such acts in the subjects of Russia, which would significantly change the correlation of the needs system put forward by the modern market economy and the proposals of modern educational institutions. It would also allow changing the correlation of forces in the economic sphere and increasing the efficiency and quality of specialist's training.*

Keywords: *professional orientation, young people, legal regulation, education system, state strategy.*

Вопросы молодежной политики и молодежи в целом все больше обсуждаются на всех уровнях власти, поскольку от профессионального самоопределения будущего поколения зависит дальнейший прогресс общества в целом, экономическая составляющая, социальная и т. д. Поэтому сейчас большое внимание уделяется вопросам профессиональной ориентации молодежи, помощи в выборе профессии и своего дальнейшего развития.

Прогрессивная и развитая системная профориентация, в которой заинтересовано и оказывает поддержку само государство, способствует распределению человеческих ресурсов, выбору профессиональной деятельности по способностям, соответствию кадров специальности, квалификационным требованиям и т. д.

Но этот идеальный вариант существует лишь в теоретической модели профориентационной деятельности, на практике же, как отмечают исследователи, «уже два десятилетия профориентация в нашем обществе как система и социальный процесс не отвечает современным требованиям» [1, с. 147]. Кроме того, несмотря на довольно длительный процесс становления профориентационной деятельности в России, в теории и практике не выработано даже единое понимание и толкование того, что есть «профессиональная ориентация». Исследователи, рассматривая этот вопрос, видят два основных аспекта: во-первых, это профориентационная работа специалистов с молодежью; во-вторых, это элемент социализации молодежи в современной действительности [2, с. 78].

Несмотря на различные толкования термина «профессиональная ориентация»,

проанализировав их, можно выделить ряд схожих признаков:

1. *Повышение взаимосвязи профессионального, жизненного и личностного самоопределения* (предусматривает возможность выбора той профессиональной области, в которой человек сможет реализовать весь свой потенциал, а не только получить финансовую выгоду).

2. *Требование системной работы* (предусматривает взаимодействие всех социальных институтов и предполагает координатора, который желательно представляет интересы государства и не только контролирует данный процесс, но и активно его совершенствует и развивает).

3. *Требование комплексной работы* (предусматривает использование различных форм и методов работы с населением, например, предоставление профессиональной информации, диагностика, консультации, профессиональная адаптация и т. д.).

Однако даже в определениях, закрепленных в нормативно-правовых актах, не отмечены немаловажные критерии, способные дать более четкое определение термина «профессиональная ориентация». А именно:

1. *Непрерывность и опережение* (рынок труда постоянно меняется, что необходимо регулярно отслеживать, так как именно на основе этих изменений корректируется система профессиональной ориентации, а также должен меняться круг профессий, предлагаемых в образовательных организациях).

2. *Учет потребностей экономики страны* (для успешного функционирования экономики должен быть достигнут оптимальный баланс между потребностями в кадрах и кадровым потенциалом населения).

3. *Работа со всеми категориями граждан* (в профессиональной ориентации нуждается не только подрастающее поколение, но и взрослые, инвалиды, осужденные, уже работающие специалисты).

4. *Государственная поддержка* (результаты профориентационной работы дают результаты только вместе с поддержкой государства, которая выражается в финансировании теоретических и практических

разработок, контролируемой подготовке кадров, законодательном контроле).

Таким образом, можно полагать, что в современном толковании профессиональная ориентация – это непрерывная комплексная и системная работа, осуществляемая со всеми категориями граждан при поддержке государственных органов власти, позволяющая помочь гражданину совершить выбор профессии, с учетом взаимосвязи его профессионального, жизненного и личностного самоопределения, а также потребностей экономики страны.

Непроработанность и отсутствие поступательной динамики в этом вопросе привело к тем последствиям, которые сейчас явно прослеживаются – разбалансированность рынка труда и отсутствие качественной системы подготовки профессиональных кадров. Реалии требуют одних специалистов, а система образования готовит совершенно иные кадры. Не соответствие требований рынка и подготовки специалистов ведет к дисбалансу общества и негативным тенденциям в целом, ибо получившие образование специалисты не могут устроиться по специальности, поскольку рынок труда в них просто не нуждается.

Что касается правового регулирования сферы профориентации молодежи, то здесь также следует отметить, что в современном законодательстве отсутствует четкое законодательное регулирование профориентационной работы с молодежью, что, в свою очередь, порождает слабое взаимодействие государства, органов образования с образовательными учреждениями, которое приводит к низким показателям результатов профессионального самоопределения молодежи.

Анализ действующего законодательства и подзаконного правотворчества позволяет определить ряд пробелов и существенных проблем в регулировании данного вопроса. Одним из путей решения этого является разработка и осуществление комплекса организационных, нормативно-правовых и экономических мер регулирования профориентационной деятельности.

В связи с новыми направлениями государственной стратегии развития приходит осоз-

нение того, что профессиональная ориентация молодежи представляет собой задачу государственного уровня и предопределяет дальнейшие перспективы государства в целом [3, с. 11].

Необходимость проведения качественной профориентационной работы неоднократно отмечена Президентом РФ. Так, например, в своем Послании Федеральному Собранию в 2018 г. Президент РФ В. В. Путин акцентировал внимание на данной проблеме: «Нам нужно выстроить современную профориентацию. Здесь партнерами школ должны стать университеты, научные коллективы, успешные компании. Значимой задачей считаю развитие движения наставничества. Только так, объединив передовые знания и нравственные основы, обеспечив подлинное партнерство и взаимопонимание поколений, мы сможем быть сильными» [4].

Изучив перечень нормативно-правовых актов, регулирующих профориентационную деятельность, можно сделать вывод о том, что отсутствует основной законодательный акт, который бы предметно регулировал данную сферу деятельности, в результате чего регулирование происходит косвенно (положения о проведении профориентационной работы разбросаны в различных нормативных актах) и с помощью преимущественно подзаконных актов. Но эта система также не упорядочена и нуждается в специальной систематизации.

Одним из последствий отсутствия такого закона является неразвитость, а в некоторых субъектах РФ – полное отсутствие профориентационной работы с молодежью. Для качественной и результативной работы необходимо разработать и систематизировать существующие нормативно-правовые акты, а главное – создать единый механизм правового контроля проведения профессиональной адаптации молодежи.

Существующие на данном этапе федеральные законы лишь дают населению право на получение профориентационной помощи, но никак не регламентируют деятельность государственных органов, не закрепляют за ними конкретных обязанностей по проведению такой работы.

На современном этапе законодательная база, регулирующая профориентационную работу, почти не развивается. Нормативно-правовых актов, существующих на данный момент, недостаточно для того, чтобы реализовать успешную работу по профессиональному самоопределению молодежи. Существующие законы, подзаконные акты и иные нормативно-правовые акты не содержат в себе конкретных целей, задач, ожидаемых результатов, которые должны быть реализованы и достигнуты на территории Российской Федерации.

Но стоит заметить, что прежде чем говорить об основополагающем для всей страны законе, необходимо также законодательно регламентировать профориентационную работу в федеральных округах Российской Федерации, поскольку одновременно выстроить такую масштабную работу на всей территории невозможно и нецелесообразно. Федеральные округа в современной России имеют свою специфику и особенности развития, что обусловлено географическими, историческими, национальными, экономическими факторами. Потребность в различного рода специалистах также отличается, что предопределено особенностями экономического развития регионов и их рынка труда. Поэтому при наличии даже единого шаблона требуется разработка региональных нормативных актов в сфере профориентационной работы для определения специфики и особенностей региона.

В субъектах РФ управление системой профессиональной ориентации осуществляется исполнительными органами государственной власти в сфере образования, труда и занятости. Кроме того, организация и проведение профессиональной ориентации регулируются на региональном уровне координационными советами. В регионах России участниками профессиональной ориентации являются общеобразовательные организации, службы занятости населения, центры развития образования, работодатели, педагоги-профориентологи. Также разработано нормативно-правовое обеспечение профессиональной ориентации, основанное на базовых принципах и задачах профориентации, учитывающее

особенности субъектов РФ. Профориентационная деятельность в субъектах РФ регламентируется государственными программами регионов по развитию образования и кадровому обеспечению экономики, комплексами мер и концепциями по развитию профориентации, а также ежегодными межведомственными планами профориентационных мероприятий.

С целью проведения единой профориентационной политики повышения эффективности данной деятельности в субъектах РФ предлагается разработать и принять Законы субъектов РФ о профессиональной ориентации молодежи. Настоящий закон станет документом, регулирующим профориентационную деятельность общеобразовательных учреждений (школ, гимназий, лицеев) в субъектах, а также будет обеспечивать поддержку молодежи, которая нуждается в профессиональном самоопределении.

В данном законе необходимо закрепить значение термина «профессиональная ориентация молодежи». Профессиональная ориентация молодежи – это регулируемая государственными органами система мероприятий по ознакомлению молодежи со спектром существующих и актуальных в будущем профессий, выявлением предрасположенности к конкретной профессиональной области, позволяющая осуществить выбор наиболее подходящей.

Ключевые цели, задачи, содержание нормативно-правового акта определены на основе социальной политики в интересах молодежи, а также с учетом реальных возможностей образовательных учреждений. Главная цель предлагаемого нормативного правового акта – создание единой системы по проведению профориентационной работы с молодежью, охватывающей абсолютно все общеобразовательные учреждения.

Основная задача, решаемая при вступлении в силу данного закона, – создание в общеобразовательных учреждениях условий для:

- свободного получения обучающимися психологической помощи при выборе профессиональной области;

- осознания обучающимися своих возможностей для реализации себя в предлагаемой профессии;

- знакомства с профессиями, востребованными на момент окончания школьными высших учебных заведений;

- осмысления сути выбранной профессии и профессиональной области;

- получения психологической подготовки к внутренним компромиссам на пути к достижению карьерной цели;

- подготовки к приоритетной модели поведения в ситуациях профессионального кризиса.

Также нормативно-правовой акт призван решить следующие задачи:

- обеспечения полного осуществления прав молодежи на профессиональную ориентацию;

- обеспечения сотрудничества всех заинтересованных организаций на основе общей профориентационной программы;

- достижения баланса между спросом и предложением кадров на рынке;

- подготовки квалифицированных кадров для осуществления проведения профориентационной работы с обучающимися;

- систематизации и объединения существующей в регионах нормативно-правовой базы.

Развитие системы профессиональной ориентации населения не представляется возможным как без теоретических, так и без практических разработок, а также без методического обеспечения. Необходимо в данном акте отметить количество часов в школьных учебных планах, отведенных на профориентационную работу в каждом учебном году. Также немаловажным фактором является подготовка профессиональных кадров в лице педагогов, психологов-консультантов, профориентологов, требования к которым также должны быть обозначены в законе. Многое зависит, конечно, от личностных и профессиональных качеств педагогов и их способностей мотивировать новое поколение, а также и от самих молодых людей [5, с. 46].

Принятие данного акта позволит значительно увеличить долю выпускников, которые

осознанно определились с выбором профессии к окончанию школы, обеспечит сбалансированность потребностей работодателей в кадрах и реального кадрового потенциала, а также увеличит количество выпускников, работающих по полученной специальности.

В заключение стоит отметить, что в современный период государство, общество и бизнес должны придавать особое значение удержанию талантливой молодежи в России и развитию человеческого потенциала. Как показывает практика, успеха добивается тот, кто быстро и своевременно реагирует на возникающие потребности рынка, поддерживает и развивает в себе стремление к совершенствованию, познанию нового, поскольку сегодня происходит стремительное устаревание того, что еще вчера нам казалось абсолютным новшеством. И та молодежь, которая сегодня определяется со своей профессией и будущим, завтра будет определять приоритеты и векторы дальнейшего развития государства.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Антипов А. Г. Профориентация молодежи в современном российском обществе: состояние и пути развития // Историческая и социально-образовательная мысль. 2012. № 2 (12). С. 147–150.
2. Васильченко Е. В., Ребышева Л. В. Критерии, показатели и индикаторы оценки управления профориентацией молодежи на довузовском этапе // Вестн. Челябинского гос. ун-та. 2014. № 24 (353). С. 78–80.
3. Колоткина О. А. Роль профессионально-го юридического образования в совершенствовании элементов российской правовой системы // Юридическое образование и наука. 2019. № 1. С. 10–14.

шенствовании элементов российской правовой системы // Юридическое образование и наука. 2019. № 1. С. 10–14.

4. Послание Президента РФ Федеральному Собранию от 01.03.2018 // Российская газета. № 46 от 02.03. 2018.
5. Петрова А. М., Петрова С. А. Развитие профессиональных и личностных компетенций как фактор профориентации молодежи // Науч. тр. Московского гуманитар. ун-та. 2018. № 5. С. 44–49.

REFERENCES

1. Antipov A. G. Proforientatsiya molodezhi v sovremennom rossiyskom obshchestve: sostoyanie i puti razvitiya. *Istoricheskaya i sotsialno-obrazovatel'naya mysl*. 2012, No. 2 (12), pp. 147–150.
2. Vasilchenko E. V., Rebyшева L. V. Kriterii, pokazateli i indikatory otsenki upravleniya proforientatsiei molodezhi na dovuzovskom etape. *Vestn. Chelyabinskogo gos. un-ta*. 2014, No. 24 (353), pp. 78–80.
3. Kolotkina O. A. Rol professionalnogo yuridicheskogo obrazovaniya v sovershenstvovanii elementov rossiyskoy pravovoy sistemy. *Yuridicheskoe obrazovanie i nauka*. 2019, No. 1, pp. 10–14.
4. Poslanie Prezidenta RF Federalnomu sobraniyu ot 01.03.2018. *Rossiyskaya gazeta*. No. 46 ot 02.03.2018.
5. Petrova A. M., Petrova S. A. Razvitie professionalnykh i lichnostnykh kompetentsiy kak faktor proforientatsii molodezhi. *Nauch. tr. Moskovskogo gumanitar. un-ta*. 2018, No. 5, pp. 44–49.

Ягофарова Инара Дамировна, кандидат юридических наук, доцент, доцент кафедры теории и истории государства и права Уральского института управления Российской академии народного хозяйства и государственной службы при Президенте РФ

e-mail: vaina3@yandex.ru

Yagofarova Inara D., PhD in Jurisprudence, Associate Professor, Theory and history of state and law Department, Ural Institute of management, Russian presidential Academy of national economy and public administration

e-mail: vaina3@yandex.ru

*Статья поступила в редакцию 20.05.2019
The article was received on 20.05.2019*

УДК 373.3
ББК 74.202.4

ФОРМИРОВАНИЕ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ В СИТУАЦИЯХ ФОРМИРУЮЩЕГО ОЦЕНИВАНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Т. С. Сотцкова

Аннотация. Раскрывается понятие «формирующее оценивание» и его значение для современного образования. Приводится комплект диагностических методик для оценки уровня сформированности универсальных учебных действий. Представлены результаты диагностики учителей начальных классов об уровне использования приемов формирующего оценивания. Представлены результаты сформированности универсальных учебных действий у младших школьников.

Ключевые слова: формирующее оценивание, критериальное оценивание, прогностическое оценивание, универсальные учебные действия, мотивация, саморегуляция, умение учиться.

FORMATION OF UNIVERSAL LEARNING ACTIVITIES IN SITUATIONS OF PRIMARY SCHOOL STUDENTS' FORMATIVE ASSESSMENT

T. S. Sottskova

Abstract. The article reveals the concept of „formative assessment” and its significance for modern education. A set of diagnostic techniques for assessing the level of universal learning activities formation is presented. The results of diagnostics of primary school teachers on the level of using the methods of formative assessment are presented. The results of universal learning activities formation in primary school children are presented.

Keywords: formative assessment, criteria-based assessment, prognostic assessment, universal educational activities, motivation, self-regulation, ability to learn.

Сегодня педагогика меняет направление своего развития. Фокус обучения смещается с учителя на ученика. В центре образовательного процесса стоит учащийся: активный, вовлеченный, инициативный. Учитель отходит на второй план и помогает ученику, занимая роль посредника, направляющего. Цель учения – сделать ученика субъектом обучения. Для этого ученику создаются условия свободы и инициативы в обучении с помощью различных форм учебной работы. Такая работа должна заканчиваться соответствующим оцениванием, однако современная система оценивания не позволяет сделать это эффективно. Для нее ученик всегда является объектом оценки и контроля, а учитель – единственным, самодостаточным оценивающим органом. Современной практике обучения необходимо оценивание, которое учитывает все изменения в образовании. Такой формой оценивания является формирующее оценивание.

Исходя из требований федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования (далее – ФГОС НОО), в начальной школе оценочная деятельность учителя должна претерпеть некоторые изменения:

- использовать преимущественно внутреннюю оценку;
- использовать не только объективизированные (тесты, письменные работы, ответы учащихся и т. д.), но и субъективные (наблюдение, самооценка, взаимооценка, самоанализ работ и т. п.) методы оценивания;
- оценивать не только сам образовательный результат, но и процесс его достижения, осознанность развития каждого учащегося, способы и методы достижения результата;
- использовать разнообразные формы оценивания;
- использовать интегральную и накопительную оценку (портфолио, презентации, проекты, выставки и т. п.);
- активно использовать и развивать самооценку и самоанализ работ обучающимися.

Всем вышеизложенным нововведениям соответствует формирующее оценивание [1, с. 135].

Формирующее оценивание понимается как процесс поиска и интерпретации данных, которые ученики и их учителя используют для того, чтобы решить, как далеко ученики уже продвинулись в своей учебе, куда им необходимо продвинуться и как сделать это наилучшим образом [2, с. 42].

Формирующее оценивание принято выделять наряду с итоговым, как второй обязательный элемент полноценной системы оценивания. Если итоговое оценивание происходит по завершении того или иного учебного этапа и решает задачи контроля и фиксации результата, то формирующее оценивание происходит в ходе обучения и является его частью. Его можно рассматривать как текущее, диагностическое, но наиболее точное название – «оценивание для обучения» [3, с. 12].

Формирующее оценивание (Formative Assessment) и оценка для обучения (Assessment for Learning) – синонимы. В отечественной литературе «прижился» первый термин. Ближким к рассматриваемому понятию в нашей педагогике является понятие «безотметочное обучение» [4, с. 50].

Основная цель использования формирующего оценивания – изменить обучение детей, их отношение к обучению, а именно включить по максимуму учащихся в учебную деятельность, во все виды учебной работы, полностью изменить их роль в учебном процессе, вместо объекта стать субъектом обучения.

В состав основных образовательных программ школы включена специальная программа формирования универсальных учебных действий, направленная на развитие у ребенка умения учиться. Универсальные учебные действия (далее – УУД) представляются в ней как совокупность способов действий учащегося, которые обеспечивают его способность к самостоятельному усвоению новых знаний и умений, включая и организацию этого процесса. Формирование УУД является одной из главных задач современной системы образования,

они обеспечивают учащихся умением учиться, способностью к саморазвитию.

Непосредственно перед работой с учениками мы провели диагностическую работу с учителями начальных классов для выявления уровня осведомленности и компетентности учителей в теме формирующего оценивания. В диагностике участвовали 19 учителей начальных классов. Результаты диагностики:

1. 89% учителей используют формирующее оценивание в своей работе, однако 11% не знают, что такое формирующее оценивание в принципе.

2. 79% учителей оценивают ученика после выполнения каждого этапа работы или после выполнения всей работы, однако 21% оценивают учащихся только в конце урока или реже.

3. 53% учителей оценивают детей словом чаще, чем отметкой, однако 47% учителей оценивают ученика чаще отметкой или символом.

4. 79% учителей используют в своей работе критериальное оценивание, однако 21% учителей не знакомы с понятием критериального оценивания.

5. Лишь 42% учителей используют в своей работе прогностическое оценивание. Остальные 58% не используют его в своей работе или не знакомы с этим понятием.

Также методом наблюдения было установлено, что 26% учителей имеют высокий уровень использования формирующего оценивания, 37% имеют средний уровень, и 37% – низкий уровень. Если оценивать использование формирующего оценивания по критериям, то учителя используют формирующее оценивание на 42%.

Формирующее оценивание является одним из способов формирования УУД у младших школьников. Для оценивания уровня сформированности УУД учащимися мы использовали следующие методики (табл. 1).

Данные методики были выбраны с учетом возрастных и психологических особенностей младших школьников.

Для реализации опытно-экспериментальной части исследования была выбрана база ГБОУ «Гимназия № 1811 «Восточное Измайлово». Эксперимент проводился на базе третьих классов. В эксперименте участвовало четыре третьих класса: 3 контрольных и 1 экспериментальный (ЗБ), всего 97 учащихся. В контрольных классах оценивание учащихся проходило в обычном формате, учителя использовали привычные им формы оценивания, в большинстве случаев приемы традиционного оценивания. В экспериментальном ЗБ классе с учителем был проведен ряд бесед и практическая работа. Был составлен список приемов формирующего оценивания, и весь экспериментальный период учитель использовал эти приемы.

В результате эксперимента мы получили следующие результаты (табл. 2).

УУД 1:

- у 28% учащихся имеют высокий уровень сформированности данного УУД, что говорит о том, что такие дети обычно аккуратны, адекватно реагируют на просьбы и замечания старших, стараются выполнять все, что от них требуется.

- у 67% учащихся – средний уровень сформированности УУД. Ребенок с таким уровнем сформированности еще нуждается во внешнем контроле, так как не всегда бывает исполнительным.

- 5% учащихся имеют низкий уровень. Такие дети фактически недисциплинированные и неисполнительные. Не испытывают дискомфорта, когда им делают замечания по поводу непослушания или плохого поведения.

УУД 2:

- 38% учащихся имеют высокий уровень сформированности данного УУД, что говорит о том, что такие дети внимательны и умеют увидеть и исправить свои ошибки после завершения работы.

- у 47% учащихся – средний уровень сформированности УУД. Такие дети часто проверяют свою работу, но не всегда могут найти все ошибки, а иногда и вовсе забывают сделать проверку.

- 5% учащихся имеют низкий уровень. Такие дети невнимательны. После заверше-

Таблица 1

УУД и методики их оценивания

Вид УУД	Содержание УУД	Методика 1 (субъективная)	Методика 2 (объективная)
Личностные	УУД 1. Понимать причины успеха в учебной деятельности, в том числе на самоанализ и самоконтроль результата, на анализ соответствия результатов требованиям конкретной задачи, на понимание оценок учителей, товарищей, родителей и других людей	Личностный опросник Кеттелла в модификации Л. А. Ясюковой фактор G	Метод экспертных оценок
Регулятивные	УУД 2. Оценивать правильность выполнения действия на уровне адекватной ретроспективной оценки соответствия результатов требованиям данной задачи	Тест Тулуз-Пьерон (корректурная проба). Оценка точности	Схема наблюдения за адаптацией и эффективностью учебной деятельности учащихся Э. М. Александровской, Ст. Громбах, модифицированная Е. С. Еськиной, Т. Л. Болыбот, пункт 1.3
	УУД 3. Адекватно воспринимать предложения и оценку учителей, товарищей, родителей и других людей	Метод экспертных оценок	Метод экспертных оценок
	УУД 4. Самостоятельно оценивать правильность выполнения действия и вносить необходимые коррективы в исполнение как по ходу его реализации, так и в конце действия	Тест Тулуз-Пьерон (корректурная проба). Оценка скорости	Схема наблюдения за адаптацией и эффективностью учебной деятельности учащихся Э. М. Александровской, Ст. Громбах, модифицированная Е. С. Еськиной, Т. Л. Болыбот, пункт 1.3
Коммуникативные	УУД 5. Допускать возможность существования у людей различных точек зрения, в том числе не совпадающих с его собственной, и ориентироваться на позицию партнера в общении и взаимодействии	Личностный опросник Кеттелла в модификации Л. А. Ясюковой факторы H, F	Методика «Кто прав?» модифицированная Г. А. Цукерман и др.

ния работы почти никогда не проверяют ее на наличие ошибок. А если проверяют, то делают это очень некачественно, что не приносит пользы.

УУД 3:

- 32% учеников имеют высокий уровень сформированности УУД. Такие дети воспринимают чужую оценку адекватно.

- 63% учащихся имеют средний уровень сформированности УУД. Они могут быть недовольны оценкой со стороны, но обычно не показывают этого. Иногда согласны лишь с частью оценки. Обычно имеют завышенную самооценку.

- 15% учащихся имеют низкий уровень. Такие дети воспринимают оценку

Таблица 2

Результаты УУД

Уровень сформированности УУД	Класс и количество тестируемых			
	3А 24 чел.	3Б 29 чел.	3В 24 чел.	3Г 28.чел.
УУД 1				
Низкий	0	1	4	1
Средний	16	17	18	19
Высокий	8	11	2	8
УУД 2				
Низкий	2	1	0	1
Средний	16	8	16	11
Высокий	6	20	8	16
УУД 3				
Низкий	2	2	6	3
Средний	18	21	10	20
Высокий	4	6	18	5
УУД 4				
Низкий	2	1	3	1
Средний	17	11	16	18
Высокий	5	17	5	9
УУД 5				
Низкий	0	1	4	0
Средний	23	20	19	24
высокий	1	8	1	4

других детей неадекватно. Сильно расстраиваются или вовсе не признают оценки. Могут иметь как сильно завышенную, так и заниженную оценку.

УУД 4:

- 38% учащихся имеют высокий уровень сформированности УУД, что говорит о том, что эти дети умеют вносить коррективы в свою работу как во время, так и после окончания действия.

- 56% учащихся имеют средний уровень сформированности УУД. Такие ученики обычно проверяют свою работу, но зачастую находят не все ошибки.

- 6% учащихся имеют низкий уровень, что говорит о том, что эти дети практически

не умеют находить и исправлять свои ошибки как во время работы, так и по ее завершении.

УУД 5:

- у 17% учащихся – высокий уровень сформированности УУД, а это значит, что эти дети неконфликтны, умеют обосновать свою точку зрения и постоять за нее, понимают, что существует несколько точек зрения на одну и ту же вещь, и спокойно относятся к высказываниям других участников беседы.

- 78% учащихся имеют средний уровень сформированности УУД. Такие дети понимают, что существует несколько взглядов на одну и ту же проблему, но ча-

сто отстаивают свою точку зрения, даже если в этом нет необходимости. Такие дети любят вступать диалог, но часто не умеют из него выходить, могут обижаться, или же диалог не приносит им ни пользы, ни удовлетворения.

- 5% учеников имеют низкий уровень сформированности УУД. Такие дети почти всегда устраивают конфликты. Ведь для них зачастую существует лишь одна точка зрения, их собственная. Они смотрят на вещи узко, не видят вариативности, не умеют слушать, договариваться, строить диалог.

Из представленных результатов видно, что в классе, где использовали приемы формирующего оценивания, уровень сформированности УУД выше, чем в контрольных классах.

Для коррекции и повышения уровня сформированности УУД, направленных на развитие умения учиться, мы предлагаем использовать различные инструменты:

«Волшебные линейки», с помощью которых вначале по заданным критериям, потом по собственным критериям младший школьник оценивает письменно свои действия, результаты, а также действия и результаты одноклассника. В приоритете на каждом уроке оценка детей, а потом только оценка учителя.

Лист обратной связи – это документ, используемый учителем для формирования, а также для качественной и количественной оценки промежуточных и итоговых результатов деятельности учащихся по освоению определенных, четко обозначенных результатов образования. Такие листы показывают нахождение ученика в системе знаний и раскрывают перед ним перспективу роста. Ученик сам может решать, в какой степени и в каком направлении ему расширять и углублять свои знания.

Такие средства помогают ученику делать выводы о собственном продвижении при сравнении своих настоящих результатов с предыдущими, а не со среднестатистической нормой; показывают ученику реальную картину его достижений с помощью многогранной оценки; мотивируют

ученика на самооценку; формируют у него умения оценивать свои результаты с помощью предложенных критериев; предоставляют ученику возможность выбора собственного темпа, способов и методов достижения индивидуальных образовательных результатов.

Преимущество формирующего оценивания перед традиционным способом оценивания безоговорочно. Так почему тогда оно все еще не имеет широко распространения? К сожалению, учителя в силу своей занятости не рады переменам и часто проходят курсы повышения квалификации, но не используют знания, полученные на них, в полном объеме. Наша задача – показать учителям, что использование формирующего оценивания не только отвечает целям обучения, но и облегчает рабочий процесс.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Сотскова Т. С., Землянская Е. Н. Современные тенденции формирующего оценивания // Школа будущего. 2018. № 4. С. 134–141.
2. Black P., Wiliam D. Assessment and classroom learning // Assessment in Education. 1998. 5(1), 7–68.
3. Пинская М. А. Материалы курса «Оценивание в условиях введения требований нового Федерального государственного образовательного стандарта»: курс на 36 часов. М.: Пед. ун-т «Первое сентября», 2013. 96 с.
4. Землянская Е. Н. Формирующее оценивание (оценка для обучения) образовательных достижений обучающихся // Современная зарубежная психология. 2016. Т. 5, № 3. С. 50–58. DOI: 10.17759/jmfp.2016050305.

REFERENCES

1. Sotchkova T. S., Zemlyanskaya E. N. Sovremennye tendentsii formiruyushchego otsenivaniya. *Shkola budushchego*. 2018, No. 4, pp. 134–141.
2. Black P., Wiliam D. Assessment and classroom learning. *Assessment in Education*. 1998. 5(1), 7–68.

3. Pinskaya M. A. *Materialy kursa "Otsenivanie v usloviyakh vvedeniya trebovaniy novogo Federalnogo gosudarstvennogo obrazovatel'nogo standarta": kurs na 36 chasov*. Moscow: Ped. un-t "Pervoe sentyabrya", 2013. 96 p.
4. Zemlyanskaya E. N. Formiruyushchee otsenivanie (otsenka dlya obucheniya) obrazovatel'nykh dostizheniy obuchayushchikhsya. *Sovremennaya zarubezhnaya psikhologiya*. 2016. Vol. 5, No. 3, pp. 50–58. DOI: 10.17759/jmfp.2016050305.

Сотцкова Татьяна Станиславовна, аспирант кафедры педагогической психологии факультета психологии образования Московского государственного психолого-педагогического университета

e-mail: tatyanasottskova@mail.ru

Sottskova Tatyana S., post-graduate student, Pedagogical psychology Department, Psychology of Education Faculty, Moscow State University of Psychology & Education

e-mail: tatyanasottskova@mail.ru

Статья поступила в редакцию 26.03.2019

The article was received on 26.03.2019

УДК 373.1
ББК 74.200.58

ВНЕУРОЧНАЯ ПРОЕКТНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК ФАКТОР РАЗВИТИЯ СОЦИАЛЬНЫХ НАВЫКОВ СЕЛЬСКИХ ШКОЛЬНИКОВ

Е. В. Опарина

Аннотация. В статье проанализирована проблема социализации школьников внутри сельского пространства. Для создания и сохранения благоприятных социальных ценностей автор предлагает внедрить во внеурочную деятельность школы проектную работу, а именно социальные проекты, которые помогут сформировать у школьника адекватное доверие к жизненной среде. Также автор описывает пример из личного педагогического опыта.

Ключевые слова: разновозрастные группы, сельская школа, дополнительное образование, внеурочная проектная деятельность, социальный проект, социальные навыки.

EXTRACURRICULAR PROJECT ACTIVITY AS A FACTOR IN THE DEVELOPMENT OF SOCIAL SKILLS OF RURAL STUDENTS

Е. V. Oparina

Abstract. The article analyzes the problem of socialization of schoolchildren within a rural space. To create and maintain favorable social values, the author offers to introduce the project work into extracurricular activities of the school, namely social projects that will help to form an adequate trust to the living environment among students. The author also gives an example from personal pedagogical experience.

Keywords: groups of different age, rural school, additional education, extracurricular project activity, social project, social skills.

Предмет гуманного воспитания – это развивающийся человек в своем социальном пространстве. Именно поэтому развитие и воспитание внутри школы – это, с одной стороны, социализация индивида, с другой – формирование его личности. В аннотации научного исследования профессора А. В. Мудрика «Социализация вчера и сегодня» профессор М. А. Лукацкий указывает, что «...социализация, являясь непрерывным процессом, охватывающим всю жизнь человека, связывает друг с другом разные поколения» [1, с. 2]. Это и есть важное условие развивающего взаимодействия с миром (доверие к жизненной среде). Хотя внутри современной цивилизации сохраняются заметные различия между городским и сельским образом жизни: это и особенности социокультурной образовательной среды, возрастание коммуникативных, социокультурных и проектно-ориентированных запросов обучающихся, повышение ответственности всех участников образовательного процесса в проектировании развивающего образовательного социокультурного пространства. Что касается сельских школьников, то для них процесс социализации является многосторонним приобщением к условиям образа жизни окружающих, происходит освоение культуры социума, складывается повседневный «образ жизни». В формировании же личности главную роль играет среда, в которой они развиваются: культурная среда, среда как предпосылка возможностей жизненной самоактуализации личности, естественная среда деятельности человека. Поэтому именно сельские школьники так нуждаются в разностороннем развитии своей личности и своего образа жизни [2].

Отметим несколько особенностей современного сельского образа жизни:

- невысокая численность населения;
- ограниченный спектр востребованных профессий;
- проживание в частных, чаще всего одноэтажных домах;
- недостаток форм культурного, образовательного, спортивного досуга;

- ограниченность товарного ассортимента сельской торговли;
- отсутствие общественного транспорта.

Можно сказать, что сельский образ жизни характеризуется спецификой деятельностных хронотопов, то есть рамок обеспечения и поддержания определенного образа жизни внутри своего социокультурного пространства [3, с. 12]. Чаще всего эти рамки мешают школьникам стать полноценными членами общества. В этом случае сельская школа выступает в качестве механизма взаимодействия с другими институтами социальной среды, являясь важнейшим педагогическим компонентом сохранения и развития социальных ценностей. Предположительно деятельность школы как фактора социализации сельских школьников будет эффективна, если во внеурочную деятельность будет включена проектная работа в разновозрастных группах.

Такую деятельность можно представить как целостность следующих процессов:

1) процесс присвоения – адаптация к окружающей действительности путем приобретения всех доступных социальных и культурных содержаний;

2) процесс освоения – интериоризация ценностей и норм, усвоение элементов культуры путем образования собственной системы ценностей и постепенного включения этой системы в целостную организацию личности;

3) процесс трансляции собственного (личностного) социального содержания – презентация личности и построение индивидуального образа жизни путем воссоздания собственной системы свойств личности, социальных ролей, моделей поведения, ценностей, установок в процессе конструирования социальной среды и взаимодействия с ней.

Проектная деятельность объединяет инновационные педагогические идеи и теорию, основанную на исследованиях (например, дополнительное образование как социальный, основанный на сотрудничестве процесс), и ставит во главу угла про-

фессионализм педагогов. Это не метод, а дидактический подход, который предполагает участие детей и наблюдение за ними на всех этапах, привлечение всех заинтересованных лиц: детей, родителей и общественности, использование педагогической инклюзии, визуализация и объяснение образовательного процесса во время проекта с помощью документации. Этот подход характеризуется разнообразием методов, дополнительных признаков и принципов [4].

Организацию внеурочной проектной деятельности школьников можно представить в виде модели (рис.).

Перечисленные ключевые этапы внеурочной проектной деятельности способствуют процессу самообучения детей, развитию сотрудничества с родителями и, следовательно, укреплению связей семьи и школы как образовательных институтов.

Они вносят существенный вклад в процесс рефлексии и оценку качества при организации внеурочной проектной деятельности [6].

Приведем пример социального проекта для сельских школьников.

Проект «Где мы живем»

Миссия проекта: знакомство с родным селом как с культурным центром. Рассмотреть село в историческом развитии, что менялось, продолжает жить, что закрепилось совсем недавно. Проанализировать, какой труд является успешным в сельской местности, какие возникают сложности в ведении сельского хозяйства.

Сельская жизнь – это большой, разнообразный живой организм. Дети с малых лет становятся включенными в трудовую жизнь. Многие семьи выращивают урожай, держат



Рис. Модель внеурочной проектной деятельности школьников [5]

скот и птицу. Но чаще всего это уже люди в возрасте. С каждым годом в сельских краях остается все меньше молодежи. В основном после учебы молодые люди стремятся остаться жить и работать в городе.

Цель проекта: выяснить, каковы главные причины отказа от проживания в сельской местности; что может послужить мотивацией остаться жить в родном селе; какие специалисты там востребованы.

Актуальность: каждый человек должен знать о том месте, где он родился, живет, чем занимаются его односельчане, что интересного происходит в их жизни. К сожалению, современная молодежь не интересуется этими вопросами. Такой проект позволит сформировать положительные отношения к труду своих родителей, работающих на сельскохозяйственных предприятиях, чувство сопричастности к своей семье и односельчанам.

Проект проходит под контролем учителя, но школьник будет сам планировать собственную проектную деятельность. Выделим несколько этапов:

1-й этап (организация деятельности).

На этом этапе учитель определяет круг интересных тем, ставит главные проблемные вопросы (что и для чего мы будем делать). Каждый ученик выбирает наиболее близкую себе тему, проводит анализ, пишет план и начинает работать. Задача учителя – управлять процессом косвенно, помогать с самоанализом, но дать возможность ученику проявить свои способности.

2-й этап (распределение задач). Разработка коллективной системы общих и индивидуальных целей, определение перечня необходимых для работы средств, поиск информации. Промежуточные обсуждения полученных данных в группе. Школьник обобщает материал, проверяет достоверность, обсуждает его в классе. По итогам проекта обязательно коллективное обсуждение и выводы.

Формирование универсальных учебных действий:

- формирование коммуникативной культуры;

- развитие интереса к профессиям, востребованным на селе;

- осознавать жизненную необходимость трудовой деятельности;

- с уважением относиться к односельчанам (труженикам села);

- быть сопричастным к делам взрослых, осознавать свою принадлежность к сообществу жителей села;

- выступать перед аудиторией;

- четко ставить вопросы и отвечать на них;

- определять результат своей деятельности, соотносить его с целью и объективно оценивать;

- наблюдать и делать самостоятельные выводы.

Работа над таким проектом познакомит детей с родным селом, с его жителями, его деятельностью. Ребята увидят острые проблемы в селе, которые попробуют обозначить. Поймут, что любой труд важен и сложен. Попробуют проанализировать, какой была сельская жизнь и как она изменилась, что пережило село. Ответят на главный вопрос: «Почему села умирают?».

Эффективность развития социальных навыков школьников в процессе внеурочной проектной деятельности определяется не только активностью участия детей в этой деятельности, но и тем, как эта деятельность организована. Создание условий, определение перечня возможных личных достижений детей, разработка коллективной системы целей деятельности, обсуждение изменений в процессе работы и характеристика ее результатов – все это обеспечивает живое и заинтересованное участие в общей работе каждого участника проекта.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ И ЛИТЕРАТУРЫ

1. Мудрик А. В. Социализация вчера и сегодня: учеб.-метод. пособие. М.: МПСИ, 2006.
2. Иванова Н. П., Заводилкина О. В. Социализация детей в современных условиях // Социальная педагогика. 2012. № 3. С. 109–117.

3. Особенности педагогического процесса в малокомплектной школе / под ред. П. Т. Фролова. М., 1991.
4. Глухарева О. Г. Влияние проектного обучения на формирование ключевых компетенций у учащихся старшей школы // Стандарты и мониторинг в образовании. 2014. № 1. С. 17–24.
5. Байбородова Л. В., Серебренников Л. Н. Проектная деятельность школьников в разновозрастных группах. М.: Просвещение, 2013. 175 с.
6. Моделируем внеурочную деятельность обучающихся: методические рекомендации: пособие для учителей общеобразоват. организаций / авт.-сост.: Ю. Ю. Баранова, А. В. Кисляков, М. И. Солодкова и др. 2-е изд. М.: Просвещение, 2014. 96 с.
2. Ivanova N. P., Zavidilkina O. V. Sotsializatsiya detey v sovremennykh usloviyakh. *Sotsialnaya pedagogika*. 2012, No. 3, pp. 109–117.
3. Frolov P. T. (ed.) *Osobennosti pedagogicheskogo protsessa v malokomplektnoy shkole*. Moscow, 1991.
4. Glukhareva O. G. Vliyanie proektnogo obucheniya na formirovanie klyuchevykh kompetentsiy u uchashchikhsya starshey shkoly. *Standarty i monitoring v obrazovanii*. 2014, No. 1, pp. 17–24.
5. Bayborodova L. V., Serebrennikov L. N. *Proektnaya deyatel'nost' shkolnikov v raznovozrastnykh gruppakh*. Moscow: Prosveshchenie, 2013. 175 p.
6. Baranova Yu. Yu., Kislyakov A. V., Solodkova M. I. et al. *Modeliruem vneurochnuyu deyatel'nost' obuchayushchikhsya: metodicheskie rekomendatsii: posobie dlya uchiteley obshcheobrazovatel'nykh organizatsiy*. Moscow: Prosveshchenie, 2014. 96 p.

REFERENCES

1. Mudrik A. V. *Sotsializatsiya vchera i segodnya: ucheb.-metod. posobie*. Moscow: MPSI, 2006.

Опарина Екатерина Витальевна, специалист по учебно-методической работе Института журналистики, коммуникаций и медиаобразования Московского педагогического государственного университета

e-mail: Penzeva.ek@yandex.ru

Oparina Ekaterina V., Specialist in educational and methodical work, Institute of Journalism, Communications and Media Education, Moscow Pedagogical State University

e-mail: Penzeva.ek@yandex.ru

Статья поступила в редакцию 16.04.2019

The article was received on 16.04.2019