

ISSN 2307-3241

Научно-методический журнал

ВЕСТНИК

Издается с 1995 года

37 (56)
2019

Владимирского
государственного университета
имени Александра Григорьевича
и Николая Григорьевича Столетовых

Педагогические и психологические науки

Учредитель

Федеральное государственное бюджетное образовательное
учреждение высшего образования
«Владимирский государственный университет
имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых»

Издатель

Владимирский государственный университет
имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых

*Журнал включен ВАК при Министерстве науки и высшего образования РФ
в Перечень рецензируемых научных изданий, в которых должны быть
опубликованы основные научные результаты на соискание ученой степени
кандидата наук и ученой степени доктора наук*

*Издание зарегистрировано в Федеральной службе по надзору
в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций
(Роскомнадзор)*

ПИ № ФС77-52567 от 25.01.2013

Журнал входит в систему РИНЦ
(Российский индекс научного цитирования) на платформе elibrary.ru

Вестник ВлГУ является рецензируемым и подписным изданием

Подписной индекс: 86412 в Объединенном каталоге «Пресса России»

ISSN 2307-3241

© ВлГУ, 2019

Редактор
А. А. Амирсейидова

Корректор
О. В. Балашова

Технический редактор
С. Ш. Абдуллаева

Верстка оригинал-макета
Л. В. Макаровой

Выпускающие редакторы:
А. А. Амирсейидова
Е. В. Невская

Автор перевода
Е. Ю. Рогачева

Художник
С. В. Ермолин

На 4-й полосе обложки размещена
репродукция картины «Благовеще-
ние» нидерландского художника
эпохи Возрождения Яна ван Эйка

За точность и добросовестность
сведений, изложенных в статьях,
ответственность несут авторы

Адрес учредителя:
600000, г. Владимир,
ул. Горького, 87
Владимирский государственный
университет имени Александра
Григорьевича и Николая
Григорьевича Столетовых

Адрес редакции:
600028, г. Владимир,
пр-т Строителей, 11, ВлГУ,
Педагогический институт, к. 220
Тел.: (4922) 33-81-01
сайт: www.vlsu.ru
e-mail: pedagog@vlsu.ru

Подписано в печать 25.06.19
Заказ №
Выход в свет 28.06.19

Формат 60×84/8
Усл. печ. л. 17,9
Тираж 500 экз.

Издательство
Владимирского государственного
университета
имени Александра Григорьевича
и Николая Григорьевича Столетовых
600000, Владимир,
ул. Горького, 87

**Редакционная коллегия серии
«Педагогические и психологические науки»:**

Е. Н. Селиверстова	доктор пед. наук, профессор зав. кафедрой педагогики ВлГУ (главный редактор серии)
Е. Ю. Рогачева	доктор пед. наук, профессор профессор кафедры педагогики ВлГУ (зам. главного редактора серии)
Е. В. Бережнова	доктор пед. наук, доцент профессор кафедры мировой литературы и культуры Московского государственного института международных отношений (Университета) МИИД России
М. В. Богуславский	доктор пед. наук, профессор, член-корреспондент РАО руководитель Центра истории педагогики и образования Института стратегии развития образования РАО (г. Москва)
С. А. Завражин	доктор пед. наук, профессор профессор кафедры психологии личности и специальной педагогики ВлГУ
А. В. Зобков	доктор психол. наук, доцент профессор кафедры психологии личности и специальной педагогики ВлГУ
В. А. Зобков	доктор психол. наук, профессор профессор кафедры психологии личности и специальной педагогики ВлГУ
А. Д. Король	доктор пед. наук, доцент ректор Белорусского государственного университета (г. Минск, Республика Беларусь)
Т. И. Миронова	доктор пед. наук, доцент профессор кафедры педагогики и акмеологии личности Костромского государственного университета
В. И. Назаров	доктор психол. наук, профессор помощник ректора по вопросам высшего образования в регионе, зав. кафедрой психологии Ивановского государственного университета
И. В. Осмоловская	доктор пед. наук зав. лабораторией общих проблем дидактики Института стратегии развития образования РАО (г. Москва)
Л. М. Перминова	доктор пед. наук, профессор профессор кафедры непрерывного образования Московского государственного областного университета
Е. А. Плеханов	доктор пед. наук, доцент профессор кафедры социально-гуманитарных дисциплин Владимирского филиала Россий- ской академии народного хозяйства и госу- дарственной службы при Президенте РФ
Т. В. Пушкарёва	доктор пед. наук, доцент профессор кафедры социальной педагогики и психологии Московского педагогического государственного университета
С. Б. Серякова	доктор пед. наук, профессор профессор кафедры социальной педагогики и психологии Московского педагогического государственного университета
А. С. Турчин	доктор психол. наук, доцент профессор кафедры общей и прикладной психологии Санкт-Петербургского военного института войск национальной гвардии РФ
Т. А. Филановская	доктор культурологии, доцент профессор кафедры эстетики и музыкального образования ВлГУ
Л. К. Фортова	доктор пед. наук, профессор профессор кафедры государственно- правовых дисциплин Владимирского юридического института ФЦИН России
Zdenek Radvanovsky	Doc. PhD. Dean of Faculty of Education J. E. Purkine University of Usti nad Labem (г. Усти-на-Лабе, Чехия)
Susan Knell	PhD, Pittsburg University, Kansas (США)

СОДЕРЖАНИЕ

К 100-ЛЕТИЮ ВЛАДИМИРСКОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ИНСТИТУТА

Богомолова Л. И.

ФЕЛИКС АРОНОВИЧ ФРАДКИН: ПЕДАГОГ И УЧЕНЫЙ..... 9

Дорошенко С. И.

**ИСТОРИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ РЕФЛЕКСИЯ
В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ НАСЛЕДИИ ФЕЛИКСА АРОНОВИЧА
ФРАДКИНА 16**

ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ

Володина Л. А.

**ВЗГЛЯДЫ Л. Н. ТОЛСТОГО ПЕРВОГО ПЕРИОДА
ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ (1858 – 1862) 24**

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ СОВРЕМЕННОЙ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ

Королева Т. П.

**ОСОБЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ ВОКАЛУ В СИСТЕМЕ
ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ
РЕСПУБЛИКИ БЕЛАРУСЬ 33**

Максимова О. А., Митюшина Н. В.

**О РОЛИ И СТРУКТУРЕ ШКОЛЬНОГО УЧЕБНИКА
ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В СОВРЕМЕННОМ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ 40**

СОДЕРЖАНИЕ

Манасова Г. Н.

ФОРМИРОВАНИЕ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В ПРОЦЕССЕ РАБОТЫ С НАУЧНО-ПОЗНАВАТЕЛЬНЫМ ТЕКСТОМ.....	45
--	-----------

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

Алеевская А. О.

ИНОСТРАННЫЙ ЯЗЫК КАК ОДИН ИЗ ИСТОЧНИКОВ КУЛЬТУРНОГО И НРАВСТВЕННОГО ВОСПИТАНИЯ СТУДЕНТОВ И КУРСАНТОВ.....	53
--	-----------

Ан А. Ф., Кутарова Е. И.

О ПРОФЕССИОНАЛЬНО НАПРАВЛЕННОЙ ПОДГОТОВКЕ ПО МАТЕМАТИКЕ СТУДЕНТОВ ТЕХНИЧЕСКОГО ВУЗА.....	59
---	-----------

Глузман Н. А.

ТЕОРЕТИКО-ПРАКТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ РАЗВИТИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПРОФЕССИОНАЛИЗМА ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ В КЛАССИЧЕСКОМ УНИВЕРСИТЕТЕ.....	67
---	-----------

Грибанова Л. М.

СИНЕРГИЙНОСТЬ ТРИАДЫ «КОМПОЗИТОР – ИСПОЛНИТЕЛЬ – СЛУШАТЕЛЬ» В МУЗЫКАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ.....	77
--	-----------

Купач Т. Ю., Немешин В. Ю., Чернопятов А. В., Гридчин В. П.

К ВОПРОСУ АДАПТАЦИИ КУРСАНТОВ-ПЕРВОКУРСНИКОВ К УСЛОВИЯМ ОБУЧЕНИЯ В ВОЕННОМ ВУЗЕ	86
--	-----------

Маруфенко Е. В.

ИССЛЕДОВАНИЕ ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ ЦЕННОСТНОГО ЛИЧНОСТНОГО ОТНОШЕНИЯ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ МУЗЫКИ К СОБСТВЕННОМУ ГОЛОСОВОМУ ЗДОРОВЬЮ.....	93
---	-----------

СОДЕРЖАНИЕ

Склизкова Т. А.

**К ВОПРОСУ О МЕТОДИКЕ СОДЕРЖАНИЯ И ПРЕПОДАВАНИЯ
КУРСА «ИСТОРИЯ МИРОВОЙ ЛИТЕРАТУРЫ»
НА ОТДЕЛЕНИИ ХОРЕОГРАФИЧЕСКОГО ИСКУССТВА..... 100**

СОЦИАЛЬНАЯ И СПЕЦИАЛЬНАЯ ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ

Ерофеева О. Г.

**ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ РОДИТЕЛЕЙ И ПЕДАГОГОВ
ПО СОЗДАНИЮ «СИТУАЦИИ УСПЕХА» КАК ОДНОЙ ИЗ ФОРМ
УСПЕШНОЙ СОЦИАЛИЗАЦИИ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО
ВОЗРАСТА С ФОНЕТИКО-ФОНЕМАТИЧЕСКИМ
НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ..... 108**

СЛОВО МОЛОДЫМ ИССЛЕДОВАТЕЛЯМ

Абдуллаева С. Ш.

**ИЗУЧЕНИЕ АРАБСКОГО ЯЗЫКА НЕАРАБОЯЗЫЧНЫМИ
МУСУЛЬМАНАМИ В СИСТЕМЕ ИСЛАМСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ:
МЕЖДУНАРОДНЫЙ И РЕГИОНАЛЬНЫЙ ОПЫТ 116**

Беляева Е. А.

**ДИДАКТИЧЕСКИЕ ПРИНЦИПЫ ПОСТРОЕНИЯ КОМПЛЕКСОВ
УЧЕБНЫХ ЗАДАНИЙ, ОРИЕНТИРОВАННЫХ НА ДОСТИЖЕНИЕ
ЛИЧНОСТНЫХ РЕЗУЛЬТАТОВ ШКОЛЬНИКОВ 123**

Ларькин М. Д.

ГЕЙМИФИКАЦИЯ В СОВРЕМЕННОМ ОБРАЗОВАНИИ..... 133

Овсянников Д. И.

**СМЫСЛОВОЕ НАПОЛНЕНИЕ АТТРИБУТИКИ
ПРОСОЦИАЛЬНЫХ ГРУПП СОВРЕМЕННЫХ ПОДРОСТКОВ 139**

НАШИ АВТОРЫ..... 148

ИНФОРМАЦИЯ ДЛЯ АВТОРОВ 154

CONTENTS

THE 100-TH ANNIVERSARY OF THE VLADIMIR PEDAGOGICAL INSTITUTE

Bogomolova L. I.

FELIX ARONOVICH FRADKIN: TEACHER AND SCIENTIST 9

Doroshenko S. I.

**HISTORICAL AND PEDAGOGICAL REFLECTION
IN THE PEDAGOGICAL HERITAGE OF FELIX ARONOVICH
FRADKIN 16**

HISTORY OF PEDAGOGY AND EDUCATION

Volodina L. A.

**THE VIEWS OF L. N. TOLSTOY OF THE FIRST PERIOD
OF HIS PEDAGOGICAL ACTIVITY (1858 – 1862) 24**

ACTUAL PROBLEMS OF CONTEMPORARY PEDAGOGY AND EDUCATION

Koroleva T. P.

**PECULIARITIES OF TEACHING VOCAL IN THE SYSTEM
OF ADDITIONAL EDUCATION OF THE REPUBLIC
OF BELARUS..... 33**

Maksimova O. A., Mityushina N. V.

**ON THE ROLE AND STRUCTURE OF THE SCHOOL TEXTBOOK
OF A FOREIGN LANGUAGE IN THE MODERN EDUCATIONAL
PROCESS..... 40**

CONTENTS

Manasova G. N.

FORMATION OF UNIVERSAL EDUCATIONAL ACTIONS OF PRIMARY SCHOOL PUPILS IN THE PROCESS OF WORKING WITH SCIENTIFIC AND COGNITIVE TEXT	45
---	-----------

PROFESSIONAL EDUCATION

Aleyevskaya A. O.

FOREIGN LANGUAGE AS ONE OF THE SOURCES OF CULTURAL AND MORAL EDUCATION OF STUDENTS AND CADETS	53
--	-----------

An A. F., Kutarova E. I.

ABOUT PROFESSIONALLY DIRECTED TRAINING OF TECHNICAL UNIVERSITY STUDENTS IN MATHEMATICS	59
---	-----------

Gluzman N. A.

THEORETIC AND PRACTICAL ASPECTS OF DEVELOPING PEDAGOGICAL PROFESSIONALISM OF HIGHER SCHOOL TEACHERS AT THE CLASSICAL UNIVERSITY	67
--	-----------

Gribanova L. M.

SYNERGY OF «COMPOSER – PERFORMER – LISTENER» TRINE IN MUSICAL EDUCATIONAL WORK	77
---	-----------

Kupach T. Y., Nemeshin V. Y., Chernopyatov A. V., Gridchin P. V.

TO THE QUESTION OF ADAPTATION OF STUDENTS-FRESHMEN TO THE CONDITIONS OF TRAINING AT A MILITARY UNIVERSITY	86
--	-----------

Marufenko E. V.

THE STUDY OF THE PROBLEM OF FORMATION OF FUTURE MUSIC TEACHERS VALUABLE PERSONAL ATTITUDE TOWARDS THEIR OWN VOICE HEALTH	93
---	-----------

CONTENTS

Sklyzkova T. A.

TO THE QUESTION ABOUT THE METHODS OF CONTENT AND TEACHING THE COURSE «THE HISTORY OF THE WORLD LITERATURE» AT THE DEPARTMENT OF CHOREOGRAPHIC ART.....	100
---	------------

SOCIAL AND SPECIAL PEDAGOGY AND PSYCHOLOGY

Erofeeva O. G.

THE INTERACTION OF PARENTS AND EDUCATORS TO CREATE A «SITUATION OF SUCCESS» AS ONE OF THE FORMS OF SUCCESSFUL SOCIALIZATION OF PRESCHOOL CHILDREN WITH PHONETIC-PHONEMIC UNDERDEVELOPMENT OF SPEECH	108
--	------------

THE FLOOR TO YOUNG RESEARCHERS

Abdullaeva S. Sh.

THE STUDYING OF ARABIC LANGUAGE BY NON-ARABIC SPEAKING MUSLIMS IN THE SYSTEM OF ISLAMIC EDUCATION: INTERNATIONAL AND REGIONAL EXPERIENCE.....	116
--	------------

Belyaeva E. A.

DIDACTIC PRINCIPLES OF CONSTRUCTION OF TRAINING TASKS COMPLEXES FOCUSED ON THE ACHIEVEMENT OF PERSONAL LEARNING OUTCOMES	123
---	------------

Larkin M. D.

CYBERSPORTING GAMES AS A MANIFESTATION OF GAMIFICATION IN MODERN EDUCATION.....	133
--	------------

Ovsyannikov D. I.

THE SEMANTIC CONTENT OF ATTRIBUTES OF PRO-SOCIAL GROUP OF TEENAGERS	139
--	------------

OUR AUTHORS	151
--------------------------	------------

INFORMATION FOR AUTHORS.....	154
-------------------------------------	------------

К 100-ЛЕТИЮ ВЛАДИМИРСКОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ИНСТИТУТА

УДК 37.013.46

Л. И. Богомолова

ФЕЛИКС АРОНОВИЧ ФРАДКИН: ПЕДАГОГ И УЧЕНЫЙ

В статье рассматривается педагогическая и научная деятельность профессора кафедры педагогики Педагогического института Владимирского государственного университета, доктора педагогических наук, члена-корреспондента РАО Феликса Ароновича Фрадкина. Показан уникальный талант ученого, органично сочетавшего исследовательские и педагогические способности. Показан вклад ученого в разработку методологических и теоретических вопросов педагогики, реализацию деятельностного и диалогического подходов к обучению будущих педагогов.

Ключевые слова: Ф. А. Фрадкин, ученый, педагог, Школа молодого ученого, диалог, организационно-деятельностные игры, педагогическая технология, педагогика 20 – 30-х годов XX века.

18 декабря 2018 года Феликсу Ароновичу Фрадкину исполнилось бы 85 лет. Мы знаем множество примеров, когда ученые в таком возрасте продолжают активную научную жизнь. Но Феликсу Ароновичу не суждено было прожить долгую жизнь. Его не стало вскоре после того, как ему исполнилось всего 60 лет. И сегодня, когда мы, его ученики, стали старше его, невольно задаешься вопросом: «А если бы ...?» Но история, как известно, не терпит сослагательного наклонения. И мы просто благодарны судьбе за встречу с этим человеком, который стал для многих из нас Научным руководителем с самой большой буквы.

Наше знакомство произошло в далеком 1985 году, когда я пришла на кафедру педагогики работать ассистентом. Это было время, когда Фе-

ликс Аронович готовился, а затем защищал докторскую диссертацию о методологических принципах советской педагогики [4]. Необходимо отметить, что исторический период (20 – 30-е годы XX века), который лежал в сфере научных интересов ученого, был под негласным запретом даже в советское время. Это связано с тем, что отечественные педагоги этого периода тесно взаимодействовали с зарубежными педагогами, использовали их позитивный опыт, стремясь взять все самое лучшее в мировой педагогике для создания новой советской трудовой школы. Но начиная со второй половины 30-х годов все инновационные идеи предшествующего периода были запрещены и забыты. Поэтому и с точки зрения обращенности своего исследования к этому периоду Феликс Аронович про-

явил научную смелость и неординарность. Его диссертация и последующие работы привлекли внимание исследователей к этому периоду, способствовали появлению значительного числа работ, посвященных рассмотрению богатейшего наследия педагогов, педологов и психологов, таких как М. Я Басов, П. П. Блонский, Г. О. Гордон, Н. И. Попова, М. М. Пистрак, С. Т. Шацкий и многих других.

Кроме того, обращение к методологическим проблемам педагогики в его работе было связано не только с попытками подтвердить и обосновать идеологические установки, доминировавшие во всех социальных науках, но и с пробуждающимся желанием сделать педагогику подлинно научной дисциплиной. С точки зрения развития научного педагогического знания работа Ф. А. Фрадкина, безусловно, внесла существенный вклад как в его методологический, так и теоретический состав. В его диссертации убедительно показано, что именно методологические принципы, которые в том числе отражают и идеологические установки государства, определяют состав категориально-понятийного аппарата педагогики как науки, выделение решаемых учеными проблем и выдвигаемых гипотез, педагогических теорий, носящих объяснительный характер, и других составляющих науки.

Вернувшись с защиты диссертации, которая потребовала колоссальных затрат физических и моральных сил и наверняка сказала на состоянии здоровья, Феликс Аронович сразу начал строить планы реализации своих научных и педагогических идей. В числе первых педагогических планов

была организация занятий с молодыми учеными. Ему всегда было интересно работать с молодежью, а кроме того, вероятно, он хотел, чтобы его ученики не проходили столь тернистого научного пути, который прошел он сам, и были подготовлены теоретически и методологически, понимали, что в науке есть не только собственно научные проблемы, но и организационные, и проблемы общения с другими учеными, которые не всегда лояльно относятся к неумелым попыткам начинающих исследователей донести и аргументировать свои идеи.

В 1985 году небольшая группа молодых преподавателей и аспирантов впервые собралась для того, чтобы пытаться обсуждать научные проблемы. Постепенно она превратилась в настоящую школу – Школу молодого ученого. Важно отметить, что на занятия Школы Феликс Аронович приглашал не только своих аспирантов, но и аспирантов других научных руководителей нашей и других кафедр, а позднее к нам приезжали аспиранты из московских вузов, чтобы представить фрагменты своих исследований и получить самые заинтересованные отзывы, замечания и вопросы. О работе ШМУ (Школы молодого ученого) и Научной школе Ф. А. Фрадкина я уже писала [1], но и сегодня все посещавшие ее уверены, что так и нужно работать с начинающими исследователями, учиться ставить проблемы, отстаивать свою научную позицию, учиться слышать «иной» голос. В Школе мы научились задавать вопросы, не бояться вопросов и отвечать на них, научились читать научную литературу и узнали о тех авторах, которых не часто публиковали в

официальных изданиях. Феликс Аронович умел «заразить» своей энергией, своей тягой ко всему новому в науке и образовании не только нас, молодых ученых, но и тех членов кафедры, которые уже имели значительный научный и преподавательский опыт.

Еще на рубеже 80 – 90-х годов прошлого века Феликс Аронович Фрадкин прогнозировал продуктивность идей, связанных с диалогизацией образовательного процесса и самой педагогической науки. Он обращал наше внимание не только на необходимость тщательного изучения работ М. М. Бахтина и В. С. Библера, которые непосредственно посвящены проблемам диалога, но и на все нетрадиционные подходы к осмыслению педагогических явлений. Прошедшие десятилетия со всей очевидностью подтвердили его незаурядные способности видеть те проблемы, которые находятся в процессе своего становления, и не являются очевидными для большинства исследователей. Феликс Аронович был захвачен идеей диалога и хотел, что эта идея была реализована в процессе обучения студентов. Его внимание привлекали лекции-диалоги, которые должны были не только побудить студентов задавать вопросы и вступать в дискуссию по самым важным для них вопросам, но и побуждать к внутреннему диалогу, заставлять сомневаться и искать новые ответы. В это время Феликс Аронович регулярно читал лекции в Институте повышения квалификации преподавателей в Москве. Вместе с замечательным историком педагогики Борисом Михайловичем Бим-Бадом они и начали впервые в нашей педагогической практике читать

для слушателей ИПК лекции-диалоги. Я присутствовала на одной из таких лекций, которая была посвящена процессам развития педагогического знания в 20 – 30-х годах. Это было необычно и захватывало внимание слушателей как благодаря инновационной форме, так и содержанию, в котором прослеживались принципиально новые диалогические подходы к изучению истории педагогики. После таких лекций многие слушатели ИПК хотели учиться в аспирантуре только у Ф. А. Фрадкина. Таким путем попала к нам на учебу В. П. Лисицкая из Великого Новгорода, даже несмотря на то что в их вузе была соответствующая аспирантура.

Феликс Аронович был очень энергичным и работоспособным человеком. Он одновременно мог работать над двумя и более статьями в научные издания, да еще и готовиться к новой лекции или обдумывать проведение занятия в интерактивной форме. Он стремился сделать учебный предмет «Педагогика» интересным и нужным для студентов, таким, который дает ответы на вопросы молодого человека, готовящегося стать учителем. Именно в таком ключе разрабатывался вводный раздел «Введение в педагогическую специальность». На заседаниях Школы молодого ученого и в личных беседах мы долго решали, какие темы могут быть актуальными для вчерашнего школьника – будущего педагога. Перечень тем стал таким, которого никогда не было в традиционных учебниках педагогики: «Воспитание потребностей человека. Дружба. Отношения родителей и детей. Неформальные группы. Юношеская субкультура. Потребность

в уважении и защите своего «Я». Эти темы ни до, ни после этой попытки Феликса Ароновича не были включены в содержание нашей дисциплины. А исходил он при подготовке этих занятий из того, что волнует учеников и студентов, какие педагогические проблемы могут встать перед студентом-практикантом или начинающим педагогом. Он был настоящим педагогом-новатором, ищущим такие средства образования в вузе, которые позволят расти, развиваться, образовываться, постепенно становиться учителем.

Кроме инновационного содержания эти лекции были представлены и в новой для нашего вуза форме. Это были лекции-диалоги, которые мы читали вместе на биолого-химическом факультете. Необходимо отметить, что студенты, привыкшие на лекциях только слушать и тщательно записывать материал, излагаемый лектором, поначалу были удивлены и даже недовольны. На лицах некоторых читался вопрос: «Ну, когда же Вы закончите говорить и начнете диктовать то, что нужно записывать?» Но постепенно их увлекал материал лекции, необычная форма и те вопросы, которые мы обсуждали и задавали им. Они начинали реагировать, а к концу занятий уже были полноправными участниками обсуждений. Анализируя сегодня список литературы, предлагавшийся студентам для изучения, мы находим там работы М. М. Бахтина, В. С. Библера, П. П. Блонского, Ю. Лотмана, В. Франкла, Э. Фрома и др. Если бы сегодняшние студенты читали такие книги! Эти экспериментальные лекции-диалоги были изданы в виде отдельной брошюры уже после смерти Феликса Аро-

новича в 1996 году благодаря усилиям Т. В. Журавской, которая организовала специальное издательство педагогической литературы «Сфера» [6].

Феликс Аронович поражал не только своей энергией, целеустремленностью, трудоспособностью, но и постоянным стремлением искать и фиксировать все новое, что происходило в педагогике и в школе. Так благодаря его усилиям в нашем педагогическом институте были организованы встречи студентов и преподавателей с педагогами-новаторами. К нам приезжали В. Ф. Шаталов, М. П. Щетинин, И. П. Волков, В. А. Караковский со своими учениками. Встречи проходили в актовом зале, который был заполнен до отказа. Феликс Аронович был убежден, что студентов надо знакомить с лучшими образцами педагогической деятельности в процессе непосредственного общения с носителями инновационного педагогического опыта. Студенты проявляли к таким встречам очень высокий интерес, задавали множество вопросов, договаривались о поездках в школы и активно пользовались предоставлявшимися возможностями. Они даже ездили, например, в школу М. П. Щетинина для прохождения педагогической практики, ведя уроки по его «методике погружения».

Еще одна важная страница педагогической и научной деятельности Ф. А. Фрадкина связана с его интересом к теории и практике организационно-деятельностных игр (ОДИ). Этот самый сложный и интересный вид игр, «действительность особого рода» был разработан Г. П. Щедровицким [7], известным методологом и систематизатором науки. Феликс Аронович считал

себя его учеником и действительно многому научился у него. Кроме того, что мы изучали на Школе молодого ученого, работы Г. П. Щедровицкого, пытаюсь понять суть его идей в области организации этого вида игр, мы еще ездили на семинары-обсуждения, которые организовывались в Москве командой Щедровицкого после проведения очередной такой игры. Вполне допускаю, что суть ОДИ до конца понимал только их создатель, так как эти игры были невероятно сложными по замыслу. Они были посвящены, например, реальным выборам директора завода РАФ (был такой завод, выпускавший микроавтобусы, в советское время в Прибалтике) или выборам директора школы и т. п. Эти игры проводились в период перестройки в Советском Союзе и ставили задачу изменения, даже слома традиционных представлений о той или иной деятельности, кардинального изменения мышления их участников, преодоления стереотипов. Центральным понятием теории этих игр было понятие «мыследеятельность». Оно используется для обозначения коллективного результата совместного осмысления каких-либо процессов или явлений. Мы принимали активное участие в одной из таких игр, организованной членами группы Г. П. Щедровицкого для работников Министерства образования и ректоров педагогических вузов. Эта игра проходила под Суздалем и была посвящена разработке нового содержания педагогического образования. Вслед за своим научным руководителем мы стремились познать все новое, что создавалось в то время на волне перестройки.

По инициативе Феликса Ароновича мы пытались применить схемы, наработанные группой Г. П. Щедровицкого в обучении. Это были специально организованные занятия в различных аудиториях и со слушателями курсов повышения квалификации, и с руководителями предприятий, и с учителями. В разработке и проведении игр принимали участие В. М. Блинов, Б. А. Ермолаев и автор статьи. Участие в ОДИ давало возможность освоить новые формы обучения, научиться работать в группе, искать нестандартные решения проблем, рефлексировать свою деятельность, менять представление участников о своих возможностях. Много из полученного тогда опыта используется на занятиях до настоящего времени.

Научные интересы Ф. А. Фрадкина были преимущественно связаны с советской педагогикой 20 – 30-х годов XX века. Обе его диссертации – и кандидатская и докторская [4; 5] посвящены этому чрезвычайно продуктивному и инновационному, но, на наш взгляд, все-таки не до конца изученному периоду. Однако ни в коем случае нельзя сказать, что он занимался только педагогикой этого периода. Сфера его научных интересов была достаточно широкой, в нее входили и сравнительные исследования и методология не только истории педагогики, но и педагогики. Свидетельством этому могут служить многочисленные публикации ученого. Как и в педагогической деятельности, в науке его интересовало прежде всего то, что мало разработано или вовсе неизвестно. Так в 90-е годы прошлого века в педагоги-

ке стало входить в научный оборот такое понятие, как «технология». Феликс Аронович поставил в ШМУ проблему применимости этого понятия в педагогике, и мы погрузились в решение этой проблемы. Несколько занятий были посвящены обсуждению самого понятия «технология» и попыткам определить понятие «педагогическая технология». В результате решения поставленных задач был создан, пожалуй, первый в нашей стране сборник научных статей, посвященный истории педагогических технологий [2]. Практически все совместные публикации сотрудников кафедры педагогики и учеников Феликса Ароновича готовились по выработанному в данном случае алгоритму: постановка проблемы, обсуждение содержания центральных понятий, выработка единого подхода и, наконец, написание индивидуальных статей. Это требовало достаточно много времени, но позволяло все работы, включенные в сборник, выстраивать в единой научной логике.

Еще одним примером следования такой научной логике была подготовка сборника, посвященного проблеме социализации личности. Вопрос о том, от каких влияний зависит то, каким человек становится в процессе своего развития, остается актуальным и в современной педагогике, но, как говорил Ф. А. Фрадкин, «история развития любого научного понятия составляет его современную сущность». Именно с такими установками мы и начинали работать над ответом на этот вопрос. Постепенно для каждого участника об-

суждений проявлялось различие таких родственных понятий, как «воспитание» и «социализация». И до тех пор пока не было выработано целостного представления о том, что же такое социализация, каковы ее механизмы, какие факторы ее определяют, мы не начинали писать свои статьи. Так состоялся еще один сборник научных трудов, который также был первым историко-педагогическим сборником, посвященным проблеме социализации. В нем было реализовано стремление авторов «вступить в диалог с прошлым, для того чтобы лучше понять современность и ответить на поставленные жизнью вопросы» [3]. Сборник был издан в 1993 году.

Это был год, в конце которого мы готовились отмечать 60-летний юбилей Феликса Ароновича, но так и не успели этого сделать, он попал в больницу с сердечным приступом, а в самом конце года его не стало. У Феликса Ароновича было множество планов, о реализации которых мы говорили, посетив его в больнице, чтобы поздравить с днем рождения. Понятно, что не все его планы мы, его ученики, смогли реализовать. Это связано не с тем, что мы не хотели или не могли это сделать, а только с тем, что есть люди в науке и в других сферах деятельности, заменить которых невозможно. То, что удалось написать о Феликсе Ароновиче в этой статье, отнюдь не охватывает всего того, что он внес в педагогическую науку и в практику обучения. Надеюсь, у его учеников, еще будут поводы и возможности написать о нем.

Литература

1. Богомолова Л. И. Ф. А. Фрадкин и его научная школа // Вестник ВлГУ. Серия: Педагогические и психологические науки. 2015. № 20 (39). С. 9 – 14.
2. История педагогической технологии : сб. науч. тр. / отв. ред. М. Г. Плохова, Ф. А. Фрадкин. М. : НИИТиИП, 1992. 133 с.
3. Социализация личности: исторический опыт советского периода и современные тенденции : сб. науч. тр. / под ред. М. Г. Плоховой и Ф. А. Фрадкина. М. : Изд-во ИТП и МНО РАО, 1993. 146 с.
4. Фрадкин Ф. А. Методологические принципы формирования советской педагогической теории (20 – 30-е гг.) : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01. М., 1985. 402 с.
5. Фрадкин Ф. А. Первая опытная станция по народному образованию Наркомпроса РСФСР (Проблема превращения школы в центр воспитательной работы с детьми) : автореф. дис. ... канд. пед. наук / АПН РСФСР. Науч.-исслед. ин-т теории и истории педагогики. М., 1966. 19 с.
6. Фрадкин Ф. А., Богомолова Л. И. Введение в педагогическую специальность (лекции-диалоги). М. : Сфера, 1996. 64 с.
7. Щедровицкий Г. П. Игра и игровые формы организации мыследеятельности с системомыследеятельностной точки зрения : докл. в НИИОПП АПН СССР. 1981 // Организационно-деятельностная игра : сб. текстов. Из арх. Г. П. Щедровицкого. Т. 9 (1). М. 2004. doc [179 Кб]. URL: <http://www.fondgp.ru/gp/biblio> (дата обращения: 02.11.2018).

References

1. Bogomolova L. I. F. A. Fradkin i ego nauchnaya shkola // Vestnik VIGU. Seriya: Pedagogicheskie i psixologicheskie nauki. 2015. № 20 (39). S. 9 – 14.
2. Istoriya pedagogicheskoy texnologii : sb. nauch. tr. / otv. red. M. G. Ploxova, F. A. Fradkin. M. : NIITiIP, 1992. 133 s.
3. Socializaciya lichnosti: istoricheskij opy`t sovetskogo perioda i sovremenny`e tendencii : sb. nauch. tr. / pod red. M. G. Ploxovoj i F. A. Fradkina. M. : Izd-vo ITP i MNO RAO, 1993. 146 s.
4. Fradkin F. A. Metodologicheskie principy` formirovaniya sovetskoj pedagogicheskoy teorii (20 – 30-e gg.) : dis. ... d-ra ped. nauk : 13.00.01. M., 1985. 402 s.
5. Fradkin F. A. Pervaya opy`tnaya stanciya po narodnomu obrazovaniyu Narkomprosa RSFSR (Problema prevrashheniya shkoly` v centr vospitatel`noj raboty` s det`mi) : avtoref. dis. ... kand. ped. nauk / APN RSFSR. Nauch.-issled. in-t teorii i istorii pedagogiki. M., 1966. 19 s.
6. Fradkin F. A., Bogomolova L. I. Vvedenie v pedagogicheskuyu special`nost` (lekcii-dialogi). M. : Sfera, 1996. 64 s.
7. Shhedroviczkiy G. P. Igra i igrovuy`e formy` organizacii my`sledeyatel`nosti s sistemomy`sledeyatel`nostnoj točki zreniya : dokl. v NIIOPP APN SSSR. 1981 // Organizacionno-deyatel`nostnaya igra : sb. tekstov. Iz arx. G. P. Shhedroviczkiy. T. 9 (1). M. 2004. doc [179 Kb]. URL: <http://www.fondgp.ru/gp/biblio> (data obrashheniya: 02.11.2018).

L. I. Bogomolova

FELIX ARONOVICH FRADKIN: TEACHER AND SCIENTIST

The article discusses the pedagogical and scientific activities of the professor of the department of Pedagogy (Pedagogical Institute of Vladimir State University), doctor of pedagogical sciences, a member-correspondent of the Russian Academy of Education Felix Aronovich Fradkin. A unique talent of a scientist who organically combines research and teaching abilities is presented. The contribution of the scientist to the development of methodological and theoretical issues of pedagogy, the implementation of activity and dialogical approaches to training future teachers is shown.

Key words: F. A. Fradkin, a scientist, a teacher, Young Scientist School, dialogue, organizational activity games, educational technology, pedagogy of the 1920 – 1930-s.

УДК 37.013

С. И. Дорошенко

**ИСТОРИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ РЕФЛЕКСИЯ
В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ НАСЛЕДИИ
ФЕЛИКСА АРОНОВИЧА ФРАДКИНА**

В статье анализируется историко-педагогическое наследие Феликса Ароновича Фрадкина с позиции его влияния на современную теорию педагогики и на методологию историко-педагогического исследования. Выделяются авторские позиции рассмотрения Ф. А. Фрадким пространства развития личности в отечественной педагогике, бинарности технологического и антитехнологического подходов, проблемы «исключительного детства», методологических возможностей оценки социального контекста развития педагогических и педологических идей с позиций отечественных и зарубежных теоретиков педагогики.

Ключевые слова: Феликс Аронович Фрадкин, история педагогики, педология, методология.

18 декабря 2018 года исполнилось бы 85 лет Феликсу Ароновичу Фрадкину, профессору кафедры педагогики Педагогического института ВлГУ, выдающемуся историку отечественной педагогики, методологу, стремившемуся к сближению историко-педагогического знания и инновационного развития педагогической теории. Расцвет исследовательского творчества Ф. А. Фрадкина

пришёлся на 1980-е – начало 1990-х годов. Это было время переосмысления педагогического опыта XX века, открытия новых имён и педагогических концепций, а также выработки стратегического пути развития отечественного образования грядущего XXI века. Именно в этот период оказались востребованными результаты историко-педагогических исследований школы и

педагогике 1920-х годов, педологии, педагогической технологии, социальной педагогики. Эти результаты не просто удовлетворяли академический интерес узкого круга специалистов. Они ложились в основание новых методологических подходов и ориентиров в процессе модернизации отечественного образования.

Одним из первых направлений модернизации образования в конце XX – начале XXI века стало формирование в школах авторских воспитательных систем. Предполагалась, что каждая школа должна созидать воспитательную систему, при этом приветствовалась неповторимость, своеобразие, инновационный потенциал этих систем. На этом фоне актуализировался педагогический опыт XX века: опытные станции Наркомпроса, деятельность педагогов-новаторов. Историко-педагогические обобщения Ф. А. Фрадкина оказались востребованными в этой сфере и прямо обогащающими инновационную образовательную практику. Между прочим, прямо связать политические перестроечные процессы и процесс инновационного развития отечественного образования едиными хронологическими рамками, думается, нельзя. Многие серьёзные инновации в образовании, на которых зиждется современная педагогическая теория, произошли в доперестроечный период. И уже тогда для ряда историков педагогики, к которым принадлежал Ф. А. Фрадкин, было очевидно, что результаты историко-педагогических исследований «с колёс» могут внедряться в образовательную деятельность, прямо обогащая её. Вопрос о возможности-невозможности прямо-

го перенесения исторического опыта на новую культурную или социально-историческую почву был одним из ведущих вопросов для Ф. А. Фрадкина-методолога. Чаще всего ответ на него давался отрицательный. Но прямое предвосхищение такого прямого, даже некритического использования историко-педагогических открытий постоянно звучит в трудах и самого учёного, и представителей его научной школы (О. Н. Арининой, В. М. Блинова, Л. И. Богомоловой, А. В. Гаврилина, Е. Ю. Рогачёвой, Л. А. Романовой, Т. А. Филановской и др.). В предисловии к документальному повествованию о С. Т. Шацком, которое Ф. А. Фрадкин готовил в соавторстве с В. И. Малининым при поддержке Г. Ю. Максимовой, прямо сказано, что «составители видели свою задачу в том, чтобы из наследия С. Т. Шацкого выбрать то, что наиболее значимо и существенно с историко-педагогической точки зрения и вместе с тем созвучно нашему времени революционных перемен» [1, с. 6]. Результаты историко-педагогических исследований в это «время революционных перемен» неподконтрольно авторам этих исследований (и независимо от того, как данные авторы относились к идее прямой трансляции исторического опыта в иную историческую реальность) влияли на обновление, перестройку содержания, системы, ценностных оснований отечественного образования. И в связи с этим историки педагогики часто оказывались в авангарде инновационных педагогических поисков.

Обозначим несколько теоретико-методологических ориентиров, которые, на наш взгляд, позволяют просле-

дить связь между результатами историко-педагогической рефлексии, осуществленной в трудах Ф. А. Фрадкина, и современным развитием педагогики.

Значимым вкладом в развитие теории воспитания предстаёт анализ Ф. А. Фрадким осмысления пространства развития личности в отечественной педагогике [5]. Обращаясь к вопросу создания внешней пространственно-эстетической среды (архитектуры учебных корпусов, ландшафта, природного окружения и пр.), учёный призывал не просто к организации комфортного быта, выбору красивого природного окружения, но к созданию пространственных условий существования гетерономной воспитательной системы. Внешнее (архитектурное, природное, бытовое) пространство развития личности в результате историко-педагогических обобщений Ф. А. Фрадкина, апеллирующего к опыту С. Т. Шацкого, А. У. Зеленко в их взаимодействии с меценатом У. Морозовой, А. С. Макаренко, Г. А. Рошаля, В. А. Сухомлинского, Л. Н. Толстого, предстаёт изоморфным внутреннему пространству развития личности, включающему в себя взаимодействие с семьёй, школой, СМИ, общественностью, субкультурой. При этом подчёркивается мысль о невозможности и пагубности вывести из всех этих влияний среднее арифметическое, объединить их в единый комплекс и попытаться подчинить единым, хотя бы и благим, целям. «Задача, – пишет Ф. А. Фрадкин, – заключается не в том, чтобы..., как недавно говорили, скоординировать влияние семьи, школы и общественности. Эта задача нереальна и чревата тяжёлыми

последствиями. Сегодня необходимо научить ребёнка прислушиваться к полифонии голосов, принимая или отвергая их, научиться противостоять лжи и наглости окружающей действительности» [5, с. 117]. Эта мысль через четверть века оппонирует процессу педагогической гигантомании, тенденции создания административно единых «педагогических мегаполисов», в которых полифонию заглушает «шум в каналах связи». Таким образом, идея Ф. А. Фрадкина и полифоничности разных педагогических влияний, об индивидуальном облике различных образовательных организаций, несомненно, является методологическим ориентиром, позволяющим поставить под сомнение универсальность возможностей крупных образовательных комплексов с единой стратегией развития, руководством, от которого требуется прежде всего финансовая грамотность, а также и саму целевую ориентацию на «успешность личности» как мерило ее образовательных достижений.

Важный теоретико-методологический ориентир развития современной педагогики и образования связан с развивавшейся в творчестве Ф. А. Фрадкина идеей педагогической технологии. В статье «Педагогическая технология в исторической перспективе» [4] следует обратить внимание прежде всего на то, что Феликс Аронович, указывая на длительность дискуссии о педагогической технологии как инструменте воспитания, признавал возможность трактовки воспитания как «наития, творческого озарения, интуитивного постижения, влияния на мир другого человека». Кроме того,

Ф. А. Фрадкин подчеркивал: «Любая педагогическая технология связана с личностью создателя и несёт на себе её отпечаток» [4, с. 11]. Эта позиция также может служить теоретико-методологическим ориентиром в диалоге с современными нам процессами жёсткой технологизации, опирающейся на ещё более жёсткую стандартизацию в образовании и обуславливающими вымывание личностных смыслов из формализованных моделей урока, образовательного проекта, процедуры аттестации учителя. Обратимся к определению педагогической технологии «в исторической перспективе», как сформулировал его Ф. А. Фрадкин. «Педагогическая технология в истории педагогики – это системное, концептуальное, нормативное объективированное инвариантное описание деятельности учителя и ученика, направленное на достижение образовательной цели. Она всегда квинтэссенция воспитательной системы, базовое основание, в котором фиксируются её своеобразие и специфические особенности теоретического состава и категориального аппарата. Зная направленность педагогической технологии, коллектив, социальные факторы, поведенческие реакции, мотивы, инстинкты и так далее, можно воссоздать характерные черты воспитательной системы в целом» [Там же, с. 12]. Как видим, согласно этому определению педагогическая технология варьируется в зависимости от концептуальных оснований, обладает ярко выраженным своеобразием, в том числе своеобразием категориального аппарата, по которому можно реконструировать воспитательную си-

стему в целом. Такое понимание вряд ли предполагает появление некой унифицированной «технологической карты», в которой все основные категории заданы образовательным стандартом, а педагогическое творчество варьируется в рамках адаптации и подбора отдельных содержательных блоков или коротких отрезков (треков) для ячеек этой карты. Как минимум, структура, категории, инструментарий технологической карты должны соотноситься с избираемыми педагогом мировоззренческими основаниями, со спецификой воспитательной системы данной школы, с результатами осуществленной диагностики. Кроме того, историко-педагогические примеры, приведенные Ф. А. Фрадким, убедительно свидетельствуют о том, что параллельно с формированием технологического подхода в педагогике развивалась педагогическая позиция, «в которой технологический подход напрочь отвергался» [Там же, с. 3]. Он вдохновенно свидетельствовал о том, что «создатели направления «педагогика творчества» Гансберг, Линде, Шаррельман считали преступной самую попытку с помощью технологии воздействовать на живую и неповторимую личность ребенка. Манипуляция душой ребёнка с помощью искусственно разработанных, заранее планируемых средств является вивисекцией, утверждали они. Сколько личностей, столько и средств их воспитания, поэтому создать педагогическую технологию как отмычку к душе ребёнка невозможно» [Там же, с. 4]. При таком антитехнологическом подходе «успешность или неуспешность работы школы определяется не

технологиями, а исключительно творческой направленностью личности педагога и тем климатом, который создаётся благодаря ему в процессе обучения и воспитания. Именно дух, неуловимое влияние учителя, ежеминутно изменяемые приёмы, исчезающие без следа, определяют успешность учения школьника» [4, с. 4 – 5]. В современных условиях, когда процесс технологизации образования связан уже не с осуществлением педагогом (живым человеком) последовательных алгоритмизированных шагов, а с тотальной цифровизацией, возрастанием значимости «объективированных» диагностических процедур, оппозиция технологического и антитехнологического подходов приобретает совсем иной смысл. Теоретико-методологический потенциал бинарного сопоставления Ф. А. Фрадкиным технологического и антитехнологического подходов кроется уже не только в уточнении понятия «педагогическая технология», в интеграции социального и педагогического контекстов этой технологии, но и в признании за отказом от тотальной технологизации самого права на существование.

В поле внимания Ф. А. Фрадкина постоянно находилась проблема воспитания детей с особыми возможностями здоровья, а также с девиантным поведением. До некоторой степени это было связано с историческим периодом, который он изучал: педагогика XX века, особенно в его первой трети, решительно повернулась к проблемам патологии, к образу «трудного» ребенка. Не случайно классиком (хотя и не сразу) становится А. С. Макаренко,

детская литература пестрит образами «бунтарей», которые, выбиваясь из детской среды плохим поведением, непослушанием, ложью, своеволием, а также плохой успеваемостью, оказываются в результате лучше, благороднее и, конечно, успешнее своих более благонаправленных и благополучных сверстников (например, Чук и Гек А. Гайдара, гимназисты «Кондуита и Швамбрании» Л. Кассиля, Динка В. Осеевой). Оставив в стороне вопрос о справедливости такой позиции, отметим наличие общности указанного акцента в педагогике начала XX и начала XXI веков.

Теоретико-методологическая позиция Ф. А. Фрадкина по отношению к этой ситуации, прежде всего, выражается в первостепенном обращении к серьезному исследованию физического и психического здоровья ребенка, влияния на него социального окружения. Стоит подчеркнуть, что Феликс Аронович связывал возникновение педологии – науки о целостном изучении ребёнка – не только с развитием объективных проблем в образовании и с логикой внутринаучного поиска, но и с «традиционным вниманием к миру «маленького человека», отчетливо проявившегося в произведениях Ф. М. Достоевского, А. П. Чехова, А. М. Горького», с «постоянной тревогой русской интеллигенции за будущее России» [3, с. 8]. Несомненную аналогию с современными школьными проблемами можно осуществить, обращаясь к комментариям Ф. А. Фрадкина по поводу трудностей гимназического обучения. «Гимназический курс мало учитывал возрастные и индивидуальные особенности ребёнка, был перегружен материалом, вызывал пере-

утомление и болезненные состояния. Многие гимназисты оказывались пациентами психоневрологов, которые понимали глубокую связь их болезней с психологическими, физическими и социальными перегрузками. Среди гимназистов было много самоубийств. Статистические данные указывали на корреляцию нервно-психических срывов с числом лет, проведённых гимназистом за партией. Как свидетельствовали результаты выборочных исследований И. А. Арямова накануне Первой мировой войны, в московских гимназиях в помощи педолога нуждались только 8 % детей пригготовительного отделения, уже в шестом классе это число увеличивалось до 44 %, а в восьмом достигало 69 %. Педологи не просто лечили детей от недугов, но и помогали им учиться, не подрывая здоровья, предотвратить психику от перегрузок, обеспечить безболезненное овладение профессиональными и социальными ролями» [3, с. 9]. Ф. А. Фрадкин подчёркивал, что педологи осуществляли исследование ребёнка «прежде всего клиническими методами» [Там же, с. 10], а воспитание шло одновременно с лечением. Эти акценты приобретают актуальность в условиях внедрения инклюзивного образования. Важно также подчеркнуть, что воспитание в первую очередь было направлено на полученные по наследству болезни. «Не всегда возможно полностью вернуть ему (ребёнку. – С. Д.) физическое и психическое здоровье, но способствовать его адаптации к условиям жизни, сделать его полезным членом общества педологи считали возможным и необходимым» [Там же, с. 10]. Вопросы адапта-

ции и освоения социальных ролей были одними из ключевых в системе методологических ориентиров, создававшихся Ф. А. Фрадкиным в процессе историко-педагогических исследований.

Ф. А. Фрадкин видел и постоянно акцентировал параллели между различными направлениями развития отечественной и зарубежной педагогики (и педологии). Одним из способов резюмирования в его статьях становится неожиданная цитата, содержащая оценку анализируемого феномена или процесса отечественной педагогики западным учёным. Например, рассуждая о рефлексологической концепции в педологии и о нацеленности рефлексологических изысканий на воспитание нового человека, он пишет: «Как заметил американский учёный Скиннер: “В 1917 году русские нуждались в признании условного рефлекса для укрепления своей идеологии, и они сделали Павлова национальным героем”» [6, с. 24]. Не случайно одним из направлений развития научной школы Ф. А. Фрадкина оказалась историко-педагогическая компаративистика, наиболее ярко представленная в трудах Е. Ю. Рогачёвой и её учеников. Признавая, что «проходя через национальные фильтры», авторская педагогическая идея «предстаёт трансформированной» [2, с. 138], это направление расширяет возможности кросскультурного диалога в истории педагогики, уточняет методы и ценностные ориентации, которые можно использовать в случае обращения к зарубежному педагогическому опыту и теории.

Обобщая изложенные теоретико-методологические ориентиры, способствующие осуществлению рефлексии в

историко-педагогическом исследовании и одновременно созиданию инновационной педагогической теории, подчеркнём следующее.

- В историко-педагогическом наследии Ф. А. Фрадкина подчеркивается значимость неповторимого внешнего и внутреннего пространства развития личности, недопустимость некритического смешения различных типов и форматов педагогического взаимодействия, ценность отдельных, не снимаемых комплексными влияниями факторов и субъектов полифонического взаимодействия в процессе становления духовного мира ребёнка.

- Ф. А. Фрадкин признавал и исторически обосновывал право на существование и развитие как технологического подхода, предполагающего определенный уровень унификации и транслируемости педагогических влияний, так и антитехнологического, интуитивистского подхода, основанного на педагогической импровизации, нефиксируемых и неповторимых способах педагогического взаимодействия.

- Ф. А. Фрадкин подчёркивал приоритет индивидуальной медицинской и психологической (педологической) поддержки представителей «исключительного детства».

- Способом историко-педагогической рефлексии, а также интеграции педагогического наследия в социальный контекст в творчестве Ф. А. Фрадкина предстаёт резюмирование (оценивание) историко-педагогического опыта с позиции представителей зарубежной педагогики.

- Признавая некорректной прямую трансляцию результатов историко-педагогических исследований в новую социально-культурную или историческую ситуацию, Ф. А. Фрадкин осмысливал возможность и даже неизбежность такой трансляции в условиях инновационных преобразований в образовании и осуществлял историко-педагогическую рефлексии с акцентом на современные теоретико-методологические потребности развития отечественной педагогики.

Литература

1. Малинин В. И., Фрадкин Ф. А. От составителей // С. Т. Шацкий: работа для будущего: Докум. повествование : кн. для учителя / сост. В. И. Малинин, Ф. А. Фрадкин. М. : Просвещение, 1989. 223 с.
2. Рогачёва Е. Ю. «Педагогика активности» Джона Дьюи в Мексике // Между прошлым и будущим: теория и история педагогики XXI века. Владимир : Изд-во ВлГУ ; ВИТ-принт, 2014. 300 с.
3. Фрадкин Ф. А. Педология: мифы и действительность. М. : Знание, 1991. 80 с.
4. Фрадкин Ф. А. Педагогическая технология в исторической перспективе // История педагогической технологии : сб. науч. тр. / отв. ред. М. Г. Плохова, Ф. А. Фрадкин ; сост. С. И. Мезенцева. М. : НИИ ТиИП АПН РСФСР, 1992. С. 3 – 12.

5. Фрадкин Ф. А. Представление о пространстве развития личности в отечественной педагогике // Воспитательная система школы: осмысление опыта и перспективы развития : материалы всерос. науч.-практ. конф. (г. Владимир, окт. 1993 г.) / сост. А. В. Гаврилин, Ю. А. Ковалёв, Н. Л. Селиванова. Владимир, 1993. С. 115 – 117.
6. Фрадкин Ф. А., Гаврилин А. В. Технология формирования личности в рефлексологической педагогике // История педагогической технологии : сб. науч. трудов / отв. ред. М. Г. Плохова, Ф. А. Фрадкин ; сост. С. И. Мезенцева. М. : НИИ ТиИП АПН РСФСР, 1992. С. 23 – 35.

References

1. Malinin V. I., Fradkin F. A. Ot sostavitelej // S. T. Shaczkiy: rabota dlya budushhego: Dokum. povestvovanie : kn. dlya uchitelya / sost. V. I. Malinin, F. A. Fradkin. M. : Prosveshhenie, 1989. 223 s.
2. Rogachyova E. Yu. «Pedagogika aktivnosti» Dzhona D`yui v Meksike // Mezhduproshly`m i budushhim: teoriya i istoriya pedagogiki XXI veka. Vladimir : Izd-vo VIGU ; VIT-print, 2014. 300 s.
3. Fradkin F. A. Pedologiya: mify` i dejstvitel`nost`. M. : Znanie, 1991. 80 s.
4. Fradkin F. A. Pedagogicheskaya texnologiya v istoricheskoy perspektive // Istoriya pedagogicheskoy texnologii : sb. nauch. tr. / отв. ред. М. Г. Плохова, Ф. А. Фрадкин ; сост. С. И. Мезенцева. М. : НИИ ТиИП АПН РСФСР, 1992. С. 3 – 12.
5. Fradkin F. A. Predstavlenie o prostranstve razvitiya lichnosti v otechestvennoj pedagogike // Vospitatel`naya sistema shkoly` : osmy`slenie opy`ta i perspektivy` razvitiya : materialy` vseros. nauch.-prakt. konf. (g. Vladimir, okt. 1993 g.) / sost. A. V. Gavrilin, Yu. A. Kovalyov, N. L. Selivanova. Vladimir, 1993. S. 115 – 117.
6. Fradkin F. A., Gavrilin A. V. Texnologiya formirovaniya lichnosti v refleksologicheskoy pedagogike // Istoriya pedagogicheskoy texnologii : sb. nauch. trudov / отв. ред. М. Г. Плохова, Ф. А. Фрадкин ; сост. С. И. Мезенцева. М. : НИИ ТиИП АПН РСФСР, 1992. С. 23 – 35.

S. I. Doroshenko

HISTORICAL AND PEDAGOGICAL REFLECTION IN THE PEDAGOGICAL HERITAGE OF FELIX ARONOVICH FRADKIN

The article analyzes the historical and pedagogical heritage of Felix Aronovich Fradkin from the position of his influence on the modern theory of pedagogy and on the methodology of historical and pedagogical research. The author's positions are highlighted by the consideration of F. A. Fradkin's personality development spaces in Russian pedagogy, the binary nature of technological and anti-technological approaches, the problems of "exceptional childhood", methodological possibilities for assessing the social context of pedagogical and pedagogical ideas from the standpoint of domestic and foreign theorists of pedagogy.

Key words: Felix Aronovich Fradkin, history of pedagogy, pedology, methodology.

ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 37.017.92

Л. А. Володина

ВЗГЛЯДЫ Л. Н. ТОЛСТОГО ПЕРВОГО ПЕРИОДА ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ (1858 – 1862)

Для осознания процесса развития педагогической мысли в России в XIX веке чрезвычайно важно обобщить все педагогические идеи Л. Н. Толстого. Статья посвящена первому периоду деятельности Л. Н. Толстого. Описаны две его заграничные поездки с целью изучить школьное дело в странах Западной Европы. Охарактеризована деятельность Яснополянской школы, открытой писателем в 1859 году. Обобщены педагогические взгляды Л. Н. Толстого, представленные в журнале «Ясная Поляна».

Ключевые слова: зарубежный опыт, учебный процесс, педагогические идеи, педагогические взгляды, духовная сущность, нравственное развитие, принципы, методы.

Постараемся обобщенно сформировать педагогическое кредо Л. Н. Толстого с учетом основных идейных установок педагогики того времени.

Несомненно, что Л. Н. Толстой, придерживаясь дуалистического взгляда на человека, понимал его как синтез телесного, вещественного и духовного, «невидимого» (Л. Н. Толстой) начала и подчеркивал, что человек должен реализовать свою нравственную миссию в конкретной культурно-исторической ситуации.

В открытой осенью 1859 года Яснополянской школе бесплатно могли учиться дети разных слоёв крестьянского населения: сначала дети крестьян Ясной Поляны, затем появились дети дворовых, солдат, дьячков, приказчиков и богатых мужиков: «Мои занятия школой принимают в моей голове большие размеры» [5, т. 60, с. 333].

Интересную информацию, изложенную в газете «Наше время», приводит Н. В. Кудрявая: «...все было ново и необыкновенно: и развитость и знание детей, учащихся всего 7 – 8 месяцев, и их светлые, умные лица, и то соревнование и удовольствие, с которым они учатся, и, наконец, их в высшей степени интересные отношения к учителю». «Учитель школы... обладает знанием быта простого народа, и это знание проникнуто у него особенным привлекательным поэтическим элементом, внушающим детям какое-то особенное доверие к учителю» [1, с. 37 – 38].

Второе заграничное путешествие (июль 1860 – апрель 1861 г.) в плане изучения педагогических аспектов носило более целенаправленный характер. Вероятно потому, что у Л. Н. Толстого уже сформировались определен-

ные представления о школе, зарубежный опыт в основном произвел на него тягостное впечатление [9].

Т. А. Ёргольской Лев Николаевич писал: «Учителю велите написать о школе: сколько учеников ходят и хорошо учатся. Я вернусь осенью непременно и больше, чем когда-нибудь, займусь школой, поэтому желал бы, чтобы без меня не пропала репутация школы и чтоб побольше с разных сторон было школьников» [5, т. 60, с. 347]. В дневнике 16 августа Л. Н. Толстой записал: «Мысль об опытной педагогике привела меня в волнение... Писал» [Там же, т. 48, с. 28].

Тяжелое впечатление произвел на Л. Н. Толстого приют для маленьких детей: «... четырехлетние дети по свистку, как солдаты, делают эволюции вокруг лавок, по команде поднимают и складывают руки и дрожащими голосами поют хвалебные гимны Богу и своим благодетелям» [Там же, т. 8, с. 19].

Из записи в дневнике понятно, что Л. Н. Толстой пишет статью «О народном образовании», а в письме А. А. Толстой от 6 декабря 1869 г., говоря о занятиях в Яснополянской школе, он пишет: «... это теперь один интерес, который привязывает меня к жизни» [Там же, т. 60, с. 362].

Не случайно исследователи особо выделяют встречу Льва Николаевича с П.-Ж. Прудоном, чьей теорией мирного трудоустройства общества путем реформ русский мыслитель интересовался еще в конце 50-х годов XIX века. Об этом свидетельствует запись Л. Н. Толстого в записных книжках: «... Читая логического материального Прудона, мне ясны были его ошибки, как и ему ошибки идеалистов. Сколько раз ви-

дишь свою бессильность ума – всегда выражающуюся односторонностью, а еще лучше видишь эту односторонность в прошедших мыслителях и деятелях, особенно когда они дополняют друг друга. От этого любовь, соединяющая в одно все эти взгляды, и есть единственный непогрешимый закон человечества» [Там же, т. 47, с. 208 – 209].

Близкой к идеям Льва Николаевича оказалась организация учебного процесса в пансионе Карла Стоя. Н. В. Кудрявая пишет: «16 апреля Толстой присутствовал на уроках в школе им. Иоганна Фридриха, которая подчинялась возглавляемой Стоем педагогической университетской семинарии как учебная школа для практикантов. Здесь Толстой действительно смог наблюдать непринужденность общения учеников и учителей, здесь не было телесных наказаний и педагогам предоставлялась определенная свобода в планировании и осуществлении учебного процесса. Очевидно, он пользовался возможностью побеседовать с семинаристами и учителями о педагогической системе Стоя» [1, с. 42].

В августе 1862 года Л. Н. Толстой писал об этой школе С. А. Рачинскому: «...это учебное заведение самое интересное и, главное, единственное почти живое заведение из всех немецких школ. Остальные, вы знаете, как мертвые, совсем мертвы» [5, т. 60, с. 433].

В целом у Льва Николаевича остались тяжелые воспоминания от увиденных в заграничной поездке школ: «... мне страшно дать не только тебе и педагогическому миру – но страшно самому себе дать отчет в том убеждении, к которому я приведен виденным» [Там же, т. 8, с. 399].

Через все его педагогические сочинения пройдет идея о психотравмирующем характере принудительного обучения, когда: «...все высшие способности – воображение, творчество, соображение – уступают место каким-то другим, полуживотным способностям – произносить звуки независимо от воображения, считать числа сряду: 1, 2, 3, 4, 5, воспринимать слова, не допуская соображению представлять под них какие-нибудь образы...» [5, т. 8, с. 14].

Лев Николаевич утверждал, что: «...Россия в деле образования должна учесть опыт европейских школ, < > но мы призваны совершить новый труд на этом поприще. < > Мы можем внести более сознания в наш труд...» [Там же, с. 22]. Толстой делает выводы о том, что педагогики, соответствующей требованию свободы, «которая одна служит для нас критериумом всей науки образования», пока не существует, а определение целей образования в философском смысле «невозможно, бесполезно и вредно» [Там же, с. 24].

Важность осознания Л. Н. Толстым педагогической деятельности подчеркивает совершенная им заграничная поездка с целью изучения педагогического опыта (январь-август 1857 г.). В дневнике 23 июля 1857 г. читаем: «Главное – сильно, явно пришло мне в голову завести у себя школу в деревне для всего околотка и целая деятельность в этом роде» [Там же, т. 47, с. 146].

Уместно будет обметить, как незаслуженно забыты (или просто упущены) многие психологические и педагогические идеи Л. Н. Толстого, активно развитые затем другими учеными.

Так, в анализируемом тексте Л. Н. Толстой впервые в истории педа-

гогики употреблял понятие «деятельность» для демонстрации становления человека в образовательном процессе. Несколько утрируя, он употребляет распространённое сегодня положение, что опыт является методом педагогики, называя его единственным методом [4].

Л. Н. Толстой, опираясь на психоаналитические теории, попытался сформулировать закономерность развития личности [3].

Лев Николаевич пишет: «...мать учит ребенка своего говорить только для того, чтобы понимать друг друга, мать инстинктом пытается спуститься до его взгляда на вещи, до его языка» [5, т. 8, с. 25]. И далее Л. Н. Толстой формулирует закономерность, которая «...ребёнка заставляет подняться до знания матери. Эта закономерность образования обеспечивает поступательное развитие человечества» [Там же, с. 25].

Как утверждает Н. В. Кудрявая, «...Л. Н. Толстой бросил вызов западноевропейской традиционной эмпирической педагогике и выразил желание помешать перенесению её в Россию. Можно утверждать, что писатель отстаивал идеи образования, свойственные этапу духовного развития человечества» [1, с. 63]. Многие идеи, высказанные Л. Н. Толстым, близки положениям личностно-ориентированного обучения [11].

Основные идеи педагогической теории Л. Н. Толстого нашли отражение в следующих статьях, опубликованных в журнале «Ясная Поляна».

Н. В. Кудрявая пишет: «...Толстой последовательно “шаг за шагом”, раскрывает свой подход, который он успешно реализовал в опыте Яснополянской

школы. Сейчас модно утверждать, что Толстой поставил вопрос об образовании, вытекающем из возможностей духовного развития человека, о личностно-ориентированном образовании, которое основано на уважении природы ребенка, его индивидуальности. При таком подходе образование становится благом, способствует прогрессу человечества» [1, с. 64].

Бросается в глаза, что уже заголовки статей отличаются публицистической остротой, а не только свидетельствуют о неожиданном подходе к животрепещущим вопросам народного образования.

Журнал «Ясная Поляна» очень быстро стал известен и популярен как в России, так и в зарубежных странах. Именно благодаря журналу опыт деятельности школы Л. Н. Толстого стал широко известен и доступен. Статьи были переведены на многие европейские языки.

Педагогические статьи Л. Н. Толстого выражают идеи нового образования, направленного на духовное и нравственное развитие человека [12]. Это образование должно преодолеть «болевы́е точки» в педагогической науке разных периодов. Лев Николаевич объяснял проблемы большинства современных ему педагогов тем, что они воспитаны на ложных стереотипах [10]. А проблемы педагогов-теоретиков видел в том, что они не воспринимают в роли предмета воспитания ребёнка свободного, и их методики отражают авторитарный стиль преподавания. По мнению Л. Н. Толстого, этот подход «упрощал» обучение, позволял его «механизировать», это было: «... вечное стремление педагоги устроить

дело так, чтобы какой бы ни был учитель и ученик, метод был один и тот же» [5, т. 8, с. 14].

Лев Николаевич неоднократно повторял, что тормозит нравственное, духовное, творческое развитие человека, формирование у него истинных ценностей и смыслов неразработанность вопроса о духовной сущности человека. Этот вопрос он считал главным основанием педагогики.

В числе теоретических положений, разработанных Л. Н. Толстым, можно выделить ряд принципов. Ведущими принципами можно назвать опыт и свободу, которые противостоят традиционной педагогике, при которой, как писал Л. Н. Толстой, «душа ребенка, как улитка, спряталась в свой домик». Лев Николаевич выступал против принудительного влияния на детей, за их свободное взаимное общение.

Среди других особо часто Л. Н. Толстой использовал принцип индивидуального подхода к детям. Очень ценными являются описанные им примеры того, как часто учащиеся не могут сразу проявить свои способности. Вот как он описывает душевное состояние ученика: «Нагнанный ли страх прежним учителем (он уже учился прежде у лица духовного звания), недоверие ли к самому себе, самолюбие ли, неловкость ли между мальчиками ниже его, по его мнению, аристократизм или досада, что в этом одном он сзади других, что он уже раз показал себя в дурном свете учителю, оскорблена ли эта маленькая душа каким-нибудь неловким словом, вырвавшимся у учителя, или все это вместе – Бог его знает, но эта стыдливость, ежели сама по себе и нехорошая черта, то наверно нераздельно связана

со всем лучшим в детской душе его. Выбить это все палкой физической или моральной можно, но опасно, чтобы не выбить вместе и драгоценных качеств, без которых плохо придется учителю вести его дальше» [5, т. 8, с. 80].

Глубоким психологическим проникновением в духовный мир крестьянских детей отличаются их словесные портреты. Не случайно Н. В. Кудрявая утверждает: «В настоящее время обучение и воспитание, при которых главной целью является душевное и духовное развитие детей, ученые связывают с антропологической парадигмой образования. Толстой еще в XIX веке был её предвестником» [1, с. 70].

Л. Н. Толстой стремился коренным образом изменить режим работы в школе. И считал, что каждая школа должна стать педагогической лабораторией [2]. Чем же различаются школы, по мнению писателя: «Есть в школе что-то неопределенное, почти не подчиняющееся руководству учителя, что-то совершенно неизвестное в науке педагогики и вместе с тем составляющее сущность, успешность учения, – это дух школы. < > Этот дух школы есть что-то быстро сообщаемое от одного ученика другому, сообщаемое даже учителю, выражающееся, очевидно, в звуках голоса, в глазах, движениях, в напряженности соревнования, – что-то весьма осязательное, необходимое и драгоценнейшее и потому долженствующее быть целью всякого учителя» [5, т. 8, с. 80].

Создается дух школы во многом новыми отношениями между детьми и учителями. В новой школе не могут существовать взаимная вражда и недо-

верие. Надо, чтобы детям «было удобно учиться».

Интересно, что состав учащихся школы Л. Н. Толстой называл детским «обществом», которое должно быть сплоченным и способствует развитию активности, самостоятельности и творчества каждого ученика [6].

У Льва Николаевича находим выражение «общественная жизнь» учеников, в ходе которой он рекомендовал воспитывать ответственность, правдивость, честное выполнение своих обязанностей, чувство справедливости.

При таких условиях дети не будут нарушать заведенный порядок, следовательно, не потребуются наказания. Известно, как беспощадно он критиковал систему наказаний, принятую в европейских учебных заведениях [8]. «Пускай там, в мире, который называют действительным, в мире, где разумно не то, что разумно, а то, что действительно, пускай там люди, сами наказанные, выдумывают себе права и обязанности наказывать. Наш мир детей – людей простых, независимых – должен оставаться чист от самообманывания и преступной веры в законность наказания, веры и самообманывания в то, что чувство мести становится справедливым, как скоро его назовем наказанием...» [5, т. 8, с. 39].

Интересно, что ко многим выводам Л. Н. Толстой пришел в результате наблюдения за детьми. Так очень показательным является описание начала урока в Яснополянской школе: «Учитель приходит в комнату, а на полу лежат и пищат ребята, кричащие: «мала куча!» или «задавили, ребята!» или «будет! брось виски-то!» и т. д. «Петр Михайлович! – кричит снизу кучи го-

лос входящему учителю, – вели им бросить!» «Здравствуй, Петр Михайлович!» – кричат другие, продолжая свою возню. Учитель берет книжки, раздает тем, которые с ним пошли к шкапу; из кучи на полу – верхние, лежа, требуют книжку. Куча понемногу уменьшается. Как только большинство взяло книжки, все остальные уже бегут к шкапу и кричат: «мне и мне! дай мне вчерашнюю; а мне кольцовую» и т. п. Ежели останутся еще какие-нибудь два разгоряченные борьбой, продолжающие валяться на полу, то сидящие с книгами кричат на них: «Что вы тут замешались? ничего не слышно. Будет!» Увлеченные покоряются и, запыхавшись, берутся за книги и только в первое время, сидя за книгой, поматывают ногой от неулегшегося волнения. Дух войны улетает, и дух чтения воцаряется в комнате. С тем же увлечением, с каким он драл за виски Митьку, он теперь читает кольцовую (так называется у нас сочинение Кольцова) книгу, чуть не стиснув зубы, блестя глазенками и ничего не видя вокруг себя, кроме своей книги. Оторвать его от чтения столько же нужно усилия, сколько прежде от борьбы» [5, т. 8, с. 31 – 32].

Но это было в начале деятельности школы, а затем крестьянские дети быстро осознали необходимость соблюдения дисциплины и режима. При отрицании наказания Л. Н. Толстой внимательно относился к поведению детей, изучал их характеры и владел способностью влиять на них приемами, имеющими психологическое обоснование.

Возрастные и индивидуальные особенности детей Л. Н. Толстой понимал и умело влиял на них во время

задушевных бесед с детьми. Из описаний Льва Николаевича и воспоминаний учащихся Яснополянской школы становится очевидным, что были не традиционные словесные методы, а нечто уникальное, свидетельствующее об особенностях духовного склада писателя и глубине гуманистических идей, отраженных в его педагогической теории.

Для воплощения совершенно новых взглядов на ребенка, суть его воспитания и образования потребовались новые взгляды на сущность учебного процесса.

Л. Н. Толстой полагал, что огромным злом, ломающим процесс мышления, является попытка дать ученику для запоминания непродуманные обобщения [7]. Выводы должен желать или проверять сам ученик, а задача учителя – пробудить и поддерживать у детей любовь к знаниям, постоянное желание учиться: «Для того чтобы человек какого бы то ни было возраста стал учиться, надобно, чтобы он полюбил ученье. Для того чтобы он полюбил ученье, нужно, чтобы он сознал ложность, недостаточность своего взгляда на вещи и чутьем бы предчувствовал то новое мирозерцание, которое ему откроет ученье. Только находясь под постоянным обаянием этого впереди его блестящего света, ученик в состоянии так работать над собой, как мы того от него требуем» [5, т. 8, с. 87 – 88].

Психологически глубоки и верны взгляды Л. Н. Толстого на процесс осознанного овладения учениками понятиями.

Лев Николаевич подчеркивал, что учитель должен учить детей наблюдать за различными явлениями природы,

общества, разных наук: «Только факты давайте наиболее богатейшими обобщениями» [5, т. 8, с. 381].

Мы рискнём назвать школу Льва Николаевича Толстого школой полного дня, так как уроки в ней шли в первой половине дня, а после обеда дети возвращались в школу, где образовательный процесс проходил более непри-

нужденно и творчески. Именно в это время вел великий писатель душевные беседы и простыми крестьянскими детьми.

Все статьи 1860-х годов, созданные на базе опыта работы Яснополянской школы, проникнуты идеей высоких моральных свойств, присущих человеку с момента рождения.

Литература

1. Кудрявая Н. В. Толстой-педагог: от народного учителя к учителю жизни : учеб. пособие / Рос. акад. образования, Моск. психол.-соц. ун-т, Музей-усадьба Л. Н. Толстого «Ясная Поляна». Тула : Музей-усадьба Л. Н. Толстого «Ясная Поляна», 2013. 444 с.
2. Педагогическое образование: история, современное состояние, задачи совершенствования : монография / Н. А. Шайденко [и др.]. Тула : Изд-во ТулГУ, 2018. 126 с.
3. Шайденко Н. А., Подзолков В. Г. Проблема креативности в психологической науке // Образование в современном мире : материалы междунар. науч.-практ. конф. Тула, 2009. С. 337 – 342.
4. Шайденко Н. А., Сергеев А. Н., Подзолков В. Г. Исторический анализ парадигмальных изменений в образовании // Вестник Пятигорского государственного лингвистического университета. 2013. № 1. С. 221 – 226.
5. Толстой Л. Н. Полн. собр. соч. : в 90 т. Юбилейное изд. М. – Л. : Гос. изд-во «Гослитиздат», 1928 – 1964.
6. Шайденко Н. А. Идеи патриотизма в истории отечественной педагогики // Alma mater. 2012. № 1. С. 49 – 53.
7. Шайденко Н. А., Подзолков В. Г. Процесс парадигмальной трансформации образования на современном этапе развития цивилизации // Известия Тульского государственного университета. Гуманитарные науки. 2014. № 4 – 2. С. 260 – 268.
8. Шайденко Н. А. Направления гуманизации педагогического образования // Традиции гуманизации в образовании : III Междунар. науч. конф. памяти Г. В. Дорофеева. М., 2014. С. 42 – 44.
9. Шайденко Н. А. Анализ зарубежного опыта подготовки педагогических кадров // Известия высших учебных заведений. Поволжский регион. Гуманитарные науки. 2014. № 4 (32). С. 204 – 210.
10. Шайденко Н. А. Методы и приемы изучения и оценки деятельности учителя // Материалы международной научно-методической конференции «Проблемы управления качеством образования» ГНИИ «Нацразвитие», июль 2018 : сб. избр. ст. СПб., 2018. С. 17 – 23.

11. Шайденко Н. А. Учет особенностей детства как психолого-педагогического феномена при организации учебного процесса // *Детство как антропологический, культурологический, психолого-педагогический феномен : материалы IV Междунар. науч. конф. в рамках проекта «А.З.Б.У.К.А. детства»*. Самара : Научно-технический центр, 2018. С. 15 – 21.
12. Shaidenko N. A. The Ideas of Patriotism in the History of Russian Pedagogy // *Russian Education & Society*. 2013. Vol. 55. № 3. P. 68 – 80.

References

1. Kudryavaya N. V. Tolstoj-pedagog: ot narodnogo uchitelya k uchitelyu zhizni : ucheb. posobie / Ros. akad. obrazovaniya, Mosk. psixol.-socz. un-t, Muzej-usad`ba L. N. Tolstogo «Yasnaya Polyana». Tula : Muzej-usad`ba L. N. Tolstogo «Yasnaya Polyana», 2013. 444 s.
2. Pedagogicheskoe obrazovanie: istoriya, sovremennoe sostoyanie, zadachi sovershenstvovaniya : monografiya / N. A. Shajdenko [i dr.]. Tula : Izd-vo TulGU, 2018. 126 s.
3. Shajdenko N. A., Podzolkov V. G. Problema kreativnosti v psixologicheskoy nauke // *Obrazovanie v sovremennom mire : materialy` mezhdunar. nauch.-prakt. konf.* Tula, 2009. S. 337 – 342.
4. Shajdenko N. A., Sergeev A. N., Podzolkov V. G. Istoricheskij analiz paradigmal`ny`x izmenenij v obrazovanii // *Vestnik Pyatigorskogo gosudarstvennogo lingvisticheskogo universiteta*. 2013. № 1. S. 221 – 226.
5. Tolstoj L. N. Poln. sobr. soch. : v 90 t. Yubilejnoe izd. M. – L. : Gos. izd-vo «Goslitizdat», 1928 – 1964.
6. Shajdenko N. A. Idei patriotizma v istorii otechestvennoj pedagogiki // *Alma mater*. 2012. № 1. S. 49 – 53.
7. Shajdenko N. A., Podzolkov V. G. Process paradigmal`noj transformacii obrazovaniya na sovremennom e`tape razvitiya civilizacii // *Izvestiya Tul`skogo gosudarstvennogo universiteta. Gumanitarny`e nauki*. 2014. № 4 – 2. S. 260 – 268.
8. Shajdenko N. A. Napravleniya gumanizacii pedagogicheskogo obrazovaniya // *Tradicii gumanizacii v obrazovanii : III Mezhdunar. nauch. konf. pamyati G. V. Dorofeeva*. M., 2014. S. 42 – 44.
9. Shajdenko N. A. Analiz zarubezhnogo opy`ta podgotovki pedagogicheskix kadrov // *Izvestiya vy`sshix uchebny`x zavedenij. Povolzhskij region. Gumanitarny`e nauki*. 2014. № 4 (32). S. 204 – 210.
10. Shajdenko N. A. Metody` i priemy` izucheniya i ocenki deyatel`nosti uchitelya // *Materialy` mezhdunarodnoj nauchno-metodicheskoy konferencii «Problemy` upravleniya kachestvom obrazovaniya» GNII «Naczrazvitie», iyul` 2018 : sb. izbr. st.* SPb., 2018. S. 17 – 23.

11. Shajdenko N. A. Uchet osobennostej detstva kak psixologo-pedagogicheskogo fenomena pri organizacii uchebnogo processa // Detstvo kak antropologicheskij, kul'turologicheskij, psixologo-pedagogicheskij fenomen : materialy` IV Mezhdunar. nauch. konf. v ramkax proekta «A.Z.B.U.K.A. detstva». Samara : Nauchno-texnicheskij centr, 2018. S. 15 – 21.
12. Shaidenko N. A. The Ideas of Patriotism in the History of Russian Pedagogy // Russian Education & Society. 2013. Vol. 55. № 3. P. 68 – 80.

L. A. Volodina

THE VIEWS OF L. N. TOLSTOY OF THE FIRST PERIOD OF HIS PEDAGOGICAL ACTIVITY (1858 – 1862)

To understand the process of the development of the pedagogical thought in Russia in the XIX century it is extremely important to summarize all the pedagogical ideas of L. N. Tolstoy. The article is devoted to the first period of the activity of L. N. Tolstoy. Two of his trips abroad connected with the study of school activities in the countries of Western Europe are described. The activities of the school in Yasnaya Polyana opened by the writer in 1859 are characterized. The pedagogical views of L. N. Tolstoy presented in the magazine «Yasnaya Polyana» are summarized.

Key words: foreign experience, educational process, pedagogical ideas, pedagogical views, spiritual essence, moral development, principles, methods.

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ СОВРЕМЕННОЙ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 37.784

Т. П. Королева

ОСОБЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ ВОКАЛУ В СИСТЕМЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ РЕСПУБЛИКИ БЕЛАРУСЬ

В статье рассматриваются особенности обучения вокалу в системе дополнительного образования Республики Беларусь. Автор с позиций ретроспективы становления и развития вокального обучения в Республике Беларусь обосновывает необходимость дифференцированного подхода при изучении дисциплин ансамблевого исполнительства. При реализации принципа индивидуального подхода акцентируется внимание на показателях успешности учебного процесса, проблемах голососберегающего направления вокальных исследований, психолого-педагогической и вокально-музыкальной диагностике обучающихся.

Ключевые слова: обучение вокалу, система дополнительного образования, вокальная педагогика, индивидуальный подход, дифференцированный подход, диагностика голосового потенциала, авторская программа.

В настоящее время сравнительный анализ в сфере музыкального образования в историческом, культурном и национальном контекстах имеет большое значение. В частности, важно рассмотрение во многих аспектах понятия «вокальная школа» как одной из важнейших основ формирования певческих навыков. В данной работе анализ историко-педагогических и современных тенденций обучения вокалу в Беларуси осуществляется прежде всего с позиций реализации индивидуального подхода как основополагающего принципа вокальной педагогики и с позиций влияния на процесс обучения вокалу самой личности педагога, так как в системе дополнительного образования, априори дающей определенную

свободу, очень распространены авторские методики.

Вокальная педагогика – «это область знаний про природу певческого голоса и использование её возможностей в музыкально-исполнительской практике, наука про обучение и воспитание... певца» [22, с. 4]. Как область знаний вокальная педагогика зависит от степени научного познания анатомии и физиологии певческого аппарата, в сфере обучения и воспитания – от познания его возможностей в возрастном и индивидуальном аспектах. Сегодня все более остро ощущается необходимость взглянуть на вокальное обучение под новым углом, опираясь на достижения в области физиологии строения, развития и функционирования

ния голосового аппарата, музыкальной и вокальной педагогики, психологии, вокальной интонации и стилистики.

Вполне логично, что грамотно организованная система вокального обучения в учреждениях дополнительного образования открывает путь для совершенствования развивающейся личности, раскрывает ее художественно-творческий потенциал, прививает любовь к пению и хороший музыкальный вкус. Показателями успешности работы системы выступают: достижения в различных соревновательных проектах (конкурсах, фестивалях), участие в концертных программах различных уровней, развитие вокальных способностей и повышение общекультурного уровня детей и подростков, популяризация различных видов вокального искусства.

В нашем исследовании поставлена цель – раскрыть особенности обучения академическому вокалу на занятиях в системе дополнительного образования.

Методологическими основаниями исследования стали фундаментальные труды по проблемам вокальной педагогики и физиологии певческого процесса (О. В. Далецкий [2], В. В. Емельянов [5], В. П. Морозов [10], А. Г. Стахевич [22], Р. Юссон [19] и др.); труды, посвященные истокам, традициям и особенностям белорусской школы пения (Л. П. Ивашков [6], Л. Я. Колос [7], Э. И. Пелагейченко [13] и др.) и научно-методические наработки об особенностях обучения сольному академическому пению школьников в системе дополнительного образования (В. А. Багадуров [1], Л. М. Гавриленко [20], Н. Н. Добровольская [3], И. И. Левидов

[8], Д. Л. Локшин [9], Е. В. Маруфенко [21], А. Б. Нижникова [11], Н. Д. Орлова [12], Н. И. Полякова [14], О. И. Полякова [15], Е. Д. Роденкова [16], Н. Н. Сизоненко [17], Г. П. Стулова [18] др. Теоретический анализ литературы, исследовательский поиск, педагогическое наблюдение, сравнение и сопоставление методов работы по развитию голоса школьников в системе дополнительного образования, а также анализ методических материалов стали основными методами исследования проблемы.

Ретроспектива становления и развития вокального обучения в Республике Беларусь демонстрирует общую для славянских стран ситуацию зарождения сольного пения в недрах хорового искусства с опорой на национальные певческие традиции. Вокальное обучение, как, впрочем, и всё обучение детей, своими истоками уходит в церковную культуру [4]. Пение в церковном хоре или в детском хоре при церкви давало возможность выделиться наиболее одаренным детям, с которыми продолжали обучение как с солистами хора. В советское время в Республике Беларусь развитию музыкальной одаренности школьников уделялось много внимания. Благодаря этому повышался уровень общей музыкальности учащихся в целом, а также осуществлялась подготовка к будущей вокальной или хоровой деятельности.

С конца XX века вокальное и хоровое обучение стали развиваться параллельно. В системе дополнительного образования появились вокальные отделения, куда поступали дети, минуя хоровое обучение, и стала развиваться методика вокального обучения детей

отличная от общевокального развития хористов.

В общеобразовательных школах с внедрением системы профильных классов стали появляться музыкальные, хоровые, художественные, хореографические, театральные классы, которые в старшем звене сливались в единый класс искусства. При обучении в таком классе возникала необходимость дифференцированного обучения (так называемая полифуркация учебного процесса). А поскольку в подобные классы набирались школьники, окончившие детские музыкальные школы и детские школы искусства и не имеющие специальной музыкальной подготовки, возникала необходимость дифференциации учебного процесса среди учеников-вокалистов. На предметах сольного исполнительства данная проблема решалась на основе индивидуального подхода к обучающемуся. Дисциплины же ансамблевого исполнительства требовали дифференцированного подхода: во-первых, создания определенной группы школьников, имеющей приблизительно одинаковый уровень вокально-музыкальной подготовки, а во-вторых, построения репертуарной политики с учетом возрастных, индивидуальных особенностей и потенциальных запросов данной группы обучающихся.

Индивидуальный подход в обучении академическому вокалу – это организация учебной деятельности на основе результатов психолого-педагогической и вокально-музыкальной диагностики учебных возможностей, склонностей и способностей обучаемых и учета полученных данных в подборе вокального репертуара и выбора методики пев-

ческого развития. Пение как способ самореализации тесно связано с раскрытием творческой индивидуальности ребенка, подростка, юноши. Личностно-ориентированный подход в процессе вокального обучения предполагает учет индивидуальных психологических и личностных характеристик и предпочтений ученика. В системе дополнительного образования Республики Беларусь, как и в других странах, в основу вокального обучения положен принцип индивидуального подхода, который заключается в том, что вокальная работа с детьми должна вестись в зависимости от их возраста, половой принадлежности и уровня подготовленности. Необходимо определить у обучающихся качества певческого голоса (тембр, силу голоса, техническую подвижность и т. д.).

Исходным моментом организации обучения вокалу выступают диагностика голосового потенциала (тип голоса, диапазон, тембр, сила, техническая подвижность и т. д.), наличие певческих недостатков (дефектов дикции, носового призвука и др.), состояние общего и голосового здоровья, мотивация к обучению и психологическая устойчивость. В зависимости от результатов диагностики предлагается стратегия развития голосового потенциала, выбираются методика и методические приемы вокального обучения и воспитания. Несмотря на то что содержание учебного материала имеет ряд общих черт, необходимо при этом учитывать индивидуальные личностные особенности обучающегося. Также непременно учитываются интересы и задачи, важные для обучающегося пению (испытать свои возможности,

развить голос, подготовиться к участию в концерте или конкурсе, выучить произведения, которые нравятся и др.). К этому добавляются особенности институциональной принадлежности учреждения, где проходит обучение: различные учреждения системы дополнительного образования (ДМШ, ДШИ и др.) и досуговой сферы (дома и дворцы детей и молодежи, дома культуры и др.).

Среди важных условий организации обучения вокалу можно выделить:

- наличие нормативных документов (желательно авторских программ);
- создание благоприятной эстетической среды (в школе, в семье, в месте проживания и ближайшем окружении);
- техническая оснащенность кабинетов для показа аудио- и видеозаписей исполнителей-вокалистов мирового уровня;
- создание ситуации успеха в развитии творческой индивидуальности;
- обеспечение получения пропедевтических знаний о теории и истории вокального исполнительства;
- методическое обеспечение учебного процесса с опорой на достижения современной науки и практики;
- тщательный подбор вокального репертуара, который должен быть не только интересен ученику, но и доступен по стилю, жанру, форме и содержанию.

В процессе обучения академическому вокалу в системе дополнительного образования преподаватель, помимо собственно вокальной методики выполняет следующие задачи:

- обращает внимание ученика на синтез элементов разных искусств в

создании сценического образа: пение, музыка, театральное-игровое действие;

- внедряет в учебный процесс игру как один из основных видов деятельности, которая может выступать на занятиях в различных функциях: обучающей, развлекательной, релаксационной, психотехнической;

- активно использует просмотр аудио- и видеозаписей как известных исполнителей-вокалистов, так и детского исполнительского творчества;

- уделяет внимание развитию актерского мастерства, выразительной пластики тела и мимики лица.

Грамотное построение системы занятий академическим вокалом предполагает построение индивидуальной траектории развития обучающегося в процессе работы с голосом.

В последнее время в системе дополнительного образования преподаватель вокала имеет возможность внедрения собственной, зачастую авторской или модифицированной, учебной программы. Данная программа, как правило, строится на основе многолетней педагогической практики и достигнутых результатов. Программа опирается на авторскую методику, предлагает апробированный репертуар и, как правило, в пояснительной записке излагает основные авторские методические наработки, зачастую предлагает авторские учебно-методические пособия или хрестоматии [11, 20, 21, 22]. Использование какой-либо методики в конкретных условиях с учетом личности ребенка, а также условий организации и протяженности педагогического процесса приводит к модификации авторских методик.

Огромное значение в последнее время приобретает голососберегающее направление вокальных исследований. Наиболее значительны в этом отношении работы, посвященные защитным функциям певческих резонаторов (В. П. Морозов [10, с. 138 – 159]) и физиологическим и акустическим явлениям певческого голоса (Р. Юссон [19]). Поскольку певец в одночасье становится и инструментом исполнения музыки и исполнителем, то первостепенной и ежедневной заботой вокалиста вне зависимости от возраста является забота о состоянии своего инструмента. Однако в отличие от инструментального исполнительства вокальное исполнение – это не только звучащая музыка, но и прямое высказывание на каком-либо языке. Поэтому не случайно в научных исследованиях можно встретить зачастую понятие «вокальная речь», «вокальная интонация» [10].

Интересное направление в исследовании процессов вокального обучения и взаимодействия в репетиционном и концертном процессах – изучение психологических аспектов певческого искусства. Важность подобных работ для вокальной педагогики трудно переоценить, поскольку они обобщают практический исполнительский опыт и попытки внедрить в педагоги-

ческую практику собственные сценические переживания, проблемы сценического перевоплощения, сценической стабильности и выдержки. Научные исследования в области вокального исполнительства с привлечением филологии, эстетики, культурологии, психологии, лингвистики, поэтики, герменевтики, семиотики, теории информации и др. стали появляться в основном во второй половине XX века.

Таким образом, можно сделать вывод, что занятия вокалом становятся одним из самых популярных видов музыкальной деятельности в системе дополнительного образования детей и молодежи в Республике Беларусь, что ставит перед преподавателями сложную задачу своевременной диагностики певческих способностей и планирования процесса обучения в соответствии с индивидуальными, физиологическими и личностными особенностями обучающихся. Использование в учебном процессе авторских и модифицированных методик обучения вокалу позволит наиболее эффективно реализовать творческий потенциал школьника, создать предпосылки для оптимального музыкального воспитания личности и подготовить его к будущей профессиональной или аматорской деятельности.

Литература

1. Багадуров В. А. Вокальное воспитание детей. М. : АПН РСФСР, 1953. 96 с.
2. Далецкий О. В. Обучение пению : учеб. пособие. 3-е изд. доп. и перераб. М. : Моск. гос. ун-т культуры и искусств, 2003. 255 с.
3. Добровольская Н. Н. Что надо знать учителю о детском голосе? М., 1972. 32 с.
4. Дорошенко С. И. Духовно-нравственные смыслы церковного пения в Древней Руси // Музыка и музыкальное образование в Средневековой Руси : материалы всерос. (с междунар. участием) симп. четвертой сес. Науч. совета по проблемам истории музык. образования / ред.-сост. В. И. Адищев. Курск ; Пермь, 2014. С. 28 – 37.

5. Емельянов В. В. Развитие голоса. Координация и тренаж. СПб. : Лань, 2007. 144 с.
6. Ивашков Л. П. Вокальное искусство Беларуси: традиции исполнительства и профессиональная школа пения : монография. Минск : Белорус. гос. акад. музыки, 2008. 159 с.
7. Колос Л. Я. Вокальное исполнительство: эстетические приоритеты, современные тенденции, методические установки. Минск, 2005. 77 с.
8. Левидов И. И. Вокальное воспитание детей. Л. : Тритон, 1936. 55 с.
9. Локшин Д. Л. О пении юношей в годы мутации // Развитие детского голоса. М. : АПН РСФСР, 1963. 133 с.
10. Морозов В. П. Искусство резонансного пения. Основы резонансной теории и техники. М. : ИП РАН, МГК им. П. И. Чайковского, 2002. 496 с.
11. Нижникова А. Б. Работа с детским голосом : метод. рекомендации. Минск : БГПУ, 1995. 29 с.
12. Орлова Н. Д. Развитие голоса девочек. М. : АПН РСФСР, 1960. 103 с.
13. Пелагейченко Э. И. Истоки современной белорусской школы пения. Минск : Белорус. гос. акад. музыки, 2010. 187 с.
14. Полякова Н. И. Сольное академическое детское пение: охрана и развитие голоса, выбор репертуара : дис. ... канд. искусствоведения : 17.00.02. М., 2011. 234 с.
15. Полякова О. И. Теоретико-методические аспекты использования ТСО в процессе обучения пению подростков : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02. М., 2003. 211 с.
16. Роденкова Е. Д. Педагогическое сопровождение юных вокалистов на уроках сольного пения в период мутации голоса. URL: <http://jurnal.org/articles/2012/ped43.html> (дата обращения: 02.03.2019).
17. Сизоненко Н. Н. Музыкально-певческое развитие детей среднего школьного возраста в процессе вокального обучения : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02. Краснодар, 2006. 189 с.
18. Стулова Г. П. Развитие детского голоса в процессе обучения пению. М. : Прометей, 1992. 270 с.
19. Юссон Р. Певческий голос : исследование основных физиологических и акустических явлений певческого голоса. М. : Музыка, 1974. 262 с.
20. Гавриленко Л. М. Методика формування основ вокальної культури молодших школярів у школах мистецтв : авт. дис. ... на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.02 «Теорія та методика музичного навчання». Киев, 2010. 20 с.
21. Маруфенко Е. В. Співають юні солісти: навчальний посібник для вокального відділення початкових спеціалізованих мистецьких навчальних закладів. Ч. 1. Киев : ДАКККіМ, 2009. 112 с.
22. Стахевич О. Г. Основи вокальної педагогіки : навч. посіб. для студ. дириг.-хор. ф-тів муз. та пед. вузів. Суми – Харків, 2002. 91 с.

References

1. Bagadurov V. A. Vokal'noe vospitanie detej. M. : APN RSFSR, 1953. 96 s.
2. Daleczkij O. V. Obuchenie peniyu : ucheb. posobie. 3-e izd. dop. i pererab. M. : Mosk. gos. un-t kul'tury i iskusstv, 2003. 255 s.
3. Dobvol'skaya N. N. Chto nado znat' uchitelyu o detskom golose? M., 1972. 32 s.
4. Doroshenko S. I. Duxovno-nravstvenny'e smysly` cerkovnogo peniya v Drevnej Rusi // Muzy`ka i muzy`kal'noe obrazovanie v Srednevekovoj Rusi : materialy` vseros. (s mezhdunar. uchastiem) simp. chetvertoj ses. Nauch. soveta po problemam istorii muzy`k. obrazovaniya / red.-sost. V. I. Adishhev. Kursk ; Perm`, 2014. S. 28 – 37.
5. Emel'yanov V. V. Razvitie golosa. Koordinaciya i trenazh. SPb. : Lan`, 2007. 144 s.
6. Ivashkov L. P. Vokal'noe iskusstvo Belarusi: tradicii ispolnitel'stva i professional'naya shkola peniya : monografiya. Minsk : Belorus. gos. akad. muzy`ki, 2008. 159 s.
7. Kolos L. Ya. Vokal'noe ispolnitel'stvo: e`steticheskie priority`, sovremennyye tendencii, metodicheskie ustanovki. Minsk, 2005. 77 s.
8. Levidov I. I. Vokal'noe vospitanie detej. L. : Triton, 1936. 55 s.
9. Lokshin D. L. O penii yunoshej v gody` mutacii // Razvitie detskogo golosa. M. : APN RSFSR, 1963. 133 s.
10. Morozov V. P. Iskusstvo rezonansnogo peniya. Osnovy` rezonansnoj teorii i texniki. M. : IP RAN, MGK im. P. I. Chajkovskogo, 2002. 496 s.
11. Nizhnikova A. B. Rabota s detskim golosom : metod. rekomendacii. Minsk : BGPU, 1995. 29 s.
12. Orlova N. D. Razvitie golosa devochek. M. : APN RSFSR, 1960. 103 s.
13. Pelagejchenko E`. I. Istoki sovremennoj belorusskoj shkoly` peniya. Minsk : Belorus. gos. akad. muzy`ki, 2010. 187 s.
14. Polyakova N. I. Sol'noe akademicheskoe detskoe penie: oxrana i razvitie golosa, vy`bor repertuara : dis. ... kand. iskusstvovedeniya : 17.00.02. M., 2011. 234 s.
15. Polyakova O. I. Teoretiko-metodicheskie aspekty` ispol`zovaniya TSO v processe obucheniya peniyu podrostkov : dis. ... kand. ped. nauk : 13.00.02. M., 2003. 211 s.
16. Rodenkova E. D. Pedagogicheskoe soprovozhdenie yuny`x vokalistov na urokax sol'nogo peniya v period mutacii golosa. URL: <http://jurnal.org/articles/2012/ped43.html> (data obrashheniya: 02.03.2019).
17. Sizonenko N. N. Muzy`kal'no-pevcheskoe razvitie detej srednego shkol'nogo vozrasta v processe vokal'nogo obucheniya : dis. ... kand. ped. nauk : 13.00.02. Krasnodar, 2006. 189 s.
18. Stulova G. P. Razvitie detskogo golosa v processe obucheniya peniyu. M. : Prometej, 1992. 270 s.
19. Yusson R. Pevcheskij golos : issledovanie osnovny`x fiziologicheskix i akusticheskix yavlenij pevcheskogo golosa. M. : Muzy`ka, 1974. 262 s.

20. Gavrilenko L. M. Metodika formuvannya osnov vokal'noï kul'turi molodshix shkolyariv u shkolax mistecztv : avt. dis. ... na zdobuttya nauk. stupenya kand. ped. nauk : specz. 13.00.02 «Teoriya ta metodika muzichnogo navchannya». Kiev, 2010. 20 s.
21. Marufenko E. V. Spivayut` yuni solisti: navchal`nij posibnik dlya vokal`nogo viddilennya pochatkovix speczializovanix mistecz`kix navchal`nix zakladiv. Ch. 1. Kiev : DAKKKiM, 2009. 112 s.
22. Staxeovich O. G. Osnovi vokal'noï pedagogiki : navch. posib. dlya stud. dirig.-xor. f-tiv muz. ta ped. vuziv. Sumi – Xarkiv, 2002. 91 s.

T. P. Koroleva

**PECULIARITIES OF TEACHING VOCAL IN THE SYSTEM
OF ADDITIONAL EDUCATION OF THE REPUBLIC OF BELARUS**

The article discusses the features of vocal training in the system of additional education of the Republic of Belarus. The author substantiates the need for a differentiated approach in studying the disciplines of ensemble performance based on the standpoint of retrospectives of the formation and development of vocal education in the Republic of Belarus. The attention during implementation of the principle of an individual approach is focused on the indicators of success of the educational process, on problems of the voice-saving direction of vocal research, as well as psychological, pedagogical, vocal and musical diagnostics of students.

Key words: vocal training, system of additional education, vocal pedagogy, individual approach, differentiated approach, voice potential diagnostics, author's curriculum.

УДК 372.881.1

О. А. Максимова, Н. В. Митюшина

**О РОЛИ И СТРУКТУРЕ ШКОЛЬНОГО УЧЕБНИКА
ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В СОВРЕМЕННОМ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ**

В данной статье рассматривается феномен современного учебника иностранного языка, его роль в образовательном процессе. В статье анализируется специфика предмета «Иностранный язык» и ее влияние на работу с учебником. Авторы анализируют, каким должен быть учебник, чтобы он был адекватен целям обучения и позволял организовать общение на языке на уроке. В статье исследуется структура учебника и принципы его построения.

Ключевые слова: учебник иностранного языка, учебный предмет, адаптация, формирование умений и навыков, организация учебного материала, принцип перманентного повторения, беседы о текущих событиях.

На современном этапе эта тема является предметом многочисленных дискуссий, так как применение и использование учебника иностранного языка для обучения школьников вызывает множество вопросов, что, как следствие, порождает различные точки зрения. Эти вопросы касаются не только содержательной стороны учебника, количества и качества его компонентов, соблюдения основных методических и дидактических принципов, но и его места в образовательном процессе в целом. Сегодня в школе используется целый ряд методических пособий, которые, к сожалению, в большинстве своем имеют множественные недостатки.

Учебник – это не просто специальная книга для обучения какому-либо предмету. Это книга, в которой помимо содержания обучения заложен еще и учебный процесс, ведущий к усвоению этого содержания учащимися. Это определенная информационная модель человеческого опыта, и модель эта комплексная. В учебнике существует не только конкретный опыт, которому обучают (предмет), но и определенный педагогический опыт (процесс обучения). Чем более совершенная педагогическая система отображена в учебнике, тем выше его эффективность. Продуктом образования будет то, что приобрел учащийся в результате обучения, воспитания, развития [4]. Продуктом обучения будут знания, умения, навыки в учебном предмете «Иностранный язык».

Какую же роль занимает учебник в образовательном процессе? Давайте

обратимся к специфике изучаемого учебного предмета – «Иностранный язык». Можно выделить два основных отличия этого предмета от других школьных дисциплин: во-первых, весь урок ведется (или должен вестись) на иностранном языке, и, во-вторых, что самое главное, целью обучения является не столько приобретение знаний о языке, сколько формирование умений и навыков применения этого языка в повседневной жизни. Предметное содержание строго не регламентировано, оно может быть наполнено любой информацией, в частности той, которая позволяет формировать высококультурную, образованную личность. Это единственный учебный предмет, ориентированный на познание «чужого» и, естественно, на развитие умений межкультурной коммуникации [3].

Данная специфика этого учебного предмета и современные цели обучения иностранному языку требуют от учителя нового метода преподавания. Старый метод, направленный на получение знаний, ушел в прошлое. Обучать ученика иностранному языку как средству межкультурного общения возможно лишь в условиях общения и средствами общения. «Преподавать учебник» (как часто выражаются учителя) уже невозможно. Система языка, представленная в учебнике, любое лингвистическое явление, любой учебный текст становятся не самоцелью в процессе обучения, а поводом к различным формам и видам деятельности, общения, которые реализуются через взаимодействие учащихся с учителем и между собой. Это, естественно, при-

водит к необходимости грамотного использования групповых и парных форм обучения и адекватной им системы учебных заданий. Творчески мыслящие учителя становятся менее зависимыми от учебника, они начинают сотрудничать с ним, что-то используя, что-то опуская, что-то добавляя, перераспределяя, изменяя, то есть максимально адаптируя учебник к уровню знаний и интересам своих учеников, уровню сформированности у них умений и навыков и сочетая все это с собственным творчеством. И тогда учебник становится тем, чем он призван быть: платформой для преподавателя.

Совершенно очевидно, что любой учебник не может быть самодостаточным и идеальным. Но все же каким должен быть учебник, чтобы он был адекватен целям обучения и позволял организовать общение на языке на уроке?

Прежде всего, отбор и организация учебного материала должны обеспечить достижение поставленных целей обучения в каждом конкретном курсе, а объем и распределение этого материала в учебнике должны быть необходимы, достаточны и адекватны данному контингенту обучаемых в имеющихся временных рамках (год, полугодие, четверть). Важен и факт соответствия содержания отобранного материала возрасту обучаемых, их потребностям и интересам.

Несомненно, что в структуре учебника, в каждом его разделе должны быть представлены модели и варианты тех форм общения, текстов, языковых и речевых структур, которые являются

базовыми для данного курса обучения, а также дополнительно большое количество текстов-вариантов, созданных на основе имеющихся в учебнике. Это, в свою очередь, предъявляет высокие требования к отбору и организации учебного материала в каждой части учебника и к системе упражнений.

В ряде исследований, проведенных в рамках диссертационных и выпускных квалификационных работ, доказана высокая эффективность малокомпонентной организации учебного материала в рамках одного урока или одного раздела учебника (Unit). Обязательно наличие домашнего чтения как элемента, расширяющего кругозор учащихся, развивающего их мыслительную деятельность, и на базе которого легко организовать не только парную и групповую работу по обсуждению прочитанного, но и без особого труда коррективно-повторительный лексический и грамматический аспекты.

При организации работы на базе учебника учителя ни в коем случае не должны игнорировать так называемые беседы о текущих событиях (БТС), которые некоторые отождествляют с речевой зарядкой. БТС затрагивают значимые события из жизни учащихся, класса, школы, которые как нельзя лучше подходят для обсуждения. Они могут быть проведены на каждом втором или третьем занятии, хотя при желании это можно делать и на каждом уроке. БТС проводятся в различных режимах: учитель – класс; класс – учитель; класс – ученик; ученик – класс; учитель – ученик + уточняющие вопросы (или дополнения) со стороны

класса; ученик – ученик. Такие беседы занимают немного учебного времени, но коэффициент полезного действия очень высок.

Говоря об учебнике иностранного языка, нельзя не упомянуть важнейший принцип его построения – принцип перманентного повторения учебного материала. Учитель должен использовать любую возможность повторения пройденного. Необходимо внедрить максимально возможное количество повторительных и контрольно-повторительных уроков. На наш взгляд, это довольно удачно осуществляется в УМК под редакцией О. В. Афанасьевой и др. [1]. По мнению многих учителей, при трехчасовой сетке уроков в неделю повторительных уроков должно быть около 20 – 25. При этом рекомендуется всю 1-ю четверть посвятить повторению пройденного ранее, а в 4-й четверти предусмотреть лишь так называемые собирательные ситуации и подтемы на базе материала, пройденного за год, добавляя при этом фрагменты ранее пройденных тем [5]. Кроме того, некоторые методисты предлагают официальное санкционирование так называемого «мораторного» учебника, то есть отстаивают требование моратория на введение нового языкового материала в течение длительного времени [2]. Но во время этого периода можно с успехом продолжать развивать сформированные умения и навыки во всех аспектах языка и видах речевой деятельности.

На первый взгляд кажется, что перманентное повторение немислимо без существенного увеличения временных затрат. Однако это не так. Суще-

ственное расширение объема методически адекватных заданий, их большое количество, коллективные формы обучения, внутреннее иноязычное участие обучаемого во время внешнеречевого иноязычного общения других учеников постепенно приводит к такому убыстрению темпа выполнения заданий, что дополнительные временные затраты на проработку учебного материала не требуются и даже образуется дополнительное время [Там же].

Контроль результатов обучения может рассматриваться с точки зрения учета интересов и склонностей ученика. Учебник должен содержать учебные программы по предмету, традиционные «бумажные» материалы для работы школьников в классе и дома, цифровые учебные материалы, которые обычно содержат информационные источники. Задача учителя – научить школьника находить нужную информацию, сохранить ее, проанализировать и соответствующим образом организовать.

Итак, учебник должен быть основным, но не единственным источником получения знаний по иностранному языку и не единственной базой для формирования навыков и умений. Учебник – это не панацея, а руководство к действию. Каждый учебник имеет как положительные, так и отрицательные стороны. Но, пользуясь некоторыми методическими рекомендациями, учителя самостоятельно могут адаптировать любой учебник к существующим условиям обучения и в полной мере учитывать как цели обучения, так и интересы и потребности учащихся.

Литература

1. Афанасьева О. В., Михеева И. В., Баранова К. М. Английский язык. 5 класс : учебник. В 2 ч. Ч. 1. М. : Дрофа, 2018. 136 с.
2. Гурвич П. Б. О пяти блоках норм и рекомендаций методики обучения иностранным языкам : учеб. пособие / Владим. гос. пед. ун-т. Владимир, 2004. 30 с.
3. Китайгородская Г. А. Инновации в образовании – дань моде или требование времени? // Иностранные языки в школе. 2009. № 2. С. 2 – 7.
4. Пассов Е. И. Сорок лет спустя, или Сто и одна методическая идея. М. : Глосса-Пресс, 2006. 236 с.
5. Старков А. П., Диксон Р. Р., Рыбаков М. Д. Английский язык : учеб. для 5 кл. общеобразоват. учреждений. М. : АСТ, 2008. 240 с.

References

1. Afanas`eva O. V., Mixeeva I. V., Baranova K. M. Anglijskij yazy`k. 5 klass : uchebnik. V 2 ch. Ch. 1. M. : Drofa, 2018. 136 s.
2. Gurvich P. B. O pyati blokax norm i rekomendacij metodiki obucheniya inostranny`m yazy`kam : ucheb. posobie / Vladim. gos. ped. un-t. Vladimir, 2004. 30 s.
3. Kitajgorodskaya G. A. Innovacii v obrazovanii – dan` mode ili trebovanie vremeni? // Inostranny`e yazy`ki v shkole. 2009. № 2. S. 2 – 7.
4. Passov E. I. Sorok let spustya, ili Sto i odna metodicheskaya ideya. M. : Glossa-Press, 2006. 236 s.
5. Starkov A. P., Dikson R. R., Ry`bakov M. D. Anglijskij yazy`k : ucheb. dlya 5 kl. obshheobrazovat. uchrezhdenij. M. : AST, 2008. 240 s.

O. A. Maksimova, N. V. Mityushina

**ON THE ROLE AND STRUCTURE OF THE SCHOOL TEXTBOOK
OF A FOREIGN LANGUAGE IN THE MODERN EDUCATIONAL PROCESS**

This article examines the phenomenon of a modern textbook of a foreign language, its role in the educational process. The article analyzes the specificity of the subject "foreign language" and its impact on the work with the textbook. The authors analyze what the textbook should be, so that it is adequate to the objectives of education and allows the teacher to organize communication in the language in the classroom. The article examines the structure of the textbook and the principles of its construction.

Key words: foreign language textbook, academic subject, adaptation, formation of skills, organization of educational material, the principle of permanent repetition, conversations about current events.

ФОРМИРОВАНИЕ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В ПРОЦЕССЕ РАБОТЫ С НАУЧНО-ПОЗНАВАТЕЛЬНЫМ ТЕКСТОМ

В статье рассматриваются особенности научно-познавательного текста как учебного материала и показаны возможности организации работы с ним в целях формирования универсальных учебных действий учащихся начальной школы.

Ключевые слова: научно-познавательный текст, универсальные учебные действия, познавательная цель, смысловое чтение, работа с планом, познавательный интерес, гражданская идентичность, постановка вопросов, сочинение по аналогии с прочитанным, пересказ.

В ходе изучения различных учебных предметов младшие школьники часто работают с текстами научно-познавательного характера. Тексты данного вида имеют четкую направленность на овладение учащимися новым материалом, в них раскрывается содержание понятий, показываются особенности различных явлений окружающей действительности. Научно-познавательные тексты отличаются краткостью, логичностью построения. Исходя из перечисленных особенностей, можно выделить общие целевые ориентиры при работе с подобными текстами: усвоение признаков понятий, явлений, связей между ними, формулирование вывода, вытекающего из содержания прочитанного материала.

Научно-познавательные тексты включены в пособия по разным учебным предметам, изучаемым в начальной школе. Несомненно, большое их количество можно наблюдать в учебниках курса «Окружающий мир». В учебных книгах по литературному

чтению наряду с художественными текстами присутствуют научно-популярные статьи. В учебниках по русскому языку представлен дополнительный занимательный материал, раскрывающий богатство и красоту нашего языка.

Рассмотренная специфика научно-познавательных текстов, а также многократное обращение к ним учащихся в учебных пособиях по различным предметам позволяют говорить о больших возможностях формирования универсальных учебных действий младших школьников посредством работы с данным видом информации. Несомненно, важным также является вопрос выбора методических приемов, обеспечивающих реализацию потенциала, заложенного в научно-познавательных текстах.

Познавательные универсальные учебные действия предполагают умение работать с новым материалом, открывать и осмысливать неизвестное. Успешному овладению данным уме-

нием способствует изучение научно-познавательных текстов, когнитивные ресурсы которых очевидны.

Одним из важнейших универсальных учебных действий данного вида, которое формируется у учащихся на первоначальном этапе работы с текстом, является самостоятельное выделение и формулирование познавательной цели [1]. Последняя может быть определена путем анализа заголовка научно-познавательного текста. Например, на уроках литературного чтения в 1-м классе в учебнике Л. Ф. Климановой, В. Г. Горещкого, М. В. Головановой, Л. А. Виноградской, М. В. Бойкиной (УМК «Школа России») дети читают статью «Кошки» [4, с. 67]. Анализ данного заголовка с помощью вопроса учителя (о чем мы сможем узнать из этого текста?) позволит учащимся сформулировать познавательную цель чтения – узнать что-то новое о кошках. В учебнике А. А. Плешакова ученикам 1-го класса (УМК «Школа России») предлагаются для изучения тексты с заголовками в виде вопросительных предложений: «Что общего у разных растений?», «Кто такие рыбы?», «Как живут животные?» и т. п. [11, с. 94 – 95]. Такая формулировка призвана помочь детям в определении познавательной цели чтения. Она состоит в поиске ответа на поставленный в заголовке вопрос.

Следующим шагом после выяснения познавательной цели становится смысловое чтение, состоящее в умении извлекать из воспринимаемого текста нужный материал. Данное действие формируется путем применения традиционных приёмов работы с текстом: беседы по содержанию, выборочного

перечитывания. Кроме того, могут быть использованы упражнения, способствующие определению учащимися границ своих познаний. В частности, к ним относится один из приёмов технологии развития критического мышления «Инсерт», или «Чтение с пометками», который предусматривает чтение текста с карандашом в руках и постановку на полях знаков, показывающих известное и новое знание, факты, интересные ребенку [10].

Познавательным действием является знаково-символическое моделирование, которому также можно учиться в ходе работы с научно-познавательным текстом. Например, в произведении Л. Н. Толстого «Куда девается вода из моря?», представленном в учебнике по литературному чтению, каждое предложение несёт большую информационную нагрузку, в процессе осмысления которой учащиеся могут изобразить в тетрадях схему круговорота воды в природе [6, с. 163].

Познавательную природу имеют действия анализа и синтеза изучаемого объекта, его сравнения с другими явлениями. Текст на первоначальном этапе работы сам по себе становится для учащихся объектом, требующим изучения и выделения его особенностей. Решение данной задачи осуществляется путем сравнения научного и художественного текстов на одну тему. Примеры подобных заданий встречаются в учебных пособиях по литературному чтению и русскому языку. В учебнике по литературному чтению Л. Ф. Климановой, В. Г. Горещкого, М. В. Головановой, Л. А. Виноградской, М. В. Бойкиной (УМК

«Школа России») дети читают и анализируют два текста: стихотворение В. Берестова «Хитрые грибы» и статью из энциклопедии «Грибы» [5, с. 76 – 77]. В учебнике по русскому языку В. П. Канакиной, В. Г. Горецкого (УМК «Школа России») дети знакомятся со стихотворением З. Александровой и научным текстом А. Онегова о ромашке [3, с. 68]. В обоих случаях сравнение будет построено на выделении и обобщении существенных признаков научного и художественного текстов. После ознакомления с ними и краткой беседы по содержанию можно предложить учащимся выбрать из карточек, размещенных учителем на доске в произвольном порядке, те, которые относятся к каждому из прочитанных текстов: спокойное сообщение; чувства автора; сравнения, эпитеты, олицетворения; термины. Также следует обсудить с учениками, кто является автором научного текста и кто создал художественное произведение. На основе анализа выделенных признаков дети делают обобщение и выражают свое представление о тексте каждого вида.

Возможности научно-познавательного текста в развитии умения структурировать знания достаточно велики, ведь он сам является четко организованной, продуманной системой изложенных фактов, в которой учащиеся могут выделить смысловые компоненты. Для реализации данной цели подойдет приём работы с планом, предполагающий постепенное усложнение вариантов проведения упражнения: анализ готового (словесного или картинного) плана и соотнесение его пунктов с частями текста, восстано-

вление деформированного плана, коллективное и самостоятельное его составление. Кластер как приём технологии развития критического мышления также связан со структурированием текста и в то же время способствует овладению учащимися действием знаково-символического моделирования [10]. Например, читая текст «Значения имен прилагательных» в рубрике «Страничка для любознательных» учебника по русскому языку В. П. Канакиной и В. Г. Горецкого, второклассники могут составить кластер, где темой будут признаки имён прилагательных, а смысловыми единицами цвет, форма, вкус, размер, запах и т. д. [2, с. 88].

Регулятивные универсальные учебные действия связаны с организацией учащимися собственной деятельности, которая начинается с целеполагания [1]. Здесь мы видим непосредственную связь с осуществлением работы по выделению и формулированию познавательной цели работы с научно-познавательным текстом, о которой шла речь выше.

Планирование как регулятивное действие, следующее за целеполаганием, будет более продуктивным для младших школьников в случае привлечения наглядного материала. Учащимся может быть предложен образ знакомого предмета, состоящего из ряда однородных компонентов: звенья цепочки, ступени лесенки, дорога с указателями направления пути и т. п. На структурных элементах будут записаны этапы работы: читаем текст, обсуждаем, задаем вопросы, проверяем знания, оцениваем свою работу. Сначала образ рассматривается в готовом виде, подвергается анализу и принима-

ется детьми, далее они собирают целостный объект из отдельных компонентов, потом сами формулируют названия этапов работы и определяют их последовательность.

С целью формирования действия контроля в ходе работы с научно-познавательным текстом можно применять разнообразные варианты организации работы, в том числе тестирование, методику завершения неоконченных предложений, викторины, аукцион знаний и т. д.

Коррекция по результатам осуществления действия контроля может быть связана с повторным обращением к тексту, иллюстрациям к нему, со взаимопомощью учащихся путем объяснения непонятных фактов с целью обеспечения полноценного восприятия материала.

Оценка работы с научно-познавательным текстом может быть выражена учащимся словесно. Для осознания и выражения своего отношения к процессу и результатам деятельности детям могут быть предложены слова-помощники: «Мне было интересно узнать о ...», «Для меня стало открытием, что ...», «Особенно запомнилось ...», «Я обратил(а) внимание на ...», «Мне было трудно понять ...», «Расскажу родителям, друзьям о ...», «Захотелось найти и прочитать книги про ...».

Среди личностных универсальных учебных действий в ходе работы с научно-познавательным текстом внимание прежде всего акцентируется на развитии мотивационной сферы личности и формировании гражданской идентичности [1].

Одним из стимулирующих факторов возникновения познавательного интереса к изучению текста является стремление ребенка проверить свою догадку, зародившуюся ещё до чтения. Высказываемые детьми предположения могут быть сделаны на основе анализа заголовка, когда он не указывает прямо на тему текста. Например, в учебнике А. А. Плешакова (УМК «Школа России») третьеклассники знакомятся с текстом «Наши ближайшие соседи» [15, с. 100]. Учащиеся делятся мнениями о содержании текста и затем в процессе чтения узнают, какая точка зрения оказалась верной.

Похожий вариант работы с заголовком возникает в случае, когда в нём содержится вопрос и учащиеся пытаются ответить на него до чтения текста. Например, в том же учебнике содержится текст «Для чего нужна экономика?» [Там же, с. 38]. Данное слово на слуху у детей, но представления о его значении могут быть различными. Выслушиваются различные предположения, которые побуждают учащихся к чтению текста с целью нахождения точного ответа на вопрос или подтверждения своего мнения.

Известны приёмы технологии развития критического мышления, направленные на формирование интереса к содержанию научно-познавательного текста. Работа с таблицей «Верные-неверные утверждения» предусматривает осмысление учащимися фактов, описанных в первой колонке, и выражение своего согласия или несогласия с ними в двух следующих колонках с помощью знаков «+» или «-» до и после чтения текста [10].

Гражданская идентичность понимается «как осознание личностью своей принадлежности к сообществу граждан определенного государства на общекультурной основе» [1, с. 37]. Формированию у учащихся историко-географического образа России способствует изучение научно-познавательных текстов на уроках литературного чтения и курса «Окружающий мир». К примеру, В 3-м классе в учебнике Л. Ф. Климановой, В. Г. Горецкого, М. В. Головановой, Л. А. Виноградской, М. В. Бойкиной (УМК «Школа России») дети читают и анализируют текст «Рукописные книги Древней Руси» [6, с. 6 – 7]. Учебники А. А. Плешакова по курсу «Окружающий мир» (УМК «Школа России») содержат большое разнообразие текстов данной тематики: «Что такое Родина?», «Что мы знаем о народах России?», «Что мы знаем о Москве?» (1 класс), «Родная страна», «Путешествие по Москве», «Московский Кремль», «Город на Неве» (2 класс), «Золотое кольцо России» (3 класс), «Равнины и горы России», «Природные зоны России», «Леса России», «Страницы истории России», «Жизнь древних славян», «Во времена Древней Руси», «Страна городов», «Патриоты России» (4 класс) и др. [11; 13; 14; 15; 16; 17 и др.]. Изучение учащимися данных текстов имеет не только познавательную, но и воспитательную ценность, помогает детям ощутить себя гражданами нашей страны и испытать чувство гордости за свою Родину.

Коммуникативные универсальные учебные действия позволяют обеспечить полноценное общение учащихся и учителя в условиях совместной дея-

тельности. Восприятие и обсуждение научно-познавательных текстов создает возможность для проявления детьми инициативы в постановке вопросов по содержанию прочитанного материала. В методике обучения литературному чтению описана целая система работы, подготавливающая учащихся к составлению вопросов [8]. Ее можно применить и к изучению научно-познавательных текстов. Указывается, что начинается данная деятельность с анализа готовых вопросов, составленных учителем по знакомому детям тексту. Учащиеся оценивают вопросы, выбирая самый простой, сложный, интересный, удачный и т. д. Ученики обращают внимание на то, с каких слов могут начинаться вопросы. Учитель отмечает, что вопросы задаются только по прочитанному и осмысленному тексту. Затем учащимся предлагается придумать свой вопрос по изучаемому тексту [8]. Первоначально рекомендуется использовать опорные слова, с которых они могут начать вопрос: кто, что, какой, как, когда, зачем, почему и т. д.

Формирование коммуникативных универсальных учебных действий в процессе работы с научно-познавательным текстом осуществляется также путем составления собственного высказывания на основе прочитанного материала. Побуждают к подобным высказываниям задания, сформулированные широко и тем самым предоставляющие ребенку свободу рассуждения и право на собственное мнение. Например, после чтения и анализа текста «Рукописные книги Древней Руси» в учебнике по литературному чтению Л. Ф. Климановой, В. Г. Горецкого, М. В. Головановой, Л. А. Виноград-

ской, М. В. Бойкиной третьеклассникам можно дать вопрос: как вы думаете, являются ли древнерусские рукописные книги настоящим произведением искусства? [6, с. 6 – 7]

Собственные рассказы дети учатся составлять и по аналогии с прочитанным. Данное упражнение описано в методике обучения русскому языку [7]. Его универсальный характер дает возможность применения в практике работы с научно-познавательными текстами. В учебнике по русскому языку В. П. Канакиной и В. Г. Горецкого такие ресурсы заложены. Например, прочитав текст «Происхождение русских фамилий», учащиеся пробуют составить рассказ о возникновении собственных фамилий [2, с. 56]. Или после знакомства с «говорящими» названиями растений в одноименном тексте ученики сочиняют рассказ о «говорящих» названиях животных, например, об утконосе, носороге и т. п. [3, с. 69].

Развитие монологической речи учеников успешно происходит в ходе подготовки различных видов пересказа.

В аспекте работы с научно-познавательным текстом рекомендуется использовать сжатый (краткий) вид пересказа, который считается наиболее трудным, так как требует умения отбирать самое важное, отвлекаться от деталей [9]. При коллективной подготовке детьми сжатого пересказа другого текста целесообразно использовать вопросный план, так как на вопрос легче ответить кратко, одним или двумя предложениями.

Изучение научно-познавательных текстов широко и часто используется в начальных классах, и потому раскрытие его потенциала в формировании универсальных учебных действий имеет большое значение. Рассмотренные особенности чтения и анализа научно-познавательного текста указывают на необходимость организации целостной и взаимосвязанной работы по овладению учащимися различными видами универсальных учебных действий. Комплексный подход обеспечит высокую результативность данной деятельности.

Литература

1. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе / А. Г. Асмолов [и др.]. М. : Просвещение, 2008. 151 с.
2. Канакина В. П., Горецкий В. Г. Русский язык. 2 класс : учеб. для общеобразоват. учреждений с прил. на электрон. носителе. В 2 ч. Ч. 2. М. : Просвещение, 2012. 144 с.
3. Канакина В. П., Горецкий В. Г. Русский язык. 3 класс: учеб. для общеобразоват. учреждений с прил. на электрон. носителе. В 2 ч. Ч. 2. М. : Просвещение, 2013. 159 с.
4. Литературное чтение. 1 класс : учеб. для общеобразоват. учреждений с аудиоприл. на электрон. носителе. В 2 ч. Ч. 2 / Л. Ф. Климанова [и др.]. М. : Просвещение, 2012. 79 с.
5. Литературное чтение. 2 класс : учеб. для общеобразоват. учреждений. В 2 ч. Ч. 1 / Л. Ф. Климанова [и др.]. М. : Просвещение, 2011. 223 с.

6. Литературное чтение. 3 класс : учеб. для общеобразоват. учреждений. В 2 ч. Ч. 1 / Л. Ф. Климанова [и др.]. М. : Просвещение, 2012. 223 с.
7. Львов М. Р., Рамзаева Т. Г., Светловская Н. Н. Методика обучения русскому языку в начальных классах. М. : Просвещение, 1987. 415 с.
8. Львов М. Р., Горецкий В. Г., Сосновская О. В. Методика преподавания русского языка в начальных классах. М. : Академия, 2004. 464 с.
9. Львов М. Р. Методика развития речи младших школьников. М. : Просвещение, 1985. 176 с.
10. Муштавинская И. В. Технология развития критического мышления на уроке и в системе подготовки учителя. СПб. : Каро, 2009. 144 с.
11. Плешаков А. А. Окружающий мир. 1 класс : учеб. для общеобразоват. учреждений. В 2 ч. Ч. 1. М. : Просвещение, 2011. 95 с.
12. Плешаков А. А. Окружающий мир. 1 класс : учеб. для общеобразоват. учреждений с прил. на электрон. носителе. В 2 ч. Ч. 2. М. : Просвещение, 2011. 95 с.
13. Плешаков А. А. Окружающий мир. 2 класс : учеб. для общеобразоват. учреждений с прил. на электрон. носителе. В 2 ч. Ч. 1. М. : Просвещение, 2012. 143 с.
14. Плешаков А. А. Окружающий мир. 2 класс : учеб. для общеобразоват. учреждений с прил. на электрон. носителе. В 2 ч. Ч. 2. М. : Просвещение, 2012. 143 с.
15. Плешаков А. А. Окружающий мир. 3 класс : учеб. для общеобразоват. учреждений с прил. на электрон. носителе. В 2 ч. Ч. 2. М. : Просвещение, 2012. 175 с.
16. Плешаков А. А. Окружающий мир. 4 класс: учеб. для общеобразоват. учреждений с прил. на электрон. носителе. В 2 ч. Ч. 1. М. : Просвещение, 2012. 223 с.
17. Плешаков А. А. Окружающий мир. 4 класс : учеб. для общеобразоват. учреждений с прил. на электрон. носителе. В 2 ч. Ч. 2. М. : Просвещение, 2012. 207 с.

References

1. Kak proektirovat` universal`ny`e uchebny`e dejstviya v nachal`noj shkole / A. G. Asmolov [i dr.]. M. : Prosveshhenie, 2008. 151 s.
2. Kanakina V. P., Goreczkij V. G. Russkij yazy`k. 2 klass : ucheb. dlya obshheobrazov. uchrezhdenij s pril. na e`lektron. nositele. V 2 ch. Ch. 2. M. : Prosveshhenie, 2012. 144 s.
3. Kanakina V. P., Goreczkij V. G. Russkij yazy`k. 3 klass: ucheb. dlya obshheobrazov. uchrezhdenij s pril. na e`lektron. nositele. V 2 ch. Ch. 2. M. : Prosveshhenie, 2013. 159 s.
4. Literaturnoe chtenie. 1 klass : ucheb. dlya obshheobrazov. uchrezhdenij s audio-pril. na e`lektron. nositele. V 2 ch. Ch. 2 / L. F. Klimanova [i dr.]. M. : Prosveshhenie, 2012. 79 s.
5. Literaturnoe chtenie. 2 klass : ucheb. dlya obshheobrazov. uchrezhdenij. V 2 ch. Ch. 1 / L. F. Klimanova [i dr.]. M. : Prosveshhenie, 2011. 223 s.
6. Literaturnoe chtenie. 3 klass : ucheb. dlya obshheobrazov. uchrezhdenij. V 2 ch. Ch. 1 / L. F. Klimanova [i dr.]. M. : Prosveshhenie, 2012. 223 s.

7. L`vov M. R., Ramzaeva T. G., Svetlovskaya N. N. Metodika obucheniya russkomu yazy`ku v nachal`ny`x klassax. M. : Prosveshhenie, 1987. 415 s.
8. L`vov M. R., Goreczkij V. G., Sosnovskaya O. V. Metodika prepodavaniya russko-go yazy`ka v nachal`ny`x klassax. M. : Akademiya, 2004. 464 s.
9. L`vov M. R. Metodika razvitiya rechi mladshix shkol`nikov. M. : Prosveshhenie, 1985. 176 s.
10. Mushtavinskaya I. V. Texnologiya razvitiya kriticheskogo my`shleniya na uroke i v sisteme podgotovki uchitelya. SPb. : Karo, 2009. 144 s.
11. Pleshakov A. A. Okruzhayushhij mir. 1 klass : ucheb. dlya obshheobrazovat. uchrezhdenij. V 2 ch. Ch. 1. M. : Prosveshhenie, 2011. 95 s.
12. Pleshakov A. A. Okruzhayushhij mir. 1 klass : ucheb. dlya obshheobrazovat. uchrezhdenij s pril. na e`lektron. nositele. V 2 ch. Ch. 2. M. : Prosveshhenie, 2011. 95 s.
13. Pleshakov A. A. Okruzhayushhij mir. 2 klass : ucheb. dlya obshheobrazovat. uchrezhdenij s pril. na e`lektron. nositele. V 2 ch. Ch. 1. M. : Prosveshhenie, 2012. 143 s.
14. Pleshakov A. A. Okruzhayushhij mir. 2 klass : ucheb. dlya obshheobrazovat. uchrezhdenij s pril. na e`lektron. nositele. V 2 ch. Ch. 2. M. : Prosveshhenie, 2012. 143 s.
15. Pleshakov A. A. Okruzhayushhij mir. 3 klass : ucheb. dlya obshheobrazovat. uchrezhdenij s pril. na e`lektron. nositele. V 2 ch. Ch. 2. M. : Prosveshhenie, 2012. 175 s.
16. Pleshakov A. A. Okruzhayushhij mir. 4 klass: ucheb. dlya obshheobrazovat. uchrezhdenij s pril. na e`lektron. nositele. V 2 ch. Ch. 1. M. : Prosveshhenie, 2012. 223 s.
17. Pleshakov A. A. Okruzhayushhij mir. 4 klass : ucheb. dlya obshheobrazovat. uchrezhdenij s pril. na e`lektron. nositele. V 2 ch. Ch. 2. M. : Prosveshhenie, 2012. 207 s.

G. N. Manasova

FORMATION OF UNIVERSAL EDUCATIONAL ACTIONS OF PRIMARY SCHOOL PUPILS IN THE PROCESS OF WORKING WITH SCIENTIFIC AND COGNITIVE TEXT

The article discusses the characteristics of the scientific and cognitive text as a teaching material and shows the possibility of working with it in order to form a universal educational actions of primary school pupils.

Key words: scientific and cognitive text, universal educational actions, cognitive purpose, semantic reading, work with the plan, cognitive interest, civic identity, questions, essay by analogy with the read, retelling.

ИНОСТРАННЫЙ ЯЗЫК КАК ОДИН ИЗ ИСТОЧНИКОВ КУЛЬТУРНОГО И НРАВСТВЕННОГО ВОСПИТАНИЯ СТУДЕНТОВ И КУРСАНТОВ

В статье обосновывается использование иностранного языка как одного из источников культурного и нравственного воспитания студентов и курсантов, рассматриваются некоторые пути формирования культурных и нравственных ценностей студентов и курсантов при обучении иностранному языку.

Ключевые слова: иностранный язык, культурное и нравственное воспитание, личность, студенты, курсанты.

В современном обществе усиливается влияние негативных факторов в экономике страны и средствах массовой информации, что обуславливает изменения в подходах к отбору содержания образования. Развитие высоко-нравственной личности выделяется как одно из наиболее важных аспектов в процессе социализации, поскольку современная система образования предъявляет высокие требования к личности обучающихся.

Как показывают психолого-педагогические исследования, подростковый возраст характеризуется как наиболее благоприятный для нравственного развития, поскольку характеризуется повышенным сознательным интересом к нравственным и морально-эстетическим проблемам [2, с. 22]. Однако исследования, проведенные автором, наглядно демонстрируют снижение у значительной части опрошенных учащихся (студентов и курсантов образо-

вательных организаций высшего образования) мотивации к саморазвитию и отсутствие культурных запросов в целом. Данная тенденция объясняется усилением внешних факторов, способствующих пассивному восприятию жизни.

В этой связи представляется необходимым для педагогов занять активную позицию по обеспечению воспитания студентов и курсантов как неотъемлемой части высшего образования.

Автором предлагается создать условия в рамках образовательного процесса в системе высшего образования для реализации комплекса мероприятий, направленных на формирование культурных и нравственных ценностей студентов и курсантов. Актуальность предмета исследования определяется ее теоретической и практической значимостью для формирования личности выпускника высшего

учебного заведения, у которого нравственная сфера по праву должна занимать центральное место согласно основным приоритетам государственной политики в области высшего образования.

Проанализировав научную литературу по данному вопросу, можно утверждать, что в системе высшего образования именно дисциплины из базового, гуманитарного цикла способствуют формированию культурных и нравственных ценностей обучающихся, а также становлению их личности в целом. Одной из таких дисциплин является «Иностранный язык», который объективно считается прекрасной базой для развития не только навыков и компетенций, но и формирования личностных качеств студентов и курсантов.

Воспитательное воздействие на студентов и курсантов, главным образом, следует оказывать через содержание образования. Иностранный язык, как никакой другой предмет, открыт для подбора материала, нацеленного на развитие интеллектуальной, нравственной и культурной сферы личности студентов и курсантов. В рамках отработки грамматических или лексических навыков преподаватель иностранного языка несет ответственность за подбор основополагающих идей. К примеру, за основу берется социально-ориентированный текст на иностранном языке, затрагивающий проблемы бездомных животных или волонтерских организаций. Студентам и курсантам юридических и психологических специальностей и направлений подготовки предлагается рассмотреть тематическое занятие по теме «Capital

punishment» (*One of the most urgent problems of today is the abolition of capital punishment. It has already been abolished in most European countries. But there are people who believe that there are too early to do it. What do you think? What are the arguments in favour of capital punishment? Are you against it? Does capital punishment prevent people from committing serious crimes?*). Студенты и курсанты высказывают свое мнение по вопросу, аргументируя свою точку зрения. Подобные дискуссии целесообразно включать в каждую тему, поскольку данный метод позволяет студентам принять, укрепить и отстаивать свою жизненную позицию, что способствует становлению их морального сознания.

Для решения поставленной задачи также предлагается использовать проектную технологию. Преподаватель иностранного языка организует защиту проектов, подготовленных студентами и курсантами на актуальные темы, во время которой они комментируют информацию на иностранном языке с высказыванием своего мнения («I don't think the court should... because...», «In my opinion, the best thing would be to... My reasons for saying this are as follows. First,... Second,...», «I disagree with this state of things because...», «I would like to make another suggestion. I think the best thing would be...»). Подобный анализ той или иной ситуации способствует не только более уверенному выражению мыслей на иностранном языке, но и формирует общечеловеческие ориентиры.

Другим вариантом организации учебного процесса является ролевая игра. Преподаватель раздает студентам

и курсантам роли (детектив – подозреваемый, интервьюер – респондент, работодатель – соискатель, недовольный новый сосед – жилец дома и т. д.) и предлагает решить ту или иную проблему. Форма диалога может варьироваться с привлечением к ролевой игре группы обучающихся (к примеру, решение семейной проблемы). Основная цель данного методического приема заключается в том, чтобы средствами иностранного языка развивать у студентов и курсантов коммуникативную культуру, а также воспитывать потребность в самоопределении, самопознании и сопереживании.

Обязательной частью учебного плана дисциплины «Иностранный язык» является написание студентами и курсантами эссе на иностранном языке по заданной теме. Эссе помогает четко и грамотно формулировать мысли, анализировать и структурировать информацию, выделять причинно-следственные связи, аргументировать свои выводы. Студентам и курсантам юридических и психологических специальностей и направлений подготовки можно предложить подготовить развернутый ответ на вопрос «***What factors in your opinion cause illegal behavior in the modern society?***» (Make use of the words: *family breakdown, psychological effects, hereditary factors, emotional maladjustment, social approval, to associate with others, physical necessities, low intelligence, internal mental conflicts, to earn rewards, to adopt illegal behaviour, material frustrations*).

Просмотру видеоматериалов следует также уделить особое внимание, поскольку использование их на занятиях по иностранному языку и в

качестве задания для самостоятельной работы повышает качество обучения. Особенно следует отметить экранизации классических произведений, которые воспитывают эстетический вкус у студентов и курсантов. В качестве примера предлагается просмотр и обсуждение эпизода из фильма «Vanity Fair» (2004), британского драматического фильма по одноименному классическому роману Уильяма Мейкписа Теккерея «Ярмарка тщеславия». Эпизод соответствует XIV – XV главам книги:

1. *Watch the episode.*

2. *Describe the order of events in the excerpt.*

3. *Can you say that the excerpt under discussion present the mixture of the pathetic and the humorous? Comment.*

4. William Thackeray himself pointed out that «Vanity Fair» can be looked upon as a puppet performance, in which the story-teller is the showman who pulls the strings. That is why in certain scenes he aimed at producing the effect of exaggerated theatricality, of puppet-like jerky movements and gestures.

Speak about the use of exaggerated theatricality in the episode. Explain how this device helps to render the attitude to the characters and to the situation.

5. In Chapter XIV you may read the following: «I want to see you, Miss Becky. Come along with me into my parlor». Those words of Sir Pitt remind the famous rhyme: «Will you come into my parlor? Said the spider to the fly».

What sort of spider was Sir Pitt? What sort of fly was Becky Sharp? Give character sketches.

6. «...Becky Sharp is for the most part so unerringly drawn that she enters

into our knowledge as a creature of flesh and blood might do... Perhaps the core of Becky is her good humor; ambition is secondary». (Walter Allen)

Do you agree with the given statements? How would you formulate the core of Becky's nature? Is her behavior in this episode completely in character or out of character? Explain, providing the necessary details.

Использование видеоматериалов способствует познавательной активности студентов и курсантов, а также формирует толерантное отношение, уважение как к культуре и народу страны изучаемого языка.

Культурное и нравственное воспитание представляется возможным осуществлять на материале английских пословиц и поговорок. Целесообразно анализировать пословицы и поговорки в начале занятия в качестве вступительной тематической и речевой разминки, а также сравнивать английские и русские варианты пословиц и поговорок близкие по смыслу, но с разными речевыми образами (A leopard cannot change its spots – Горбатого могила исправит; Don't burn your bridges behind you – Не плюй в колодезь: пригодится воды напиться; Don't count your chickens before they are hatched – Не дели шкуру неубитого медведя; Every dark cloud has a silver lining – Нет худа без добра; Into every life a little rain must fall – Не все коту масленица; It never rains but it pours – Беда не приходит одна).

Анализ художественных произведений с точки зрения нравственности также способствует культурному и нравственному воспитанию студентов и курсантов. Однако в рамках совре-

менных образовательных программ в неязыковом вузе преподаватель рискует не успеть освоить необходимый объем требуемого материала при сознательном и тщательном анализе того или иного литературного источника. В таком случае незаменимым вариантом является самостоятельное чтение на иностранном языке. Литература раскрывает внутренний (душевный) мир человека, выражает душевные движения четко и ярко, как этого не сделать никакой науке. Именно литература (особенно классическая) с особой остротой ставит проблемы о сущности человека, моральной ответственности личности, предъявляя к нему высшие нравственные требования [1, с. 12]. Преподаватель вправе предоставлять студентам и курсантам возможность самостоятельно выбрать иноязычную литературу для внеаудиторного чтения.

Примеры плана смыслового разбора некоторых литературных произведений:

1. John Milton «Paradise Lost» (1667).

What might Milton's objective be in telling the enormously long and complicated story of the Fall of a Man, and its antecedents and consequences?

Who is he addressing in the first sentence? Why?

What was «man's first disobedience» exactly? Write it in your own words.

What allusions does Milton make to other cultures, apart from the references to the Old Testament?

Why does Milton need the help of a Muse in his work?

What other entity does he call upon for instruction and illumination?

What is Milton's true aim in composing Paradise Lost?

2. Robert Burns «My Heart's in the Highlands».

List four things to which the speaker bids farewell.

Nostalgia means 'pleasant pain'. In what ways might nostalgia for a place be good? In what ways might it be painful?

Does the poem express one emotion or is it a mixture of several different emotions? Explain.

What words and lines are repeated in the poem? How do these repetitions add to the emotional force of the poem?

3. George Gordon Byron «She walks in Beauty».

What figures of speech and images does Byron use to express his sense of the lady's beauty?

The opening simile is justly famous. How apt is it? How is Lady Horton like the night?

Does Byron's picture emphasize the physical or the spiritual aspect of the lady?

In what way does the woman's appearance reveal her character?

Compare and contrast this poem with Shakespeare's Sonnet 130.

4. Robert Frost «Stopping by the Woods on a Snowy Evening».

See whether you can extend the meaning of the poem's metaphors and attach implied meanings to such notions as «MILES», «PROMISES», and «SLEEP». If so, how can the beginning stanza be interpreted? Who is «HE» that Frost is talking about?

Why does Frost employ one rhyming scheme and repetition in the last stanza. What does he want to point out?

Describe the narrator's feelings. What is going on inside of him? Is the de-

scribed event ordinary for him or out-of-the-way?

5. Tennessee Williams «A Streetcar Named Desire» (1947).

What kind of background do Blanche and Stella have?

Why has Blanche come to stay with Stella?

How does Stella react to Blanche's criticism of Stanley?

What is Blanche talking about when she says that the streetcar goes 'up one narrow street and down another... '?

Comment on: «Haven't you ever ridden on that streetcar?» – «It brought me here».

Why does Blanche say that Stella should leave Stanley? Do you think these are the real reasons why she can't accept him?

How would you describe Blanche's way of speaking?

What dramatic effect does Stanley's secretly listening to Blanche's speech have?

Why do you think Stanley grins at Blanche?

Tennessee Williams drew his own definition of desire: «Desire is rooted in a longing for companionship, a release from the loneliness that haunts every individual». Does his idea of desire help to explain the desires of these two sisters from a once-aristocratic family?

6. Harper Lee «To Kill a Mockingbird» (1960).

What is Tom Robinson charged with?

Why did Judge Taylor appoint Atticus Finch to defend him?

What does Atticus Finch say about the case? How does he show that Tom Robinson could not have committed the crime he is accused of?

What is Mayella's motive for accusing Tom according to Atticus? What assumption does Atticus fear the jury will make?

What does Atticus say about people created unequal?

Though Atticus tries to stay calm through his speech, there are a lot of indications that he is anxious and worried. Give examples. Make your own interpretation of 'first'.

Does Atticus believe in the integrity of their courts and in the jury system?

7. Ken Kesey «One flew Over the Cuckoo's Nest» (1962).

What do you think the fog in Chief Bromden's hallucinations symbolically means? Are all the patients lost in the fog? Explain: «He (McMurphy) is still trying to pull people out of the fog».

How does Nurse Ratched react when McMurphy brings up the question of changing the TV time? How does she try to intimidate him?

How many people were in favour of changing the schedule? What did McMurphy do to gain more votes?

Who do you think 'lost' the battle? Explain.

Таким образом, в процессе изучения иностранного языка как на учебных занятиях, так и во внеаудиторное время при грамотной организации деятельности преподавателем могут создаваться условия, необходимые для культурного и нравственного воспитания студентов и курсантов. Усилия педагога должны быть направлены не только на ознакомление с новым материалом, но и на активизацию воспитательного потенциала учебной дисциплины «Иностранный язык» в целях становления личности обучающихся, их мировоззрения и языковой картины мира, что способствует возможности для студентов и курсантов пересмотреть свое отношение к учебной деятельности, к миру, к людям, к самим себе.

Литература

1. Аксенова Г. И., Купцов И. И. Духовность, народность, патриотизм – основные составляющие воспитания современной молодежи // Духовно-нравственное воспитание молодежи: традиции и инновации : материалы междунар. науч.-практ. конф., Воронеж, 26 – 27 марта 2015 г. Воронеж : ВГУ, 2015. С. 11 – 15.
2. Аксенова Г. И., Исмагилова Ю. С. Проблема духовно-нравственного развития курсантов вузов ФСИН России // Прикладная юридическая психология. Рязань : Академия ФСИН России. 2010. № 1. С. 21 – 32.

References

1. Aksenova G. I., Kupczov I. I. Duxovnost`, narodnost`, patriotizm – osnovny`e sostavlyayushhie vospitaniya sovremennoj molodezhi // Duxovno-nravstvennoe vospitanie molodezhi: tradicii i innovacii : materialy` mezhdunar. nauch.-prakt. konf., Voronezh, 26 – 27 marta 2015 g. Voronezh : VGU, 2015. S. 11 – 15.
2. Aksenova G. I., Ismagilova Yu. S. Problema duxovno-nravstvennogo razvitiya kursantov vuzov FSIN Rossii // Prikladnaya yuridicheskaya psixologiya. Ryazan` : Akademiya FSIN Rossii. 2010. № 1. S. 21 – 32.

A. O. Aleyevskaya

FOREIGN LANGUAGE AS ONE OF THE SOURCES OF CULTURAL AND MORAL EDUCATION OF STUDENTS AND CADETS

The use of the foreign language as one of the sources of cultural and moral education of students and cadets is explained in the article. Some ways of cultural and moral values formation of students and cadets in the process of foreign language teaching are considered.

Key words: foreign language, cultural and moral education, personality, students, cadets.

УДК 378

А. Ф. Ан, Е. И. Кутарова

О ПРОФЕССИОНАЛЬНО НАПРАВЛЕННОЙ ПОДГОТОВКЕ ПО МАТЕМАТИКЕ СТУДЕНТОВ ТЕХНИЧЕСКОГО ВУЗА

В статье рассматривается проблема профессионально направленного обучения математике студентов, обучающихся по техническим направлениям подготовки бакалавров. На основе анализа требований образовательных и профессиональных стандартов сформулированы обобщенные конечные и конкретные цели математического образования в техническом университете. С опорой на методы матриц логических связей и экспертных оценок представлены результаты анализа значимости элементов содержания математики для успешного освоения студентами учебных дисциплин образовательной программы по направлению «Радиотехника». Для усвоения выделенных элементов математического содержания предлагается использовать задания, содержание которых интегрирует математические теории с физическими и техническими аспектами из области будущей профессиональной деятельности.

Ключевые слова: профессионально направленная подготовка, цели и содержание обучения математике, метод матриц логических связей, экспертные оценки.

В условиях опережающего развития высокотехнологичных отраслей промышленности и средств материального производства возрастает значимость фундаментальной составляющей инженерного образования. Согласно Концепции долгосрочного социально-экономического развития Российской Фе-

дерации на период до 2020 года повышение качества образования, соответствующего современным требованиям, требует решения приоритетных задач, к числу которых относятся обеспечение инновационного характера базового образования, реализация компетентностного подхода, взаимосвязи

академических знаний и практических умений [2].

В техническом вузе результаты математического образования должны обеспечивать успешное освоение студентами общеинженерных и специальных дисциплин образовательной программы, формирование универсальных, общепрофессиональных и профессиональных компетенций выпускников. Для реального выполнения этого требования обучению математике необходимо придать профессиональную направленность, что позволит совершенствовать подготовку по математике в мотивационном, содержательном, деятельностном и оценочном аспектах.

Различным сторонам профессионально направленного обучения математике в вузах, в том числе технических, посвящены работы В. В. Афанасьева, О. А. Валихановой, Е. А. Василевской, Б. В. Гнеденко, В. А. Гусева, В. А. Далингера, Л. Д. Кудрявцева, О. М. Калуковой, С. В. Плотниковой, Е. В. Сергеевой, Л. В. Шкериной, В. А. Шершневой и других исследователей. Вместе с тем, несмотря на многоплановость и значимость ранее выполненных работ, остаются недостаточно исследованными вопросы, связанные с установлением количественно обоснованных связей математики с составляющими содержания учебных дисциплин образовательной программы, дифференциацией элементов содержания математики и описанием уровней их усвоения (дисциплинарных целей), ориентированных на достижение профессиональной компетентности выпускника по конкретному направлению инженерной подготовки.

Проектирование профессионально направленного обучения математике студентов технического вуза предполагает выделение и описание основных компонентов методической системы – целей, содержания, методов, форм и средств обучения, оценки степени достижения заявленных целей. При этом цели являются системообразующей основой образовательного процесса, определяющей содержание и взаимосвязи других компонентов.

Обобщенные конечные цели подготовки отражаются Федеральными государственными образовательными стандартами (ФГОС) высшего образования в требованиях к результатам освоения образовательных программ, которые в новых версиях ФГОС 3++ зафиксированы в формате универсальных, общепрофессиональных и профессиональных компетенций [8]. Кроме того, при определении целей обучения математике будущих бакалавров технического профиля необходимо соотносить их с требованиями профессиональных стандартов [4], позволяющих вузам ориентироваться на уровни образования выпускников, востребованные рынком труда, устанавливать на их основе перечень профессиональных компетенций.

Для выполнения требований нормативных документов установленные компетенции должны быть соответствующим образом спроецированы на предметную область математики и сформулированы в виде дисциплинарных целей подготовки студентов, обучающихся по конкретным направлениям подготовки.

На основе проведенного анализа профессиональных и образовательных

стандартов конечная цель профессионально направленной математической подготовки определена нами как формирование у будущих бакалавров математической базы для успешного освоения дисциплин образовательной программы и осуществления профессиональной деятельности, дальнейшего саморазвития. Под математической базой студента, выпускника технического вуза понимаются его готовность и способность:

- успешно применять усвоенное математическое содержание в предметном поле дисциплин основной профессиональной образовательной программы и для самообразования;

- строить и использовать математические модели для постановки и решения профессионально ориентированных задач, соответствующих направлению подготовки;

- осуществлять качественный и количественный анализ исследуемых систем и процессов.

Для эффективного управления учебным процессом и реализации принципа диагностичности образовательных результатов требуется переход от обобщенной конечной цели к описанию конкретных промежуточных (семестровых, внутрисеместровых) целей обучения. Такое описание часто представляется на языке уровней усвоения содержания обучения, что подчеркивает неразрывную связь между целями подготовки и содержанием обучения.

Принимая в качестве основы классификацию уровней усвоения содержания обучения, разработанную в работе [1], конкретные цели – требования к уровню подготовленности по ма-

тематике студента технического вуза определены нами следующим образом. Студент должен демонстрировать:

- узнавание элемента математического содержания (понятия, определения, правила, утверждения, теоремы, алгоритма), адекватность выбора учебного элемента из совокупности близких по содержанию (смыслу) элементов содержания;

- умение определять базовые математические понятия, формулировать основные теоремы, принципы, правила, воспроизводить математические процедуры, алгоритмы, методы;

- умение применять совокупность математических понятий, теорем и правил, наиболее значимых для освоения базовых и профессионально ориентированных дисциплин, в их установленном типом, традиционном смысле;

- умение обоснованно использовать базовые понятия, процедуры, алгоритмы, методы, математические модели для решения профессионально ориентированной задачи.

Сформулированная совокупность дисциплинарных целей является основой определения конкретного содержания, методов, форм и средств обучения, разработки механизма и инструментария объективированной оценки степени их достижения.

В качестве ведущих принципов отбора содержания, выбора методов и средств обучения математике будущих бакалавров технического профиля нами выделены следующие:

- *принцип фундаментальности*, предполагающий направленность содержания и методов обучения на усвоение системообразующих, методоло-

гически значимых, инвариантных знаний, способствующих формированию системного мышления, успешному самообразованию на протяжении всей жизни, активной адаптации личности к быстро меняющимся социально-экономическим и технологическим условиям;

– *принцип профессиональной направленности*, требующий отражения в содержании и средствах обучения учебного материала, наиболее значимого для успешного освоения общепрофессиональных и специальных дисциплин конкретной образовательной программы, овладения основными видами профессиональной деятельности. Реализация данного принципа способствует позитивной мотивации к изучению математики, формированию у студентов общепрофессиональных и профессиональных компетенций;

– *принцип внутри- и междисциплинарных связей*, предполагающий реализацию логических связей элементов содержания собственно математики и его количественно выраженную согласованность с общепрофессиональными и специальными дисциплинами, способствуя реальной системности процесса обучения, успешности и целостности усвоения учебного материала.

Акцентируя внимание на проблемах содержания обучения математике, в Концепции развития математического образования в Российской Федерации отмечается, что одной из причин невысокого уровня математической подготовленности является перегруженность образовательных программ техническими элементами и устаревшим содержанием. «Потребности бу-

дущих специалистов в математических знаниях и методах учитываются недостаточно. Фактическое отсутствие различий в учебных программах, оценочных и методических материалах ... приводит к низкой эффективности учебного процесса... Математическое образование в образовательных организациях высшего образования оторвано от современной науки и практики, его уровень падает, что обусловлено отсутствием механизма своевременного обновления содержания математического образования» [3].

Решение указанных проблем при сохраняющейся тенденции общего сокращения времени на освоение дидактического материала возможно на основе количественно обоснованной дифференциации рекомендуемых примерными программами учебной дисциплины «Математика» элементов содержания, необходимых для достижения заявленных ФГОС компетенций студента и выпускника по конкретному направлению подготовки. Такая дифференциация предполагает использование способов объективизации анализа и отбора наиболее значимого содержания обучения, достаточного для успешного освоения профессионально ориентированных дисциплин, формирования универсальных компетенций [1; 7].

Основу проведенного нами анализа содержания примерной программы дисциплины «Математика» для технических направлений подготовки [6] составили следующие процедуры:

– построение матрицы логических связей (МЛС) элементов содержания математики, позволяющей определить количественные характеристики их

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

значимости (частоту использования, частоту обращения) и выделить учебный материал, наиболее существенный для восприятия и успешного усвоения дисциплины;

– экспертная оценка значимости учебных элементов математики в освоении студентом общепрофессиональных и специальных дисциплин образовательной программы, потенциально обеспечивающих формирование предусмотренных ФГОС профессиональных компетенций;

– построение междисциплинарных МЛС элементов содержания математики с общепрофессиональными и специальными дисциплинами;

– сравнение значимости элементов содержания математики по эксперт-

ным оценкам преподавателей общепрофессиональных и специальных дисциплин, матрицам логических связей математики с дисциплинами основной образовательной программы, собственной матрице логических связей дисциплины «Математика».

Результаты анализа позволяют выделить темы, учебные элементы математики, приоритетные в освоении студентами базовых и профессионально ориентированных дисциплин по конкретному направлению подготовки (таблица). Следовательно, в рамках отведенного бюджета времени целесообразно его существенное увеличение на изучение выделенных тем, которые должны быть усвоены в учебном процессе на достаточно высоком уровне.

Темы дисциплины «Математика», наиболее значимые для подготовки выпускника по направлению «Радиотехника»

№ п/п	Наименование темы	Средняя экспертная оценка*	Частота использования (МЛС)
1	Векторы. Линейные операции над векторами. Скалярное, векторное и смешанное произведения векторов	4,0	0,18
2	Матрицы. Определители. невырожденные матрицы. Системы линейных алгебраических уравнений	4,2	0,17
3	Множества. Действительные числа. Функция. Основные элементарные функции, их свойства и графики	4,0	0,74
4	Комплексные числа. Алгебраическая, тригонометрическая и показательная формы комплексного числа. Формула Эйлера	4,4	0,23
5	Дифференциал и производная функции. Производная сложной и обратной функций. Дифференцирование функций, заданных параметрически	4,6	0,52
6	Производные и дифференциалы высших порядков. Формула Тейлора	4,6	0,14
7	Исследование функций при помощи производных	4,3	0,05
8	Неопределенный интеграл. Основные методы интегрирования. Интегрирование рациональных функций. Интегрирование трансцендентных функций	4,7	0,8
9	Определенный интеграл. Формула Ньютона-Лейбница. Вычисления определенных интегралов	4,8	0,47

Окончание таблицы

№ п/п	Наименование темы	Средняя экспертная оценка *	Частота использования (МЛС)
10	Несобственные интегралы с бесконечными пределами и от неограниченных функций	4,3	0,11
11	Геометрические и механические приложения определенного интеграла.	4,1	0
12	Функциональные ряды. Сходимость степенных рядов. Разложение функций в степенные ряды	4,6	0,17
13	Ряды Фурье. Интеграл Фурье. Преобразование Фурье. Формула обращения. Свойства преобразования Фурье	4,5	0
14	Дифференциальные уравнения первого порядка. Задача Коши	4,5	0,5
15	Дифференциальные уравнения высших порядков. Линейные дифференциальные уравнения	4,5	0,2
16	Системы дифференциальных уравнений	4,3	0

* Экспертная оценка значимости элементов математического содержания в формировании компетенций выпускника проводилась по пятибалльной шкале. Средняя экспертная оценка 4,0, стандартное отклонение от среднего 0,5. Среднее значение частоты использования 0,2.

Необходимо также отметить значимость тем, приведенных в таблице, как необходимых элементов диагностических процедур, включающих помимо традиционных средств контроля (задания в тестовой форме, учебные математические задачи) профессионально ориентированные и контекстные задания, направленные на достаточно однозначное и объективное оценивание степени достижения требований к подготовленности по математике студента и выпускника.

Способами достижения промежуточных и конечных целей подготовки, усвоения математического содержания являются методы и средства обучения. К приоритетным нами отнесены методы проблемного изложения, эвристический, профессионального контекста, способствующие обеспечению высокого мотивационного настроения студентов к изучению учебного материала, формированию умений самостоятельно находить и применять информацию в обла-

сти математики при освоении фундаментальных и профессионально ориентированных дисциплин. Эти методы могут реализовываться в рамках существующих организационных форм – лекций, практических занятий, самостоятельной работы студентов.

Важным аспектом подготовки по математике студентов, обучающихся по техническим направлениям, является формирование их способности обоснованно применять базовые математические процедуры, алгоритмы, методы для решения профессионально ориентированной задачи, находить и оценивать информацию из различных источников, строить или использовать математическую модель исследуемого объекта, давать математическое обоснование принимаемого решения. Для этого на практических занятиях, в ходе контролируемой самостоятельной работы помимо решения типовых учебных задач по математике студентам целесообразно предлагать профессионально

направленные задания, предполагающие выполнение оценочного расчета. Такие задания рассматриваются нами и как мотивационно значимое средство обучения, стимулирующее активное освоение учебного материала (предполагающего продуктивную деятельность), и как дополнительный инструмент оценочных процедур, позволяющий определить степень усвоения математического содержания.

Например, студентам, обучающимся по направлениям радиоэлектронного профиля, на практических занятиях, при самостоятельной работе могут предлагаться задания следующего содержания:

1. Тело совершает 90 колебаний в минуту. В течение времени $t = 15$ с амплитуда колебаний уменьшилась вдвое. Найти дифференциальное уравнение движения, учитывая, что зависимость координаты тела от времени характеризуется законом $x = Ae^{-\delta t} \cos(\omega t + \varphi)$.

2. В электрической цепи постоянного тока реостат подключен к выводам аккумулятора, электродвижущая сила которого ε и внутреннее сопротивление r . Оцените, при каком значении сопротивления реостата выделяющаяся на нем мощность будет максимальной. Мощность, выделяющаяся на реостате, может быть определена по

формуле $P = I^2 R = \left(\frac{\varepsilon}{R + r} \right)^2 R$, где R – сопротивление реостата.

3. Изолированному проводнику сообщен заряд $q_0 = 1000$ Кл. Вследствие несовершенства изоляции проводник постепенно теряет заряд. Скорость потери заряда в данный момент пропорциональна наличному заряду проводника. Определите, какой заряд останется на проводнике по истечении времени $t = 10$ мин, если за первую минуту потеряно 100 Кл [5, с. 95].

Предлагаемые в работе подходы и методы, полученные результаты могут служить основой проектирования профессионально направленной подготовки по математике в части отбора содержания обучения, конкретизации дисциплинарных целей, разработки процедур и средств оценки соответствия уровня математической подготовленности студентов требованиям Федерального государственного образовательного стандарта по конкретному направлению бакалавриата. Тем самым обеспечивается совершенствование обучения математике в техническом вузе, направленного на формирование профессиональной компетентности будущего выпускника-бакалавра в области техники и технологий.

Литература

1. Ан А. Ф., Соколов В. М. Основы компетентностно ориентированного совершенствования курса физики в техническом вузе : монография. Владимир : Изд-во ВлГУ, 2014. 222 с.
2. Концепция долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 года. Утверждена распоряжением Правительства РФ от 17.11.2008 г. № 1662-р [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://government.ru/info/6217> (дата обращения: 29.09.2018).
3. Концепция развития математического образования в Российской Федерации. Утв. Распоряжением Правительства РФ от 24.12.2013 г. № 2506-р [Электрон-

- ный ресурс]. Режим доступа: <http://www.минобрнауки.рф/документы/3894> (дата обращения: 12.02.2018).
4. Национальный реестр профессиональных стандартов [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://profstandart.rosmintrud.ru/obshchiy-informatsionnyy-blok/natsionalnyy-reestr-professionalnykh-standartov> (дата обращения: 05.11.2018).
 5. Пономарев К. К. Составление дифференциальных уравнений. Минск : Выш. шк., 1973. 560 с.
 6. Сборник примерных программ математических дисциплин цикла МиЕН Федерального государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования 3-го поколения. М. : М-во образования и науки Российской Федерации, 2008. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://fgosvo.ru/uploadfiles/ppd/20110329002116.pdf> (дата обращения: 04.04.2018).
 7. Соколов В. М., Лошкарева Д. А. Структурно-логические схемы и матрицы логических связей в анализе содержания образовательной программы // Наука и школа. 2011. № 6. С. 32 – 39.
 8. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования – бакалавриат по направлению подготовки 11.03.01 Радиотехника. 19.09.2017 г., приказ № 931. М. : М-во образования и науки Российской Федерации, 2017. 18 с.

References

1. An A. F., Sokolov V. M. Osnovy` kompetentnostno orientirovannogo sovershenstvovaniya kursa fiziki v texnicheskom vuze : monografiya. Vladimir : Izd-vo VIGU, 2014. 222 s.
2. Konceptsiya dolgosrochnogo social`no-e`konomicheskogo razvitiya Rossijskoj Federacii na period do 2020 goda. Utverzhdena rasporyazheniem Pravitel`stva RF ot 17.11.2008 g. № 1662-r [E`lektronny`j resurs]. Rezhim dostupa: <http://government.ru/info/6217> (data obrashheniya: 29.09.2018).
3. Konceptsiya razvitiya matematicheskogo obrazovaniya v Rossijskoj Federacii. Utv. Rasporyazheniem Pravitel`stva RF ot 24.12.2013 g. № 2506-r [E`lektronny`j resurs]. Rezhim dostupa: <http://www.minobrnauki.rf/dokumenty`/3894> (da-ta obrashheniya: 12.02.2018).
4. Nacional`ny`j reestr professional`ny`x standartov [E`lektronny`j resurs]. Rezhim dostupa: <http://profstandart.rosmintrud.ru/obshchiy-informatsionnyy-blok/natsionalnyy-reestr-professionalnykh-standartov> (data obrashheniya: 05.11.2018).
5. Ponomarev K. K. Sostavlenie differencial`ny`x uravnenij. Minsk : Vy`sh. shk., 1973. 560 s.
6. Sbornik primerny`x programm matematicheskix disciplin cikla MiEN Federal`nogo gosudarstvennogo obrazovatel`nogo standarta vy`sshego professional`nogo obrazovaniya 3-go pokoleniya. M. : M-vo obrazovaniya i nauki Rossijskoj Federacii, 2008. [E`lektronny`j resurs]. Rezhim dostupa: <http://fgosvo.ru/uploadfiles/ppd/20110329002116.pdf> (data obrashheniya: 04.04.2018).

7. Sokolov V. M., Loshkareva D. A. Strukturno-logicheskie sxemy` i matricy logicheskix svyazej v analize sodержaniya obrazovatel`noj programmy` // Nauka i shkola. 2011. № 6. S. 32 – 39.
8. Federal`ny`j gosudarstvenny`j obrazovatel`ny`j standart vy`sshego obrazovaniya – bakalavriat po napravleniyu podgotovki 11.03.01 Radiotexnika. 19.09.2017 g., prikaz № 931. M. : M-vo obrazovaniya i nauki Rossijskoj Federacii, 2017. 18 s.

A. F. An, E. I. Kutarova

**ABOUT PROFESSIONALLY DIRECTED TRAINING OF TECHNICAL
UNIVERSITY STUDENTS IN MATHEMATICS**

The problem of professionally directed education in Mathematics of students studying in technical areas of bachelor training is considered in this article. Generalized final and specific goals of mathematical education in technical universities are formulated in terms of the analysis of educational and professional standard requirements. The analysis results of the importance of the elements of mathematical content for successful assimilating of educational disciplines of the curriculum in the field of study "Radio Engineering" based on the methods of matrices of logical connections and expert assessments are presented in detail. In order to assimilate the selected elements of mathematical content, it is proposed to use tasks whose content integrates mathematical theories with physical and technical aspects from the field of future professional activity.

Key words: professionally directed training, objectives and teaching mathematics content, the method of logical connections matrices, experts' assessments.

УДК 371.13:378

Н. А. Глузман

**ТЕОРЕТИКО-ПРАКТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ РАЗВИТИЯ
ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПРОФЕССИОНАЛИЗМА
ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ В КЛАССИЧЕСКОМ УНИВЕРСИТЕТЕ**

Осуществлен междисциплинарный анализ проблемы развития педагогического профессионализма преподавателя в системе высшего образования. Обоснованы теоретико-методологические основы развития педагогического профессионализма преподавателя. Проанализировано понятие «педагогический профессионализм преподавателя высшей школы» и сформулирована его дефиниция. На основе изучения зарубежного и отечественного опыта высших учебных заведений и собственного опыта научно-педагогической и управленческой деятельности в высшем учебном заведении предложена авторская научно-методическая система развития педагогического профессионализма преподавателя высшей школы, которая предусматривает наличие теоретико-методологической подсистемы (цель, задачи, принципы, компоненты) и методическо-деятельностной

подсистемы, содержащей функциональные составляющие (многоуровневая научно-методическая служба вуза; мониторинговые исследования состояния и динамики развития педагогического профессионализма преподавателя, научно-методическое сопровождение указанного процесса; индивидуальная программа профессионально-личностного развития преподавателя).

Ключевые слова: педагогический профессионализм преподавателя высшей школы, научно-методическая система развития педагогического профессионализма преподавателя.

Профессионализм преподавателя высшей школы на современном этапе определяется многими факторами. Один из них – качество подготовки будущих специалистов в вузе, которое признано приоритетной задачей на современном этапе модернизации высшего образования в Российской Федерации. Соответственно высшие учебные заведения должны реализовать задачи по качественному управлению развитием профессионализма научно-педагогических работников. В контексте указанного необходимо разработать определенные внутривузовские процедуры развития профессионализма академического персонала, который непосредственно обеспечивает эффективность образовательного процесса. Это актуализирует необходимость модернизации процесса управления профессионально-личностным развитием преподавателей, которое будет обеспечивать качество высшего образования в соответствии с лучшими отечественными традициями и европейскими стандартами.

Осуществляемые реформы в системе высшего национального образования недостаточно обеспечивают решение проблемы качественной подготовки преподавателей высшей школы и их профессионального роста, поскольку

меры указанного направления – как государственного, так и локального (вузовского) уровней – в основном носят фрагментарный и порой формальный характер. Развитие академического персонала высшей школы требует системного управления указанным процессом, разработанности адекватного научно-методического сопровождения, эффективного контроля и использования международного опыта, а также соответствующего финансирования.

Анализ исследований обозначенной научной проблемы позволил выявить работы российских и зарубежных ученых [2; 9], изучавших: закономерности формирования педагогического мастерства образовательных кадров и развития профессионально важных качеств будущих преподавателей (И. А. Зязюн [8], Т. М. Медведская, Е. Л. Соболева [7], Е. Н. Селиверстова [11] и др.), специфику профессионально-педагогической деятельности преподавателя высшей школы (Е. К. Иванова, И. А. Чемерилова [5] и др.), подготовку будущего преподавателя вуза (В. А. Романов, К. В. Кормакова, Е. Н. Мусаелян [9; 10] и др.), развитие профессиональной компетентности (Н. А. Глузман [3], Н. Г. Масюкова [6] и др.), педагогического творчества и имиджа (К. А. Виноградов,

А. Ю. Галиченко, Н. В. Посохова [1], Н. А. Глузман [4] и др.).

Цель статьи состоит в обосновании теоретических и практических аспектов управления процессом развития педагогического профессионализма преподавателя высшей школы в условиях деятельности отечественного классического университета.

Университет как высшее учебное заведение имеет определенные специфические черты, особые механизмы, формы и принципы функционирования. К его основным характеристикам относятся: высокий уровень подготовки будущих специалистов, основанный на фундаментальной методологической основе; возможность приобретения студентами не только базовых, но и фундаментальных знаний из различных областей науки при оптимальном сочетании естественных и гуманитарных учебных дисциплин; способность к формированию и распространению нравственных и культурных ценностей; преобладание в научной работе доли фундаментальных, креативных исследований и др.

На классический университет возлагается большое количество задач, связанных с развитием науки. Вместе с тем он является академическим учреждением, потому должен качественно подготовить конкурентоспособных на современном рынке труда выпускников. Поскольку кадровый научно-педагогический состав такого университета пополняют, как правило, выпускники магистратуры и аспирантуры этого же вуза, то в основном они имеют непедагогические специальности. Будучи специалистами в своей области, такие работники не имеют базово-

го педагогического образования, у них нет опыта в методической работе, поэтому они испытывают трудности в вопросах качественной реализации педагогической составляющей своей профессиональной деятельности в университете. К сожалению, аспирантура направлена, как правило, на формирование научно-исследовательского потенциала преподавателя, а методическая работа и подготовка к осуществлению педагогической деятельности остается второстепенной. Поэтому целесообразным, с нашей точки зрения, является создание в системе управления вузом внутренней научно-методической системы развития педагогического профессионализма его будущего преподавателя.

В современной психолого-педагогической науке не существует единого толкования понятия «педагогический профессионализм» и отсутствует трактовка понятия «педагогический профессионализм преподавателя высшей школы». При этом педагогический профессионализм в общем смысле рассматривается как сложное социально-педагогическое явление и как многоаспектная характеристика профессиональной деятельности педагога и др.

Обобщение многовариантности определения понятия «профессионализм педагога» позволило выделить некоторые общие тенденции: «педагогический профессионализм» и «профессионализм педагога» отождествляются учеными как синонимичные понятия и используются в различных звеньях системы образования; эти понятия имеют разные значения и содержательное наполнение, отличие которых определяется концептуальными положениями, лежащими в их основе.

Все вышеизложенное позволяет выделить подходы к пониманию феномена «профессионализм преподавателя высшей школы». Так, *психологический подход* объединяет модели, структуры, компоненты педагогического профессионализма, в основу которых положены психологические составляющие деятельности педагога (мотивы, направленность, индивидуально-типологические свойства и качества личности и т. д.), которые обеспечивают ее эффективность и оптимальность; *технологический (деятельностный) подход* определяет основой педагогического профессионализма профессиональные знания, умения и навыки, квалификацию, профессиональное мастерство, где личностные характеристики играют сопроводительную роль деятельности; *комплексный подход* рассматривает педагогический профессионализм как взаимосвязанные и взаимообусловленные элементы деятельности и личности педагога, которые являются равнозначными компонентами; доминирование на современном этапе *акмеологического подхода* в определении профессионализма педагога (воспитателя, учителя, преподавателя), предопределяет диалектическое единство профессионализма деятельности и профессионализма личности.

Систематизация имеющихся дефиниций по выделенным подходам позволяет определить, что обобщающим понятием, которое характеризует определенный уровень достижения педагогом профессионально-личностного развития, является понятие «педагогический профессионализм», производным от которого является «педагогический

профессионализм преподавателя высшей школы». Последнее понятие нами определяется как системная интегральная характеристика личности, которая представляет собой целостную взаимосвязь мотивационно-целевого (профессиональной направленности, профессиональных мотивов и интересов), когнитивно-праксеологического (профессионально-педагогической компетентности и профессионально-педагогического мастерства), рефлексивно-эмоционального (эмоциональной устойчивости и способности к самопознанию) и профессионально-идентичного (профессионально значимых качеств и индивидуального имиджа) компонентов, детерминирующих неповторимую индивидуальность преподавателя-профессионала, и обеспечивает эффективность его научно-педагогической деятельности.

На основе системного подхода нами проведен структурно-содержательный анализ педагогического профессионализма преподавателя высшей школы и выделены его компоненты, характеризующие важные характеристики профессионализма деятельности и личности преподавателя, отражая их разносторонность и взаимосвязь с научно-педагогической деятельностью. К структурным компонентам педагогического профессионализма преподавателя отнесены: мотивационно-целевой (отражает профессионально-педагогическую направленность и позицию преподавателя), когнитивно-праксеологический (охватывает профессионально-педагогическую компетентность и мастерство преподавателя), рефлексивно-эмоциональный (характеризует эмоциональную устойчи-

вость и самопознание) и профессионально идентичный (включает профессионально значимые качества и индивидуальный имидж преподавателя). Каждый из указанных компонентов имеет свою подструктуру как совокупность определенных элементов

Детерминантами развития педагогического профессионализма преподавателя высшей школы, по нашему мнению, являются:

– организационно-педагогические, дающие возможность создать единую внутриуниверситетскую среду, обеспечивать включение личности в процессы управления, взаимодействия и прямо или косвенно определять успешность его социализации и профессионального развития;

– психолого-педагогические как совокупность актуализации ситуаций (периодическое погружение преподавателя в ситуации анализа собственной научно-педагогической деятельности с учетом мнений экспертов (коллег, руководителей и т. д.), создание ситуации выбора преподавателем собственной траектории развития педагогического профессионализма, создание и поддержка ситуации профессиональных взаимоотношений, включение преподавателя в ситуацию открытия нового, поддержка его субъектности в процессе развития своего педагогического профессионализма), являющихся внешними установками к развитию профессионализма педагога;

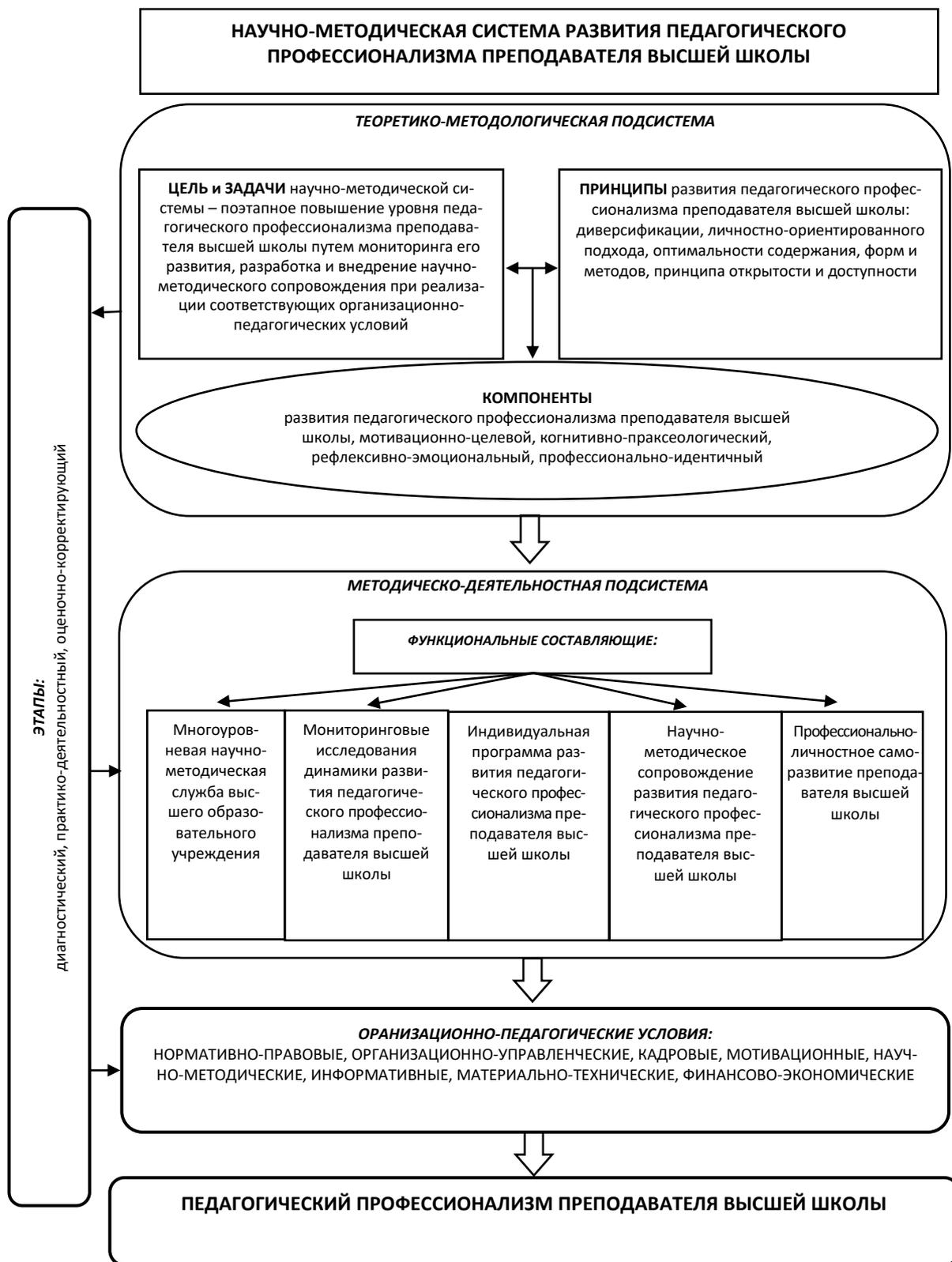
– социально-педагогические как противоречие между уровнем научно-педагогической деятельности и уровнем требований к преподавателю и его профессиональной деятельности со

стороны основных заказчиков на высшее образование – стейкхолдеров (государства, работодателей, студентов, управленческих структур), что является мотивом развития или внешним «стимулом-требованием».

Опыт работы в системе высшего образования подтверждает наше убеждение в том, что для эффективного развития педагогического профессионализма преподавателя в системе управления вузом должна быть создана научно-методическая система. Нами предлагается авторская научно-методическая система развития педагогического профессионализма преподавателя высшей школы как целостное системное образование, имеющее цель, задачи и представляющее собой совокупность функциональных составляющих, которые поэтапно реализуются в процессе создания и соблюдения в вузе организационно-педагогических условий при соблюдении основных принципов (диверсификации; открытости и доступности; личностно-ориентированного подхода; оптимальности содержания, форм и методов развития педагогического профессионализма преподавателя).

Представленная система (рисунок) имеет интеграционно-функциональную сущность, предусматривает акме-синергетическое сочетание теоретико-методологической и методико-деятельностной подсистем и позволяет реализовать функции управления процессом развития педагогического профессионализма преподавателя высшей школы: управленческую, диагностическую, психолого-педагогическую, социально-экономическую, рефлексивную.

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ



Научно-методическая система развития педагогического профессионализма преподавателя высшей школы

Теоретико-методологическая подсистема включает цель, задачи, принципы и компоненты развития педагогического профессионализма преподавателя. Ее целью является повышение уровня педагогического профессионализма преподавателя в процессе его научно-педагогической деятельности в вузе через реализацию сформулированных задач средствами мониторинга профессионально-личностного роста, разработки и применения научно-методического сопровождения, создания и реализации организационно-педагогических условий.

Методологические основы этой системы отражают научные подходы: (системный, компетентностный, деятельностный, личностно-ориентированный, аксиологический, акмеологический, интегративный), принципы развития профессионализма преподавателя (диверсификации, личностно-ориентированного подхода, оптимальности содержания, форм и методов развития педагогического профессионализма преподавателя, принцип открытости и доступности) и компоненты (мотивационно-целевой, когнитивно-праксеологический, рефлексивно-эмоциональный, профессионально идентичный).

Методическо-деятельностная подсистема предусматривает функциональные составляющие (организацию деятельности многоуровневой научно-методической службы вуза, проведение мониторинговых исследований динамики развития педагогического профессионализма преподавателя; разработку и внедрение научно-методического сопровождения указанного процесса, формирование и реализацию

индивидуальных программ профессионально-личностного развития и саморазвития преподавателей) и ее элементы, которые должны поэтапно реализовываться в процессе создания и реализации в вузе организационно-педагогических условий.

Анализ психолого-педагогических исследований, рассматривавших вопросы профессионализма преподавателей, подтверждает тезис о том, что организация мониторинговых исследований динамики развития педагогического профессионализма преподавателя высшей школы осуществляется через мониторинговую технологию, которая представлена как стратегия и тактика реализации управленческих действий, направленных на определение реального состояния качества научно-педагогической деятельности, и определяется совокупностью последовательных этапов: целевого (целеполагание и планирование исследования), методического (разработка методического инструментария), исследовательского (проведение исследования через реализацию методик), обобщающе-аналитического (сбор, обработка и анализ результатов), рекомендательного (разработка методических рекомендаций).

Механизмом реализации индивидуальной траектории развития педагогического профессионализма преподавателя высшей школы определены образовательные программы, основу разработки которых составляют результаты диагностики потребностей и проблем в профессиональной деятельности; свобода выбора и составления программы развития педагогического

профессионализма по индивидуальной «образовательной траектории»; активное привлечение преподавателей к разработке этих программ; осуществление процесса развития педагогического профессионализма преподавателя без отрыва от учебно-воспитательного процесса.

Мы считаем, что для возможности осуществления процесса составления и реализации индивидуальных программ целесообразно научно-методическое сопровождение развития педагогического профессионализма преподавателя высшей школы, которое рассматривается как технология разработки и применения форм и методов научно-методической работы вуза для повышения профессионально-личностного развития преподавателей.

Одной из функциональных составляющих системы нами выделено профессионально-личностное саморазвитие преподавателя через самопознание (рефлексию, самоидентификацию), самопрезентацию, самовыражение, самоутверждение, самосовершенствование, самоактуализацию, самореализацию.

Функционирование научно-методической системы развития педагогического профессионализма преподавателя высшей школы предусматривает реализацию следующих этапов: диагностического, практико-деятельностного, оценочно-корректирующего, каждый из которых имеет цели, задачи и содержание.

К организационно-педагогическим условиям развития педагогического профессионализма преподавателя относим: нормативно-правовые, организационно-управленческие, кадровые, мотивацион-

ные, научно-методические, информационные, материально-технические, финансово-экономические.

Таким образом, качество высшего образования признано приоритетом современной образовательной политики Российской Федерации, обеспечивается определенными факторами, среди которых определяющим и наиболее значимым является профессионализм научно-педагогических кадров вузов.

Действенность научно-методической системы развития педагогического профессионализма преподавателя высшей школы обеспечивается целостностью и взаимосвязью всех ее компонентов. Заметим, что данная система может успешно функционировать на внутри-университетском уровне при создании и соблюдении организационно-педагогических условий и поэтапного выполнения научно-методической работы на разных уровнях (кафедра, факультет, университет и др.) для профессионально-личностного развития педагога.

Проведенное исследование не исчерпывает всех аспектов разрешения проблемы развития педагогического профессионализма преподавателя вуза. Перспективными считаем исследования психолого-педагогических условий перестройки системы изучения квалификации вузовского преподавателя, направленной на профессионально-личностное развитие научно-педагогических кадров, а также разработку путей подготовки управленцев к обеспечению процесса развития педагогического профессионализма академического персонала.

Литература

1. Виноградов К. А., Галиченко А. Ю., Посохова Н. В. Развитие творческих способностей у студентов в процессе профессионального обучения в высшей школе // Интеграция образования. 2014. Т. 18. № 2 (75). С. 32 – 35.
2. Глузман Н. А. Зарубежный опыт формирования педагогического профессионализма // Проблемы современного педагогического образования. 2017. № 56-2. С. 79 – 88.
3. Глузман Н. А. Система формирования методико-математической компетентности будущих учителей начальных классов // Казанский педагогический журнал. 2014. № 3 (104). С. 73 – 80.
4. Глузман Н. А. Формирование профессионального имиджа социального педагога // Образование и наука. 2017. Т. 19. № 9. С. 52 – 69.
5. Иванова Е. К., Чемерилова И. А. О саморазвитии и формировании профессиональной компетентности преподавателя высшей школы // Вестник Казанского технологического университета. 2014. № 17. С. 225 – 228.
6. Масюкова Н. Г. Методическая компетентность в структуре профессиональной компетентности учителя // Мир науки, культуры, образования. 2015. № 3 (52). С. 67 – 68.
7. Медведская Т. М., Соболева Е. Л. Пути совершенствования педагогического мастерства преподавателей технологического университета // Актуальные вопросы образования. 2015. № 1. С. 136 – 139.
8. Основы педагогического мастерства / под ред. И. А. Зязюна. М. : Просвещение, 1989. 358 с.
9. Романов В. А. Алфавитный перечень тем докторских диссертаций по педагогике и психологии (1937 – 2017 гг.). Тула : ТППО, 2018. 420 с.
10. Романов В. А., Кормакова В. Н., Мусаелян Е. Н. Система подготовки будущих специалистов: управление качеством // Научный вестник национального горного университета. 2015. № 2 (146). С. 130 – 137.
11. Селиверстова Е. Н. О гуманитарном измерении профессионального образования // Высшее образование в России. 2010. № 8 – 9. С. 159 – 162.

References

1. Vinogradov K. A., Galichenko A. Yu., Posoxova N. V. Razvitie tvorcheskix sposobnostej u studentov v processe professional`nogo obucheniya v vy`sshej shkole // Integraciya obrazovaniya. 2014. T. 18. № 2 (75). S. 32 – 35.
2. Gluzman N. A. Zarubezhny`j opy`t formirovaniya pedagogicheskogo professionalizma // Problemy` sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya. 2017. № 56-2. S. 79 – 88.
3. Gluzman N. A. Sistema formirovaniya metodiko-matematicheskoy kompetentnosti budushhix uchitelej nachal`ny`x klassov // Kazanskij pedagogicheskij zhurnal. 2014. № 3 (104). S. 73 – 80.
4. Gluzman N. A. Formirovanie professional`nogo imidzha social`nogo pedagoga // Obrazovanie i nauka. 2017. T. 19. № 9. S. 52 – 69.

5. Ivanova E. K., Chemerilova I. A. O samorazvitii i formirovanii professional'noj kompetentnosti prepodavatelya vy'sshej shkoly` // Vestnik Kazanskogo tekhnologicheskogo universiteta. 2014. № 17. S. 225 – 228.
6. Masyukova N. G. Metodicheskaya kompetentnost` v strukture professional'noj kompetentnosti uchitelya // Mir nauki, kul'tury`, obrazovaniya. 2015. № 3 (52). S. 67 – 68.
7. Medvedskaya T. M., Soboleva E. L. Puti sovershenstvovaniya pedagogicheskogo masterstva prepodavatelej tekhnologicheskogo universiteta // Aktual'ny'e voprosy` obrazovaniya. 2015. № 1. S. 136 – 139.
8. Osnovy` pedagogicheskogo masterstva / pod red. I. A. Zyazyuna. M. : Prosveshchenie, 1989. 358 s.
9. Romanov V. A. Alfavitny`j perechen` tem doktorskix dissertacij po pedagogike i psixologii (1937 – 2017 gg.). Tula : TPPO, 2018. 420 s.
10. Romanov V. A., Kormakova V. N., Musaelyan E. N. Sistema podgotovki budushhix specialistov: upravlenie kachestvom // Nauchny`j vestnik nacional'nogo gornogo universiteta. 2015. № 2 (146). S. 130 – 137.
11. Seliverstova E. N. O gumanitarnom izmerenii professional'nogo obrazovaniya // Vy'sshee obrazovanie v Rossii. 2010. № 8 – 9. S. 159 – 162.

N. A. Gluzman

THEORETIC AND PRACTICAL ASPECTS OF DEVELOPING PEDAGOGICAL PROFESSIONALISM OF HIGHER SCHOOL TEACHERS AT THE CLASSICAL UNIVERSITY

The problem of teacher development in higher education has been analyzed on the base of interdisciplinary problem of teaching professionalism; theoretical and methodological basis of pedagogical teacher professionalism institution of higher education has been defined; the concept of «professional pedagogical high school teacher» has been characterized and its definition is formulated. Teaching professionalism of high school teacher has been defined as a system of integral characteristic of the individual, that is a holistic relationship-based motivational, cognitive-praxeological, reflexive, emotional and vocational identical components that determine the unique individuality of each professional teacher and ensure its efficiency and optimality scientific and educational activities. It has been theoretically proved the structure of pedagogical teacher's professionalism including its components (motivational-target, cognitive-praxeological, reflective and emotional; vocational identical), which interact to form a coherent whole. On the basis of foreign and home experience of higher education and the experience of scientific and pedagogical and managerial activities in higher education the scientific and methodical system of teaching professionalism of the teacher of high school has been developed, which requires a theoretical and methodological subsystem (goal, objectives, principles, components) and methodically-activities subsystem containing the functional components (multi-level scientific and methodical service of higher education institutions, monitoring and research of the dynamics of the teacher teaching professionalism, scientific and methodological support of definite process; individual program of vocational and personal development and self-development of teacher).

Key words: *teaching professionalism of a high school teacher, scientific and methodical system of teaching teacher professionalism.*

СИНЕРГИЙНОСТЬ ТРИАДЫ «КОМПОЗИТОР – ИСПОЛНИТЕЛЬ – СЛУШАТЕЛЬ» В МУЗЫКАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

В статье предлагается актуализировать традиционное понятие музыкальной педагогики – понятие триады «композитор – исполнитель – слушатель». Новизна подхода связана с синергийной антропологией – течением современной неклассической философией. В таком контексте данная триада предстает как личностное общение и обмен антропологическими энергиями всех участников обучения как коммуникативного процесса. Рассмотрение педагогических принципов, методов реализации такой триады – задача настоящей статьи.

Ключевые слова: *опыт композитора, исполнителя, слушателя, энергичное устремление, личностное общение, обучающий перформанс.*

Триада «композитор – исполнитель – слушатель» в свете синергийной антропологии раскрывается как *опыт* приобщения к традиции музыкального искусства, которая дается учащемуся только при энергичном вхождении в его образцы, только при взаимной открытости участников коммуникативной педагогической ситуации. Главным в таком подходе является внутренняя личностная связь с ее соучастниками, среди которых «на равных» оказывается и композитор, а не «выразительные средства музыки», не ее содержание, даже не ее смысл, тем более не ее форма и т. п. – статичные явления, которые должны носить подчиненный вторичный характер, зависимый от энергичного соединения самого человека и контактируемой с ним музыки. Педализация и усиление этой грани педагогической работы, ее максимальное приближение к жизненным проблемам и волнующим лично каж-

дого учащегося переживаниям и устремлениям, с одной стороны, отражает актуальную тенденцию гуманизации педагогической науки, то есть направлено вперед, с другой – опирается на ее прошлое достояние.

Методологической базой в нашем подходе являются труды выдающегося отечественного мыслителя С. С. Хоружего [9; 10]. Его синергийная антропология представляет собой течение неклассической философии. Она описывает Человека с помощью таких ее категорий, как размыкание, открывание себя Другому, энергичное устремление к антропологической границе существования человека, явление совместной энергии. Контакт человека с энергией по ту сторону границы, а также с энергией других людей в одном совместном общении называется синергией.

В рассмотрении педагогических принципов, методов реализации триа-

ды «композитор – исполнитель – слушатель» будем исходить из философского синергийного понимания искусства, а также из представлений, выработанных музыковедением и музыкально-педагогической наукой, близких к неклассической философии.

Музыка как энергийный процесс, о котором писал Б. Асафьев [1], представит в нашем подходе как соотношение стимул-движение, импульс-поток во взаимодействии с энергией устремления к границе человека, в результате чего осуществляется *сцепление* энергий, их *передача, трансляция* друг другу. Этот процесс, в котором осуществляется энергийная ускользящая трансляция музыкальной реальности, происходит в ситуации встречи, как минимум, двоих людей – сочинившего музыку и его Другого. Другим является исполняющий и/или воспринимающий человек. В условиях разделения музыкального труда ситуация встречи в педагогической литературе осознана как тройственный союз Композитор-Исполнитель-Слушатель (К-И-С). В этом союзе каждый человек осуществляет себя как открытая реальность, он размыкает себя к другому участнику общения.

Надо сказать, что триада К-И-С в музыкальной педагогике стала настолько хрестоматийной, что превратилась в «общее место» – в объективированное, сформулированное, эссенциальное содержание. Между тем в ней заключена та самая сила, что делает музыку музыкой. Однако необходимо назвать примеры близкого к нам понимания этой триады в современной педагогике. Например, приведем его описание как живого явления, соучастного со-

бытия из одного современного исследования: «Посредством единения и творческого усилия участников события возможно «попадание» в художественное бытие как неделимое качественное состояние жизни, единичный опыт художественного переживания» [9, с. 11].

Кроме того, в программе предмета «Музыка» для I – VIII классов общеобразовательной школы, разработанной авторским коллективом под руководством Д. Б. Кабалевского, а также в ее варианте, переосмысленном в реалиях сегодняшнего дня, отметим упор именно на живое присутствие музыки на уроках. В программе предписывается активное использование «на уроках музыки творческих опытов интонационно-образного анализа произведений народной и религиозной традиции, золотого фонда классической и современной музыки», давать «личностную оценку разнообразных явлений музыкальной культуры», предлагать формы «самостоятельной работы учащихся по озвучиванию литературно-поэтических произведений» [8, с. 3 – 4].

Сам Д. Б. Кабалевский ратовал за уход от формализма, схематизма, правил в музыкальном общении. Он писал: «Я стремился найти такие принципы, методы и приемы, которые помогли бы увлечь детей, заинтересовать их музыкой, приблизить к ним это прекрасное искусство, таящее в себе неизмеримые возможности духовного обогащения человека. Главное, к чему я стремился, – это вызывать в детях и подростках ясное понимание и ощущение того, что музыка (как все искусства) не простое развлечение и не добавление, не «гарнир» к жизни, кото-

рым можно пользоваться или не пользоваться по своему усмотрению, а важная часть самой жизни, жизни в целом и жизни каждого отдельного человека, в том числе каждого школьника» [8, с. 5].

Мы можем также опереться на традицию профессионального музыкального образования в XIX в. Например, исполнительские школы этого времени оказывались не просто образовательно-профессионально-ремесленной структурой, но школой музыкального и духовного формирования человека. Это крупнейшие исполнительские фортепианные школы XIX в. Ф. Листа, братьев Н. Г. и А. Г. Рубинштейнов, Л. Годовского, Ф. Бузони, В. И. Сафонова, Г. Г. Нейгауза. Ярким примером здесь выступит опыт Н. С. Зверева, воспитавшего в созданном им пансионе С. В. Рахманинова, А. Н. Скрябина, А. И. Зилоти, К. Н. Игумнова [6, с. 206].

Мы также знаем о древних традициях бытования музыки, не разделенного на функции, профессии и типы деятельности. Примечательно, что и западные и восточные музыкальные традиции музицирования возникли и первое время шли по пути полной вовлеченности и сотворения всех участников музыкального процесса [6, с. 179]. Давайте посмотрим, например, описание музыкального обучения суфистов Индии: «Важную роль здесь играет подражание и вчувствование... Ученик фокусирует свой дух на духе учителя; и он не только учится, но наследует от своего учителя определенные состояния... знание тайны звука» [6, с. 204].

Музыкальная деятельность вообще претендует быть определенным опытом, той ситуацией обмена энергиями, в которой происходит если не изменение, то раскачивание глубинных оснований личности. Своеобразное «посвящение» касается цельного человека, вовлекает душевную, духовную и телесную, материальную сферу его жизни. В тройственном союзе К-И-С, как и в случае с приведенными выше примерами вхождения в музыку с воспитательной и духовной стратегией, также способен состояться опыт конституирования личности человека. Его наибольшая вероятность существует в трудном ежедневном труде композитора и исполнителя, но не исключена и в случае слушательской активности. Подобная стратегия должна быть и в любой обучающей ситуации.

В педагогической работе вовлечение учащихся в личностное музыкальное общение предполагает формулирование определенных принципов и методов. В программе авторского коллектива под руководством Д. Б. Кабалевского такими принципами и методами являются: принцип связи с жизнью (сведение жанровой картины музыкального искусства до трех «китов» — песни, танца, марша, что связано с опорой на жизненный и слуховой опыт учащихся и возможностью наслаивания на него в дальнейшем иных, более сложных явлений); принцип повторности в прослушивании музыкального произведения; принцип «живого» звучания на уроке (с такими методическими приемами, как исполнение учителем музыки, создание атмосферы концертного зала на уроке, вовлечение в импровизацию).

Актуальная сегодня неклассическая парадигма понимания человека диктует активное возвышение опыта и практики обучающегося над соотношением его с законченными музыкальными сущностями – содержанием, смыслом и т. д. Это дает основание добавить к имеющимся, несомненно, действенным принципам и методам нечто более радикальное, чем они. На наш взгляд, педагогическая ситуация на занятиях должна быть перформансом. Будучи одной из форм современного искусства, где произведением выступают действия автора, за которыми зрители наблюдают в режиме реального времени, перформанс в педагогических условиях претендует быть высказыванием, способным «захватить дух». Обучающий перформанс призван актуализировать память о предельном состоянии или предчувствие такового, сместить обыденное самоощущение.

Здесь ключевым началом выступает фигура преподавателя, который должен быть сам транслятором традиции, примыкать к ней. В музыкальном обучении таковой является устная традиция музыкального исполнительства и анализа (не случайно будущие учителя музыки в вузе должны и призваны в течение нескольких лет постигать исполнительское и аналитическое искусство). Отсюда мы можем вывести два принципа обучающего перформанса: 1) *зависимость выбора музыкального произведения от его личностной значимости для субъектов образовательного процесса*, когда оно лично волнует, связано с жизненными основами и глубинами; 2) *предельная искренность и доверие* между участниками музыкального общения; 3) *сов-*

местное творчество учащихся и учителя с использованием неожиданных вещей, явлений. Именно в таком случае погружение в музыку будет синергичным, именно тогда она способна проникнуть в сердце и пошевелить основания самой жизни.

Примеры подобных обучающих перформансов у автора статьи многочисленны как в начальном звене образования, так и в высшем. Так, например, перед занятием по музыкальному анализу домашнее задание прослушать третью часть третьей симфонии Брамса в исполнении В. Фуртвенглера, вылившееся в многократное переслушивание музыки с потоком слез у одного из студентов, закончилось бурным обсуждением всей группой интонационных событий наряду с прямолинейными откликами и открытыми реакциями. На вопрос о смысле этой музыки в итоге урока ответы не были придуманными, многие поделились переживанием того, что они как бы увидели всю свою жизнь... .

Триада К-И-С есть по сути перформанс. Его подлинность связана с активностью каждого составляющего элемента. На наш взгляд, «подстегиванию» этой активности способствует *вариативность* участия в ней. Обучающийся может играть роль то композитора, то исполнителя, а то и одновременно того и другого (здесь наиболее хорошо и естественно участие в совместном музицировании, где требуется личный отдельный голос, вокальный или инструментальный; даже держание исона – одного долгого звука – дает ощущение вовлеченности в творчество), то слушателя.

Пример вспоминается следующий: в работе с детьми стала частой практика хорового исполнения мелодии (с интонационной работой, с проживанием мелодии, ее ладовых интриг и изворотов, гармонических событий) вместе с оркестровым и даже хоровым сопровождением, звучащим в записи. Так, были незабываемые уроки слушания музыки, в частности первой части второго фортепианного концерта С. В. Рахманинова. Одна ученица предложила гимнастический этюд с лентами во время исполнения. Еще пример: успешным оказалось выступление на сцене с минимальными, но четкими групповыми танцевальными движениями под «минус» с музыкой Э. Морриконе «Abolition».

Слушательская активность напрямую связана с деятельностью анализа музыки. Но аналитические этюды, без которых невозможны любые уроки, сложнее, чем исполнение музыки, превратить в перформанс. В нем предполагается, что осуществляется восприятие музыки, схваченное через «заражение» и вовлечение исполнителем слушателя-аналитика в единый процесс музыкально-антропологической энергии. Отсюда следует, что вся линия этого процесса – с изгибами, поворотами, волнами – должна быть явлена в музыкальном анализе. Более того, сам анализ призван обнаруживать антропологическое устремление анализирующего, задействовать его личный опыт.

Однако традиция анализа музыкальных произведений складывалась, как мы знаем, под влиянием классической эстетики, преимущественно вне энергийного дискурса. Анализ музы-

кальных произведений, выработанный выдающимися отечественными теоретиками, предполагает противопоставление субъекта и объекта исследования. В качестве объекта, от школьного уровня до вузовского, выступают дифференцированные явления, представляющие также дихотомии: содержание и форма, содержание и выразительные средства.

Особым свойством классического анализа оказывается изначальная пропасть между содержанием и выразительными средствами. Первая составляющая есть явление немзыкальное: то или иное жизненно-эмоциональное содержание, образы из живописи, литературы. Вторая составляющая есть чисто музыкальное явление, включающее языковую и жанровую реальность. Традиционный анализ направлен как раз на эту реальность, на выявление либо новых возможностей определенного выразительного средства, либо нового его контекста (известно, что каждое средство имеет определенный круг выразительных возможностей: например, синкопа, нарушающая инерцию восприятия тактового метра, характеризуется такими выразительными возможностями, как импульсивность, острота, взволнованность и т. п.).

Обнаружение некоего сочетания выразительных средств составляет суть так называемого «художественного открытия» [4]. Немзыкальное же содержание при, как правило, разветвленном, многословном (профессиональном, терминологически обильном) анализе художественного открытия фиксируется кратким общим высказыванием. Предполагается, что настроение, образ, чувство, переживание, дра-

ма и тому подобное немзыкальное содержание как цельный феномен выражается в особом мире – музыкально обусловленном, логичном, оригинальном сочетании языковых средств, в том числе и в музыкальной форме.

К примеру, Б. Левик [3] немзыкальное содержание соль-минорной симфонии Моцарта характеризует крайне обобщенно – как «непосредственную, открыто эмоциональную, лирически задушевную и драматичную». Выражение этого содержания, весьма кратко обозначенного, Левик передает гораздо более многословно: автор говорит о контрастности тем («взволнованной, возбужденной, но певучей и более спокойной, изящной, изысканной благодаря хроматическим ходам»), о тональной неустойчивости («Ум7 и последующее нисходящее движение терций переводят в очень отдаленную тональность фа-диез минор, что приводит к частому и долгому модулированию, вызванному стремлением вернуться назад»), о приемах полифонического развития («применение двойного контрапункта») и мотивного вычленения в разработке и т. д. [3, с. 252 – 255].

Отсюда типичен в классическом анализе перекокс внимания с «что» на «как», поскольку «что» достаточно выразить двумя-тремя словами, а вот «как» требует детального рассмотрения. Это «как» для подавляющего большинства обучающихся, да и уже работающих музыкантов самых разных профессий, более «реально», чем неуловимое и часто ускользающее «что». Отметить контраст тем, назвать выразительные средства, посчитать такты, сопоставить структуры, опреде-

лить фактуру и т. д. – предполагает определенный навык и не вызывает большого труда и загадки. Тем более что сделанное «художественное открытие» сочетания «несочетаемых» выразительных средств санкционировано мастерами анализа (Л. Мазелем, В. Цуккерманом) как подлинное содержание музыки. При этом часто описание того немзыкального содержания, которое все-таки всегда требуется не забыть, впрочем, как и выразительных средств, имеет отвлеченный характер. О музыке говорится словно о вещи, которая может быть красивой, глубокой и интересной, но живущей по отношению к анализирующему параллельной жизнью, никак с ней не связанной. Музыка ускользает не потому, что ее «поверили алгеброй», а потому что она не имела глубинного контакта с человеком. Рожденная в антропологической реальности и существующая энергично, она молчит закрытому для нее человеку.

Конечно, анализ музыки как наука и находящаяся под ее влиянием творческая ситуация претерпели большое положительное изменение. Давно уже преодолев простую констатацию форм-схем, анализ включает в себя и обоснование целостности произведения, и выявление формообразующих принципов, закономерностей, факторов, и определение индивидуальных композиционных решений и т. п. Однако общая традиция классического анализа сохраняется до сих пор. К примеру, в современном учебнике «Анализ музыкальных произведений» М. Ш. Бонфельд [2], профессор, выдающийся теоретик, придерживается позитивистской научной модели и строго

классической парадигмы. Он считает эмоции и эстетические суждения анализирующего не пригодными и призывает «не отказываясь от проявлений восхищения или негодования по поводу конкретной музыки, не рассматривать свои эмоции в качестве результата объективного анализа» [2, с. 30]. Ученый ссылается в качестве доказательства преимуществ позитивистского подхода на пример несовпадения анализов двух мастеров – В. В. Медушевского и В. А. Цуккермана – одного и того же произведения – «Крейцеровой сонаты» Бетховена. «Первый из названных авторов убежден в органичности финала этого сочинения, обуславливая эту позицию единством «имманентного субъекта»; В. А. Цуккерман же считает, что «Крейцерова соната» – характерный пример драматургического «diminuendo»: «спада глубины и содержательности» [Там же]. Несовпадение точек зрения свидетельствует, по М. Ш. Бонфельду, об их субъективности, а значит, и о несовершенстве. Между тем, на наш взгляд, именно эти лично переживаемые, опытом обусловленные точки зрения оказываются антропологичными и предельно значимыми.

Проблема отрыва звуковой структуры произведения от смыслов, непосредственно связанных с жизнью человека, осознавалась и актуализировалась в литературе. К примеру, о потребности «усиления гуманитарной стороны анализа» писал Л. Мазель [4, с. 321]. Он подразумевал поиск «внешних» связей выразительных средств и содержания с социально-культурной средой, учет типов культуры (профессиональный европейский

тип, фольклор, авангард, массовое облегченное творчество). В зарубежной литературе мы находим еще в 1-й половине XX века авторитетные исследования проблем влияния на восприятие музыки различных антропологических факторов (этим занималась и социология музыки, и феноменология эмпатии). Однако гуманизация анализа – значит, на наш взгляд, не просто дополнение старой парадигмы, но задание новой установки открытости, вчувствования, проникновения в музыку так, чтобы это стало событием личной жизни человека.

Анализ музыки в этом случае должен быть неотрывен от самого человека как цельного существа, а не только в данную минуту мыслящего и рассуждающего. Он должен исходить из сокровенной глубины души анализирующего как полноценного участника общения с исполнителем и композитором (анализирующим призван быть и любой исполнитель, и внимательный слушатель-любитель). Если так случилось – значит, можно констатировать, что перформанс состоялся. Вариативность присутствия обучающихся в триаде К-И-С также активизирует вовлеченность при деятельности слушания и анализа музыки.

Музыкальная практика максимально приближается к синергичной ситуации в профессиональной деятельности, когда начинающий или состоявшийся музыкант очень часто, если не ежедневно, оказывается в ситуации встречи с другими музыкантами прошлого и настоящего, с самой музыкой как окном в неведомое. Но и любитель, начинающий осваивать музыкальное искусство, опаленный подоб-

ной встречей, может вдруг захотеть изучить и проникнуть в творчество, скажем, Малера или Рахманинова, и начать посещать концертные площадки, прослушивать их произведения, вникать в энергичный поток. В этом случае также можно говорить о живом процессе общения, имеющем потенциально стратегию изменения личностных характеристик вовлеченного в триаду К-И-С человека.

Сегодня актуальность давно описанной триады К-И-С обусловлена и общей антропологической ситуацией настоящего времени, связанной с кризисом человека как субъекта, с поиском иной базы для его идентичности, и с общей картиной как искусства вообще, так и музыки XX и XXI веков. Но, кроме того, благодаря синергичной антропологии разбираемый нами тройственный союз как устоявшееся понятие музыкальной педагогики превращается в современное явление. В ее свете эта триада предстает актом единения, платформой для совместного прохождения опыта учащимися в соучастии с композитором, исполните-

лем, педагогом, другими учащимися. Педагогические условия такого единения мы сформулировали на основе обучающих принципов, уже существующих в практике, однако сделав их радикально заостренными в сторону синергичности. Методы, формы организации педагогического синергичного общения, среди которых может быть и личная встреча с исполнителем, и посещение репетиции хорового коллектива, например, и, как уже мы писали, репетиционная концертная работа, и синергичный анализ музыки, и тому подобное, предполагают крайнюю заинтересованность учителя в нем, которая одна способна противостоять их формализации. Перенос акцента в целеполагании музыкально-педагогической работы с приобретения знаний, умений, навыков на синергичное общение, в котором каждый его участник, включая педагога, может пережить нечто неизвестное и неожиданное, осознать иначе, чем раньше, самого себя, охватить собственную жизнь – является, на наш взгляд, весьма необходимым и актуальным.

Литература

1. Асафьев Б. В. Музыкальная форма как процесс. Книги первая и вторая. Ленинград : Музгиз, 1963. 378 с.
2. Бонфельд М. Ш. Анализ музыкальных произведений: Структуры tonальной музыки : учеб. пособие для студ. высш. учебн. заведений : в 2 ч. М. : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2003. Ч. 1. 256 с., Ч. 2. 208 с.
3. Левик Б. История зарубежной музыки 2-й половины XVIII в. Вып. 2. М. : Музгиз. 1961. 295 с.
4. Мазель Л. Статьи по теории и анализу музыки. М. : Советский композитор, 1982. 328 с.
5. Медушевский В. В. Духовный анализ музыки. М. : Композитор, 2014. 630 с.
6. Надирова Л. Л. Струны общности. Владимир, 1999. 318 с.

7. Петинова М. А. Темпоральность музыки как предмет философско-культурологического исследования : автореф. дис. ... канд. филос. наук. Саратов, 2005. 24 с.
8. Программы общеобразовательных учреждений. Музыка. 1 – 8 классы / под рук. Д. Б. Кабалевского. 3-е изд. М. : Просвещение, 2006. 226 с.
9. Хоружий С. С. Фонарь Диогена. Критическая ретроспектива европейской антропологии. М. : Институт философии, теологии и истории св. Фомы, 2010. 688 с.
10. Хоружий С. С. Очерки синергичной антропологии. М. : Институт философии, теологии и истории св. Фомы, 2005. 408 с.
11. Цуккерман В. А. Под критическим углом зрения // Музыкальный современник. Вып. 4. М. : Советский композитор, 1983. 328 с. С. 304 – 327.

References

1. Asaf'ev B. V. Muzykal'naya forma kak process. Knigi pervaya i vtoraya. Leningrad : Muzgiz, 1963. 378 s.
2. Bonfel'd M. Sh. Analiz muzykal'ny'x proizvedenij: Struktury tonal'noj muzyki : ucheb. posobie dlya stud. vyssh. uchebn. zavedenij : v 2 ch. M. : Gumanit. izd. centr VLADOS, 2003. Ch. 1. 256 s., Ch. 2. 208 s.
3. Levik B. Istoriya zarubezhnoj muzyki 2-j poloviny XVIII v. Vy'p. 2. M. : Muzgiz. 1961. 295 s.
4. Mazel' L. Stat'i po teorii i analizu muzyki. M. : Sovetskij kompozitor, 1982. 328 s.
5. Medushevskij V. V. Duxovny'j analiz muzyki. M. : Kompozitor, 2014. 630 s.
6. Nadirova L. L. Struny obshhnosti. Vladimir, 1999. 318 s.
7. Petinova M. A. Temporal'nost' muzyki kak predmet filosofskokul'turologicheskogo issledovaniya : avtoreferat dis. ... kand. filos. nauk. Saratov, 2005. 24 s.
8. Programmy obshheobrazovatel'ny'x uchrezhdenij. Muzyka. 1 – 8 klassy / pod ruk. D. B. Kabalevskogo. 3-e izd. M. : Prosveshhenie, 2006. 226 s.
9. Xoruzhij S. S. Fonar' Diogena. Kriticheskaya retrospektiva evropejskoj antropologii. M. : Institut filosofii, teologii i istorii sv. Fomy, 2010. 688 s.
10. Xoruzhij S. S. Ocherki sinergijnoj antropologii. M. : Institut filosofii, teologii i istorii sv. Fomy, 2005. 408 s.
11. Czukkerman V. A. Pod kriticheskim uglom zreniya // Muzykal'ny'j sovremennik. Vy'p. 4. M. : Sovetskij kompozitor, 1983. 328 s. S. 304 – 327.

L. M. Gribanova

SYNERGY OF «COMPOSER – PERFORMER – LISTENER» TRINE IN MUSICAL EDUCATIONAL WORK

The article offers to actualize a traditional concept in musical pedagogy – the concept of a “composer – performer – listener” trine. The originality of this approach is tied to the modern neoclassical philosophy, or rather to one of its aspects - synergetic anthropology. In this con-

text, the given trine is presented as personal communication and interchange of energies (as well as musical and underlying anthropologic energies) among all the participants of communication process in education. Study of pedagogical principles and realization methods of such a trine – is the object of the present article.

Key words: *composer's experience, performer's experience, listener's experience, energetic aspiration, personal communication, educative performance.*

УДК 355.23

*Т. Ю. Купач, В. Ю. Немешин,
А. В. Чернопятов, В. П. Гридчин*

К ВОПРОСУ АДАПТАЦИИ КУРСАНТОВ-ПЕРВОКУРСНИКОВ К УСЛОВИЯМ ОБУЧЕНИЯ В ВОЕННОМ ВУЗЕ

В статье рассмотрено понятие «адаптация личности в условиях военного вуза», выделены основные элементы адаптации курсантов-первокурсников, виды адаптации курсантов-первокурсников к условиям обучения в военном вузе. Особо акцентируется проблема дидактической адаптации курсантов-первокурсников. С учетом трудностей курсантов-первокурсников в организации самостоятельной работы предложена программа «Учись учиться».

Отдельное внимание сосредоточено на направлениях, обеспечивающих психолого-педагогическое сопровождение адаптационного процесса курсантов-первокурсников.

Ключевые слова: *адаптации курсантов-первокурсников к условиям обучения в военном вузе, военно-профессиональная среда военного вуза, элементы адаптации курсантов-первокурсников, виды адаптации курсантов, дидактическая адаптация, уровни готовности первокурсников к обучению в вузе, психолого-педагогическое сопровождение адаптационного процесса курсантов.*

Поступление в вуз, включение в совершенно новую систему межличностных отношений и принципиально иной, по сравнению со школьным, процесс обучения вызывает у первокурсников особые трудности. Начиная с первых дней обучения в вузе у них происходит разрушение сложившегося в течение более десяти лет стереотипа школьной жизни, изменяется модель взаимоотношений и взаимодействий с

вузовскими преподавателями – первокурсник включается в новую социально-образовательную реальность и пытается занять в ней свое место. Все это приводит к определенному классу трудностей, которые неминуемо отражаются на успеваемости студентов, проявляются в межличностном общении, в снижении уровня учебной мотивации, рассогласовании собственных взглядов и убеждений, которые в этот

период возрастного развития находятся в стадии становления. По мнению С. В. Васильевой, начало учебных занятий при поступлении в вуз означает включение студента в сложную систему адаптации [3].

Период адаптации к условиям обучения в вузе является сложным этапом и потому представляется первостепенной задачей всего образовательного процесса вуза и всего педагогического коллектива, вовлеченного в работу с первокурсниками. Значимость проблемы адаптации первокурсников к условиям обучения в вузе обусловила пристальное внимание к ней многих российских исследователей. Необходимо было определить сам феномен «адаптации первокурсников к условиям обучения в вузе» (С. В. Васильева, А. К. Гришанов, В. Д. Цуркан, А. В. Сиомичев, Т. И. Ронгинская и многие другие), выделить ее основные формы и этапы (А. В. Петровский, А. А. Деркач, В. И. Ковалев, В. Н. Дружинин и другие), определить основные компоненты социально-психологической адаптации (М. А. Будякина, Ю. М. Забродин, Л. Н. Захарова, В. В. Лагерева, В. В. Новиков, А. А. Ренан, А. А. Русалинова, А. Л. Свенцицкий, В. Д. Шадриков, Н. А. Хацкевич и другие), обосновать критерии адаптированности студентов к условиям обучения в вузе (О. И. Зотова, В. И. Каконин, Л. Л. Кирильцева, И. К. Кряжева, Н. А. Свиридов, В. М. Дугинец, Н. А. Нестеренко, Ю. И. Толстых и др.).

Актуальность проблемы адаптации первокурсников к условиям обучения в вузе значительно возрастает, когда речь идет об адаптации к условиям

обучения в военном вузе, военно-профессиональная среда которого характеризуется высокой степенью строгости распорядка дня, преобладанием коллективных форм жизнедеятельности, четкой регламентированностью взаимоотношений, определенной изолированностью от внешнего мира, повышенными физическими нагрузками. Кроме того, в среде военного вуза имеет место относительная групповая изоляция: ограниченность коммуникативных связей, постоянная публичность (отсутствие возможностей для уединения), информационная истощенность членов коллектива по отношению друг к другу [2, с. 34 – 36].

Очевидная значимость и актуальность проблемы адаптации курсантов-первокурсников к условиям обучения в военном вузе обуславливает пристальное внимание исследователей к этой проблеме. В научной литературе предпринята попытка сформулировать понятие «адаптация личности в условиях военного вуза», понимаемого как «процесс активного освоения курсантом новой социальной среды, в которой он выступает не только объектом адаптации, но и её субъектом, а воинский коллектив – не только адаптирующей, но и адаптируемой стороной» [4, с. 137]. Такое понимание позволяет выделить основные элементы среды, которые оказывают особенное влияние на курсантов-первокурсников в процессе их адаптации: специфичная среда военного вуза, представленная взводами курсантов; коммуникативная среда; преподаватели, командирский состав, а также предметная среда вуза (материально-техническая база, ин-

формационно-компьютерное оборудование и т. п. [4, с. 137].

Отдельное внимание исследователей сосредоточено на выделении видов адаптации курсантов-первокурсников к условиям обучения в военном вузе. Так, в логике общепринятой, традиционной классификации видов адаптации студентов-первокурсников безотносительно к типу учебного вуза исследователи О. А. Воскресенко и О. А. Бучнева выделяют виды адаптации курсантов: психологическую, социально-психологическую, социально-профессиональную и организационную. По мнению этих исследователей, психологическая адаптация подразумевает перестройку мыслительной, речевой деятельности курсантов в условиях военного обучения, особая нагрузка возрастает на функционирование таких психических процессов, как внимание, память, зрительное восприятие, претерпевает изменение эмоционально-волевая сфера; социально-психологическая адаптация курсантов-первокурсников к образовательному процессу военного вуза требует осознания изменений в своей социальной роли, содержании общения, необходимости корректировки мотивационно-потребностной, ценностной сфер личности, направленности на усвоение тех норм и традиций, которые установлены в военном вузе; социально-профессиональная адаптация подразумевает направленность личности на активное овладение системой профессиональных знаний и умений, принятие тех целей, ценностей, норм, которыми характеризуется военная профессиональная деятельность; наконец, орга-

низационная адаптация предполагает приспособление курсантов-первокурсников к новым психофизиологическим нагрузкам, четкому ритму жизни, новым формам военно-трудовой деятельности и т. п. [4, с. 137].

Опираясь на виды деятельности, в которые погружены курсанты первого курса в военных вузах, исследователи С. П. Беловолова, И. М. Скворцов, С. В. Бунин, В. А. Беловолов в качестве основных видов их адаптации выделяют: адаптацию к учебной деятельности (дидактическую), военно-функциональную (профессионально-боевую), адаптацию к служебной деятельности (служебно-функциональную), адаптацию к общественной деятельности в коллективе (общественную), адаптацию к условиям быта воинского коллектива (повседневную-бытовую) [1, с. 292].

Однако в большей степени нам импонирует подход к выделению видов адаптации курсантов, который предложила исследователь Е. А. Жигалова. Опираясь на достаточно устойчивые данные о том, что на первом курсе обучения курсанты демонстрируют наиболее низкий уровень успеваемости, что обуславливается противоречием между уровнем школьной подготовки и теми высокими требованиями, которые предъявляются к курсантам военных институтов, она считает целесообразным выделять следующие виды адаптации курсантов-первокурсников в военном вузе:

– учебно-академическую, предполагающую адаптацию к восприятию новых по характеру и содержанию знаний, умений;

– учебно-деятельностную, под которой автор подразумевает овладение первокурсниками различными формами самостоятельной работы, а также приспособление к вузовским организационным формам обучения;

– учебно-профессиональную, которая заключается в проявлении интересов и способностей курсанта-первокурсника к выбранной военной профессии [5, с. 80].

В этой связи представляется уместным подчеркнуть, что вопросы так называемой дидактической адаптации (на наш взгляд, именно ее составляющие выделила Е. А. Жигалова) достаточно редко попадают в поле зрения современных исследователей. Вместе с тем опыт педагогической работы с курсантами – будущими военными летчиками убеждает, что именно на этот аспект адаптации следует обратить особое внимание, поскольку большинство курсантов-первокурсников испытывают трудности вхождения в особенности вузовского обучения, связанного с отличными от школы организационными формами обучения (лекционные, семинарские, практические занятия), необходимостью усвоения большого объема информации, спецификой организации и характером самостоятельной работы и др. В этом контексте привлекает внимание исследование Н. Н. Савельевой, которая, выделяя различные уровни готовности первокурсников к обучению в вузе, объясняет:

– низкий уровень готовности к обучению неумением первокурсника четко определять цели своей деятельности, неразвитостью интеллектуаль-

ных и учебных умений, неготовностью к организации самостоятельной познавательной деятельности, отсутствием мотивации к учебной деятельности;

– средний уровень готовности с преобладанием мотивационной позиции «Я – как все» доминированием выжидательной стратегии поведения на учебном занятии;

– высокий уровень готовности к обучению, отличающийся высоким уровнем сформированности общеучебных умений, готовностью к организации самостоятельной деятельности, активной познавательной позицией в обучении [6, с. 329 – 333].

Учитывая характер трудностей, которые, как правило, испытывают курсанты-первокурсники, а именно: в организации самостоятельной работы (определение времени на выполнение работы, построение плана самостоятельной деятельности, выбор наиболее эффективных способов решения задач, самоконтроль и самодисциплина), в овладении приемами учебной деятельности (реферирование, конспектирование, аннотирование, составление списков литературы, тезауруса), в аналитической обработке информации (структурирование информационного материала, его схематизация, формализация), нами предложена для внедрения в учебный процесс программа «Учись учиться», содержащая в себе систему занятий с курсантами-первокурсниками. В качестве основных задач данной программы следует выделить следующие:

– обучающие – освоение курсантами знаний о наиболее эффективных способах организации учебной деятельности;

– развивающие – формирование у курсантов-первокурсников универсальных умений учебной деятельности, способствующих повышению эффективности обучения;

– воспитательные – формирование мотивационного отношения курсантов-первокурсников к учебной деятельности как наиболее значимой для овладения профессией военного летчика.

Содержательно программа представлена четырьмя занятиями.

Занятие 1. Конспектирование учебной информации.

Общие требования к конспекту. Структура конспекта. Использование условных обозначений, символов, цвета при работе с конспектом. Приемы скоростной записи слов: сокращение слов, иероглифическое письмо, аббревиатура, знаки и символы.

Занятие 2. Приемы запоминания учебной информации.

Группировка информации по смыслу, ассоциациям. Выделение опорных пунктов (заглавие, вопросы, ключевые слова). Составление плана. Классификация учебной информации.

Занятие 3. Реферирование учебной информации.

Основные требования к реферату. Основная цель реферирования. Структурные компоненты текста и их назначение. Аннотация. Ключевые слова. Ссылки, сноски, примечания как важнейшие компоненты реферата.

Занятие 4. Оформление учебной работы.

Требования к оформлению учебного текста. Оформление учебной литературы. Оформление ссылок и сносок. Технические требования к оформле-

нию текста с помощью персонального компьютера.

Представляя адаптацию курсантов-первокурсников как многофакторный и многомерный процесс вхождения в новые для них условия образовательной среды военного вуза, важно выделить те направления, которые в совокупности обеспечивают психолого-педагогическое сопровождение адаптационного процесса курсантов:

– психологическое сопровождение курсантов-первокурсников (системная диагностика процессов адаптации курсантов к условиям обучения; проведение психо-коррекционных мероприятий для курсантов с признаками дезадаптационных расстройств; организация тренинговых занятий, направленных на повышение адаптационных возможностей курсантов, на формирование положительного психологического климата в учебных группах, на формирование положительной мотивации к учебной деятельности; на формирование профессиональной и психологической готовности к овладению военной профессией; организация психо-коррекционных мероприятий для формирования у курсантов психологических приемов и способов снятия эмоционального напряжения и т. п.);

– педагогическое сопровождение курсантов-первокурсников (на основе входной диагностики выявление уровня готовности к освоению содержания образовательных программ; формирование и поддержка позитивной мотивации к обучению в военном вузе и приобретению будущей профессии; проведение коррекционных мероприятий по

педагогическому сопровождению курсантов в процессе их обучения);

– совершенствование психолого-педагогической подготовки преподавательского состава военного вуза, работающего с курсантами-первокурсниками (разработка методических рекомендаций для проведения индивидуальной работы с первокурсниками; организация семинаров, предусматривающих углубленное изучение проблем адаптации курсантов-первокурсников; изучение и овладение диагностическими методиками по изучению степени сформированности у курсантов

адаптивных возможностей и уровня адаптации и т. п.).

Таким образом, осуществление успешной адаптации курсантов-первокурсников – одна из существенных предпосылок к качественной подготовке будущего военного специалиста и успешному профессиональному становлению будущего офицера. В качестве важнейшего условия такой адаптации представляется комплексный подход к психолого-педагогическому сопровождению адаптационного периода курсантов с учетом специфики военного вуза.

Литература

1. Проблемные вопросы адаптации курсантов первого курса к обучению в военных вузах внутренних войск МВД РФ / С. П. Беловолова [и др.] // Сибирский педагогический журнал. 2011. № 10. С. 289 – 297.
2. Богатырев В. Н., Зеленков М. Ю. Об организации преподавания в высшей школе основ морально-психологического обеспечения войск (сил) // Военная мысль. 2001. № 5. С. 34 – 36.
3. Васильева С. В. Адаптация студентов к вузам с различными условиями обучения // Психолого-педагогические проблемы развития личности в современных условиях: психология и педагогика в общественной практике : сб. науч. тр. СПб. : Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://humanpsy.ru/vasilieva> (дата обращения: 12.01.2019).
4. Воскресенко О. А., Бучнева О. А. Адаптация иностранных курсантов к образовательному процессу военного вуза // Высшее образование в России. 2013. № 7. С. 136 – 140.
5. Жигалова Е. А. Адаптация курсантов к служебной и учебной деятельности в высших учебных заведениях МВД России // Вестник Восточно-Сибирского института МВД России. 2014. № 4 (71). С. 76 – 85. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/adaptatsiya-kursantov-k-sluzhebnoy-i-uchebnoy-deyatelnosti-vysshih-uchebnyh-zavedeniy-mvd-rossii> (дата обращения: 12.01.2019).
6. Савельева Н. Н. Проектирование системы адаптации первокурсников к обучению в вузе // Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена. 2007. № 5. С. 328 – 333.

References

1. Problemny`e voprosy` adaptacii kursantov pervogo kursa k obucheniyu v voenny`x vuzax vnutrennix vojsk MVD RF / S. P. Belovolova [i dr.] // Sibirskij pedagogicheskij zhurnal. 2011. № 10. S. 289 – 297.
2. Bogaty`rev V. N., Zelenkov M. Yu. Ob organizacii prepodavaniya v vy`sshej shkole osnov moral`no-psixologicheskogo obespecheniya vojsk (sil) // Voennaya my`sl`. 2001. № 5. S. 34 – 36.
3. Vasil`eva S. V. Adaptaciya studentov k vuzam s razlichny`mi usloviyami obucheniya // Psixologo-pedagogicheskie problemy` razvitiya lichnosti v sovremenny`x usloviyax: psixologiya i pedagogika v obshhestvennoj praktike : sb. nauch. tr. SPb. : Izd-vo RGPU im. A. I. Gercena [E`lektronny`j resurs]. Rezhim dostupa: <http://humanpsy.ru/vasilieva> (data obrashheniya: 12.01.2019).
4. Voskrekasenko O. A., Buchneva O. A. Adaptaciya inostranny`x kursantov k obrazovatel`nomu processu voennogo vuza // Vy`sshee obrazovanie v Rossii. 2013. № 7. S. 136 – 140.
5. Zhigalova E. A. Adaptaciya kursantov k sluzhebnoj i uchebnoj deyatel`nosti v vy`sshix uchebny`x zavedeniyax MVD Rossii // Vestnik Vostochno-Sibirskogo instituta MVD Rossii. 2014. № 4 (71). S. 76 – 85. [E`lektronny`j resurs]. Rezhim dostupa: <https://cyberleninka.ru/article/n/adaptatsiya-kursantov-k-sluzhebnoy-i-uchebnoy-deyatelnosti-vysshih-uchebnyh-zavedeniy-mvd-rossii> (data obrashheniya: 12.01.2019).
6. Savel`eva N. N. Proektirovanie sistemy` adaptacii pervokursnikov k obucheniyu v vuze // Izvestiya Rossijskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. A. I. Gercena. 2007. № 5. S. 328 – 333.

T. Y. Kupach, V. Y. Nemeshin, A. V. Chernopyatov, P. V. Gridchin

**TO THE QUESTION OF ADAPTATION OF STUDENTS-FRESHMEN
TO THE CONDITIONS OF TRAINING AT A MILITARY UNIVERSITY**

In the article the concept of "adaptation of personality in terms of the military institution", the basic elements of the adaptation of students-freshmen, the types of adaptation of students-freshmen to the conditions of learning military college are discussed. The problem of didactic adaptation of first-year cadets is particularly emphasized. Taking into account the difficulties of first-year students in the organization of independent work, the program "Learn to learn" is offered. Special attention is focused on the areas that provide psychological and pedagogical support of the adaptation process of first-year students.

Key words: *adaptation of cadets-freshmen to the conditions of training in a military University, the military professional environment of a military University, elements of adaptation of cadets-freshmen, types of adaptation of cadets, didactic adaptation, levels of readiness of freshmen to study at the University, psychological and pedagogical support of the adaptation process of cadets.*

ИССЛЕДОВАНИЕ ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ ЦЕННОСТНОГО ЛИЧНОСТНОГО ОТНОШЕНИЯ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ МУЗЫКИ К СОБСТВЕННОМУ ГОЛОСОВОМУ ЗДОРОВЬЮ

В статье анализируется проблема несформированности ценностного личностного отношения учителя музыки к собственному голосовому здоровью. Ценностное отношение к собственному голосовому здоровью рассматривается как один из показателей качества профессиональной подготовки будущего учителя музыки. Отмечено, что в силу синтетичности профессиональной деятельности учителя музыки входят в группу риска среди профессионалов голоса. Рассматриваются причины и последствия отсутствия ценностного личностного отношения учителя музыки к собственному голосовому здоровью, намечаются пути формирования данного новообразования.

Ключевые слова: учитель музыки, профессионалы голоса, голосовое здоровье, когнитивная модель, теория защитной мотивации, поведенческое намерение.

Несформированность ценностного личностного отношения будущего учителя музыки к собственному голосовому здоровью – это одна из наиболее распространенных угроз эффективной профессиональной деятельности современного учителя в связи с постоянной интенсификацией его труда и возникающих в связи с этим проблем с голосовым аппаратом. Наличие здорового голосового аппарата на современном этапе глобализации влияет и на вопрос конкурентоспособности специалиста, а умение поддерживать свой голос в рабочем состоянии и проводить профилактические мероприятия по укреплению голосового потенциала становится залогом долговременной эффективной профессиональной деятельности выпускников инсти-

тутов искусств и музыкально-педагогических факультетов.

Проблемы сохранения и укрепления собственного голосового здоровья в последнее время активно исследуются такими отечественными и зарубежными учеными, как А. Акопиан, С. Аникеева, В. Гнилицкий, Т. Озерчук, Л. Рудин, J. Mattiske, V. Morton, N. Roy, A. Russell, L. Solberg и др. В истории российской науки вопросы гигиены и охраны певческого голоса поднимались с точки зрения теории и практики в работах Д. Аспелунда, В. Багрунова, Л. Венгрус, Н. Гребенюк, Л. Дмитриева, В. Емельянова, Ф. Заседателя, В. Морозова, А. Стахевича, Р. Юссона, В. Юшманова и др.

Начиная с XX века история музыкально-педагогического образования

также пополнилась рядом достижений в разработке данной проблемы в исследованиях таких ученых, как Л. Василенко, А. Маруфенко, А. Матвеева, А. Менабени, Г. Панченко, Л. Пашкина, А. Прядко, Г. Стасько, Л. Тоцька, Г. Урбанович, Ю. Юцевич и др. Но, к сожалению, проблема формирования ценностного личностного отношения будущего учителя музыки к собственному голосовому здоровью так и осталась на сегодняшний день недостаточно исследованной.

Итак, целью статьи является анализ проблемы формирования ценностного личностного отношения будущего учителя музыки к собственному голосовому здоровью.

Пилотажное исследование состояния сформированности ценностного личностного отношения будущего учителя музыки к собственному голосовому здоровью выявило, что практикующие учителя музыки не уделяют достаточного внимания собственному голосовому здоровью, что имеет определенные негативные последствия. В процессе анализа проведенного опроса обозначился ряд проблем, с которыми сталкиваются учителя музыки на протяжении своей профессиональной деятельности. Необходимо отметить, что в последнее время увеличился процент случаев, ставящих под угрозу возможность выполнять профессиональные обязанности в связи с хроническими заболеваниями голосового аппарата.

В данной статье необходимо отметить, что учителя музыки относятся не только к группе специалистов педагогического профиля, но также к группе «профессионалов голоса», поскольку они, как и певцы, актеры, теле- и ра-

диоведущие, полагаются на «постоянные, специальные, специфические, привлекательные качества собственного голоса в качестве основного профессионального инструмента» и будут вынуждены оставить свою работу в случае профессионального заболевания (дисфонии, афонии и др.) [4, 102].

Статистические данные свидетельствуют, что болезни голосового аппарата и органов дыхания поражают почти половину населения страны [2]. При этом необходимо учитывать погрешность на то, что та часть населения, чья профессиональная или любительская деятельность не связана с работоспособностью голосового аппарата, не обращается к врачу в случае кратковременной «потери голоса», а некоторые голосовые недостатки, такие как «треск», «сыпь», вынужденное форсирование и другие, рассматривает как природные особенности. Таким образом, основная часть пациентов, обращающихся за помощью или консультацией к врачам-фониятрам, являются профессионалами голоса.

По данным С. Анিকেевой, среди профессионалов речевого и певческого голоса частота обращений с жалобами на заболевания верхних дыхательных путей составляет от 70 до 80 % [2]. К сожалению, учителя музыки недостаточно уделяют внимания собственному голосовому здоровью и зачастую не относят себя к профессионалам голоса, хотя благодаря синтетичности профессиональной деятельности занимают особое место именно среди них и входят в группу риска. А самолечение может привести к серьезным повреждениям гортани (возникновение узелков, кист, полипов, кровоизлия-

ний), которые приводят к длительной потере голосовой работоспособности [1, 55]. И даже обращение к врачу, если оно запоздалое, не поможет полностью восстановить голосовую функцию.

Школьный учитель во многом зависит от работоспособности собственного голоса. А учитель музыки полностью зависит от собственного голоса при решении вокально-хоровых, эстетических, культурологических и педагогических задач на уроке. И голос учителя музыки является не только инструментом педагогического воздействия на школьников – он, в первую очередь, служит эталоном, на который ориентируется в своей певческой деятельности ученик.

В то же время пилотажный опрос учителей музыки выявил:

- низкий уровень знаний в области сохранения и укрепления голосового здоровья,

- соответственно этому и отсутствие каких-либо действий, которые были бы направлены на защиту голосовой функции,

- отсутствие умения планировать и моделировать голосовую нагрузку,

- низкий уровень собственного и присвоенного опыта выработки путей профилактики,

- отсутствие умения прогнозировать возможность возникновения собственных голосовых проблем.

Таким образом, на основе проведенного анализа результатов пилотажного исследования было определено, что основной проблемой укрепления и сохранения собственного голосового здоровья будущего учителя музыки является проблема отсутствия ценностного личностного отношения к собственному голосу.

Процесс формирования ценностного личностного отношения будущего учителя музыки к собственному голосовому здоровью опирается на когнитивные модели, которые исследуют предикторы (от англ. *predictor* – предвестник) и прекурсоры (от лат. *praecursor* или англ. *precursor* – предшественник) голосового здоровья. Когнитивная модель схематически освещает несколько прекурсоров в качестве исходных компонентов нового качества или новообразования, их количественно-качественную характеристику и взаимодействие, предусматривает прогнозируемый конечный результат процесса будущего новообразования. Когнитивные модели предвидят изменения субъективного поведения будущего учителя музыки как результат познавательного процесса, протекающего на основе информационной обработки импульсов, приходящих в мозг от различных внешних воздействий, находящихся в гармонии или дисбалансе с его внутренними представлениями. Результатом процесса разрешения когнитивного дисбаланса и закрепления имеющихся позитивных поведенческих элементов является углубление индивидуальных когний, что, в конечном итоге, влечет за собой изменение поведенческой модели личностного отношения будущего учителя музыки к своему голосовому здоровью.

Процесс формирования ценностного личностного отношения будущего учителя музыки к собственному голосовому здоровью опирается на модели профилактических стратегий и программы скрининга (от англ. *screening* – отбор, сортировка), разработанные та-

кими исследователями, как CR. Bankhead, J. Brett, C. Bukach, P. Webster, S Stewart-Brown, M. Munafo и J. Austoker [6]), а также на модель убежденности в отношении собственного здоровья («health belief model»), разработанную M. Rosentock [9]. Ведущим составляющим элементом модели самоуверенности («health belief model»), по мнению W. Edwards, является элемент веры в собственное здоровье, который заключается в максимизации ожидаемой полезности [7]. Таким образом, субъективное поведение личности – это результат рациональной оценки затрат и приобретений.

Наши наблюдения подтвердили исследования, проведенные авторами:

- в случае отсутствия системы самоуверенности в отношении своего голосового здоровья перенесенное заболевание голосового аппарата не влияло на последующее поведение, не влекло за собой изменений ни в профилактике, ни в своевременной диагностике причин изменения голосовой функции;

- при наличии сформированной системы появление даже небольшого триггера (от англ. *trigger* – спусковой крючок) запускало процесс реперезивания (воспоминания пережитого личного или прочувствованного стороннего опыта) и влияло на последующее поведение, углубляя направленность мышления учителя музыки на сохранение голосового здоровья, формируя поведенческую модель нового уровня стратегического мышления [3].

Одной из задач при формировании ценностного личностного отношения будущего учителя музыки к собственному голосовому здоровью является

помощь будущему учителю музыки перевести этот процесс с уровня подсознания на уровень осознанности и четко определить для себя все те положительные приобретения, которые он получит в конечном итоге. Сам ожидаемый результат должен опираться на ясное, четкое, правильно сформированное представление личности о собственном голосовом здоровье.

Итак, для формирования модели веры в собственное голосовое здоровье учителю необходимо иметь осознанное представление о роли и месте голосового здоровья в иерархической системе профессиональных и личностных ценностей.

Модифицированная модель самоуверенности состоит из четырех компонентов:

- представление о возможности собственного голосового заболевания,
- личностного прогнозирования его последствий для дальнейшего профессионального становления,
- учета возможных сложностей на пути восстановления голосового здоровья,
- индивидуальная уверенность в возможности преодоления препятствий на пути к стабильному, эффективному функционированию собственного голосового аппарата.

Для четкого понимания мотивов голосового поведения личности необходимо рассмотреть эмоционально-побудительный компонент проблемы. Наиболее рельефно эмоциональное наполнение личностной активности человека в отношении собственного здоровья проявляется в теории защитной мотивации (R. Rogers). Данная теория объясняет специфическую ак-

тивность человека в отношении собственного здоровья когнитивной обработкой возникающих эмоциональных реакций на восприятие угрозы [8].

Опираясь на теорию Р. Роджерса, мы утверждаем, что реальные шаги будущего учителя музыки в отношении собственного голосового здоровья мотивируются восприятием угрозы, которое является результатом когнитивной обработки двух эмоциональных реакций: на определение степени серьезности угрозы вообще, во-первых, а во-вторых, на представление о собственной уязвимости в отношении данной угрозы.

Таким образом, реакция личности на угрозу собственному голосовому здоровью является результатом осознания ее двойного восприятия – на общем и на личностном уровне.

На наш взгляд, на личностном уровне влияние различных факторов и их восприятия на поведенческие намерения будущего учителя музыки относительно собственного голосового здоровья необходимо рассматривать более широко. Выделим самые основные: поведенческое намерение зависит от степени угрозы собственному голосовому здоровью, эффективности общепринятого ответа, собственной восприимчивости, самоэффективности, уровня собственного страха, направленности на результативное голосовое поведение.

Внедрение теории защитной мотивации в образовательный процесс актуализирует необходимость информационной поддержки процесса формирования ценностного личностного отношения будущего учителя музыки к собственному голосовому здоровью.

Согласно данной теории, информация о последствиях влияния различных случаев необдуманного голосового поведения усиливает страх за будущее состояние голосового здоровья, увеличивает индивидуальную перцепцию серьезности и необходимости изменения ежедневного личностного поведения. Эта информация индивидуализируется путем оценки эффективности рекомендованных соответствующих действий и эффективности их использования. Оценивается также выгода (или ее отсутствие) от изменений и расходы на изменения поведения (эмоциональные, финансовые, временные, социальные и др.). На процесс оценки ситуации и отработки собственной поведенческой стратегии влияет не столько эмоциональная реакция личности, сколько когнитивная обработка всего потока информации относительно голосового здоровья. Под потоком информации традиционно понимается информация, которую получает личность на соответствующих занятиях, в процессе выполнения самостоятельных и индивидуально-исследовательских задач, а также от СМИ и ближайшего окружения и закрепляется путем словесного убеждения, размышлений, наблюдения. Но в вопросах сохранения собственного голосового здоровья над информацией, поступающей извне, тяготеет внутренняя информация (о состоянии голосового аппарата, удобства выполнения определенных действий, последствий выполнения, способность выдерживать нагрузки и др.). Когнитивная обработка внутренней информации является постоянным незавершенным непрерывным процессом, который необхо-

димо рассматривать как интраперсональный процесс (внутренний диалог, самоанализ, самонаблюдение).

Согласно теории разумных действий, намерение выполнить определенное действие предшествует фактическому поведению. Кроме того, по мнению А. Айзена и М. Фишбейнома, в основе практических действий личности находится не одно, а несколько поведенческих намерений. Таким образом, схематично разумное поведение будущего учителя музыки в отношении своего голосового здоровья опирается на три базовых компонента: поведенческие намерения, отношение к этим намерениям, субъективная норма [5].

Работа над выявлением причин активности личности относительно собственного голосового здоровья и привела к появлению теории запланированного поведения, которая утверждает, что любая активность обусловлена поведенческими намерениями (их направленностью, обусловленностью, количе-

ством), степенью влияния этих намерений на реальные поступки и субъективной возможностью самоконтроля. Именно соотношение этих показателей будет основой формирования стратегии голососохранения.

Таким образом, формирование ценностного личностного отношения будущего учителя музыки к собственному голосовому здоровью является одной из ведущих задач профессиональной подготовки студента-музыканта, которая влияет на его конкурентоспособность, долговременную профессиональную деятельность и способность самостоятельно находить новые решения в постоянно меняющихся условиях современной системы образования. Внедрение инновационных теорий и методик в учебный процесс позволит значительно снизить риск профессиональных голосовых заболеваний и решить проблему голосовой безопасности будущих учителей музыки.

Литература

1. Аникеева З. И., Бондарева А. В., Рудин Л. Б. Возможные последствия продолжающихся голосовых нагрузок у профессионалов голоса на фоне острых заболеваний респираторного тракта. Принципы реабилитации методом вокальной фонопедии : сб. науч. тр. // II Конгресс Российской общественной академии голоса «Голос: междисциплинарные проблемы. Теория и практика». М. : Граница, 2009. С. 54 – 60.
2. Аникеева З. И., Плешков И. В., Авдеева С. Н. Комплексная программа профилактики формирования хронических заболеваний гортани у профессионалов голоса // Российская отоларингология. 2003. №4 (7). С. 24 – 29.
3. Маджуга А. Г. Здоровьесозидающее образование. Теория. Методология. Практика : монография. Уфа : РИО РУНМЦ МО РБ, 2011. 300 с.
4. Маруфенко О. В. Теоретичне обґрунтування формування активної позиції вчителя мистецтва відносно власного голосового здоров'я // Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології. Суми : СумДПУ ім. А. С. Макаренка, 2013. С. 102 – 111.

5. Ajzen I. The theory of planned behavior / I. Ajzen // *Organizational Behavior and Human Decision Processes*. Vol. 50, 1991. P. 179 – 211.
6. The impact of screening on future health-promoting behaviours and health beliefs: a systematic review / CR. Bankhead [et al.] // *Health Technol Assess*. Vol. 7. Iss. 42, 2003. 99 p.
7. Edwards W. The theory of decision making // *Psychological Bulletin*. Vol. 51. Iss. 4, 1954. P. 380 – 417.
8. Rogers R. W. Attitude change and information integration for fear appeals // *Psychological Reports*. Vol. 56. Iss. 1, 1985. P. 179 – 182.
9. Rosenstock M. Prevention of illness and maintenance of health // *Poverty and health: A sociological analysis* / Ed. by J. Kosa, A. Antonovsky, Y. K. Zola. Cambridge : Harvard University Press, 1969.

References

1. Anikeeva Z. I., Bondareva A. V., Rudin L. B. Vozmozhny`e posledstviya prodolzhayushhixsya golosovy`x nagruzok u professionalov golosa na fone ostry`x zabolevanij respiratornogo trakta. Principy` reabilitacii metodom vokal`-noj fonopedii : sb. nauch. tr. // II Kongress Rossijskoj obshhestvennoj akade-mii golosa «Golos: mezhdisciplinarny`e problemy`. Teoriya i praktika». M. : Granicza, 2009. S. 54 – 60.
2. Anikeeva Z. I., Pleshkov I. V., Avdeeva S. N. Kompleksnaya programma profil-aktiki formirovaniya xronicheskix zabolevanij gortani u professionalov golosa // *Rossijskaya otolaringologiya*. 2003. №4 (7). S. 24 – 29.
3. Madzhuga A. G. Zdorov`esozidayushhee obrazovanie. Teoriya. Metodologiya. Praktika : monografiya. Ufa : RIO RUNMCz MO RB, 2011. 300 s.
4. Marufenko O. V. Teoretichne obruntuvannya formuvannya aktivnoï pozicziï vchitelya mistecztva vidnosno vlasnogo golosovogo zdorov`ya // *Pedagogichni nauki: teoriya, istoriya, innovacijni tehnologii*. Sumi : SumDPU im. A. S. Makarenka, 2013. S. 102 – 111.
5. Ajzen I. The theory of planned behavior / I. Ajzen // *Organizational Behavior and Human Decision Processes*. Vol. 50, 1991. P. 179 – 211.
6. The impact of screening on future health-promoting behaviours and health beliefs: a systematic review / CR. Bankhead [et al.] // *Health Technol Assess*. Vol. 7. Iss. 42, 2003. 99 p.
7. Edwards W. The theory of decision making // *Psychological Bulletin*. Vol. 51. Iss. 4, 1954. R. 380 – 417.
8. Rogers R. W. Attitude change and information integration for fear appeals // *Psychological Reports*. Vol. 56. Iss. 1, 1985. P. 179 – 182.
9. Rosenstock M. Prevention of illness and maintenance of health // *Poverty and health: A sociological analysis* / Ed. by J. Kosa, A. Antonovsky, Y. K. Zola. Cambridge : Harvard University Press, 1969.

E. V. Marufenko

**THE STUDY OF THE PROBLEM OF FORMATION OF FUTURE MUSIC
TEACHERS VALUABLE PERSONAL ATTITUDE
TOWARDS THEIR OWN VOICE HEALTH**

The article analyzes the problem of a lack of formation of the valuable personal attitude of music teacher to his/her own voice health. Valuable attitude to his/her own voice health is regarded as one of the indicators of the quality of future music teacher training. It was noted that music teachers are at risk among professional voices due to synthetic professional activities. The causes and consequences of the absence of a valuable personal attitude of music teachers to their own voice health are considered and ways of forming this neoplasm are outlined.

Key words: teacher of music, voice professionals, voice health, cognitive model, theory of defensive motivation, behavioral intention.

УДК 372.882

Т. А. Склизкова

**К ВОПРОСУ О МЕТОДИКЕ СОДЕРЖАНИЯ И ПРЕПОДАВАНИЯ
КУРСА «ИСТОРИЯ МИРОВОЙ ЛИТЕРАТУРЫ» НА ОТДЕЛЕНИИ
ХОРЕОГРАФИЧЕСКОГО ИСКУССТВА**

В основе статьи лежат методические рекомендации о том, как за один семестр изучить основные представления о мировой литературе, показать своеобразие и специфику каждой из отдельных эпох и разобраться в поэтических особенностях ведущих писателей. В статье подчеркивается важность отбора художественных текстов в зависимости от специфики направления (хореографические искусства), объясняется выбор художественных текстов, даются методические разработки для проведения занятий по наиболее сложным и вызывающим споры текстам.

Ключевые слова: мировая литература, формирование культурных представлений, формирование компетенций, анализ, комментарий, методический отбор.

Дисциплина «История мировой литературы» преподается на разных отделениях Владимирского государственного университета (ВлГУ), не связанных с филологией, в частности, она запланирована на первый семестр очного отделения хореографического искусства (52.03.01 – Хореографиче-

ское искусство, профиль подготовки – Искусство балетмейстера-репетитора). Данная дисциплина предполагает 18 часов лекционных и 36 часов практических занятий. А также отводит 54 часа на самостоятельную работу студентов. За один семестр студенты-хореографы должны получить основ-

ные представления о мировой литературе, начиная с Античности и заканчивая Новейшей литературой; узнать основные этапы развития мировой литературы, иметь представления о своеобразии каждого литературного периода; понять философские, мировоззренческие, морально-этические тенденции мировой культуры; а также познакомиться с творчеством и поэтическими особенностями ведущих художников слова.

Конечно, в рамках такого ограниченного времени сложно вести речь о системном изучении основных литературных процессов, о полноценном формировании культурных представлений студентов. В пределах одного семестра это сделать практически невозможно. Поэтому возникает вопрос: что же делать преподавателю в данной ситуации? Думается, что тщательно отобранный материал будет способствовать усвоению данного курса. При выборе произведений обязательно нужно учитывать специфику специальности и понимать, что студенты-хореографы учатся практически целый день, поэтому на подготовку домашнего задания остается небольшое количество времени. В связи с этим кажется оправданным при разговоре практически обо всех эпохах зарубежной литературы (Античная литература, литература Средних веков и эпохи Возрождения, эпохи Просвещения, эпохи Романтизма, литература 2-й половины XIX века, литература XX века и Новейшая литература) сделать акцент на каком-то одном аспекте, который, возможно, ближе, понятнее и интереснее студенту. Таковыми следует считать, к примеру, вечные вопросы, касающиеся

свободы и несвободы, правды и неправды, любви и ненависти.

В качестве вводной лекции к курсу стоит говорить о взаимодействии литературы с другими науками и видами искусств, подчеркнуть, что теоретические размышления психологов и философов находят свое отражение в литературных текстах. Однако определенные сюжеты и ситуации предполагают не только определённый поэтический язык, но и напрямую связаны с мировоззрением автора той или иной эпохи. Литература, следовательно, обращается к вечным вопросам бытия, однако в каждую эпоху эти вечные вопросы решаются по-разному. И задача студентов увидеть эти особенности, а через них получить представление о самой эпохе и ее культуре.

Ярче и полнее всего специфические черты сознания художника-творца проявляются при осмыслении тех вопросов, которые связаны с трагическим мироощущением человека, с тем, что философ Ф. Шеллинг назвал «Одиссеей духа», когда «человек в поисках себя бежит от самого себя» [6, с. 484]. В контексте данной проблематики на первый план выдвигается проблема судьбы, её влияние на человека. Соответственно один из центральных вопросов, который закономерно возникает: может ли человек избежать судьбы? Для ответа на эти вопросы студентам предлагается из античной литературы: трагедия Софокла «Царь Эдип»; из средневековой литературы – рыцарский роман «Тристан и Изольда»; из эпохи Возрождения – драма Шекспира «Гамлет»; из французского классицизма – Пьер Корнель «Сид». Необходимым художественным текстом будет

поэтическое произведение Гете «Фауст», из эпохи Романтизма студентам предлагается для тщательного толкования новелла Гофмана «Золотой горшок», мистерия Байрона «Каин». Литература 2-й половины XIX века – рождественский рассказ Диккенса «Рождественская песнь в прозе», Бальзак «Отец Горио»; литература рубежа веков – Ибсен «Кукольный дом», Метерлинк «Там внутри», «Слепые»; литература XX века – рассказы Х. Кортасара. При анализе и разборе данных произведений у студентов формируется представление об основных этапах развития мировой литературы и о своеобразии каждого из них.

В рамках статьи стоит остановиться на тех произведениях, которые вызывают наибольшие сложности, – это античная трагедия Софокла «Царь Эдип» и трагедия Шекспира «Гамлет».

При чтении и анализе трагедии Софокла у студентов-хореографов возникает ряд трудностей. Для современного читателя сложен в первую очередь язык произведения. Также вопросы вызывает сама структура поэтического текста, которая изобилует отсылками к древнегреческой мифологии, и непростая проблематика пьесы. Студенты всегда отвечают однозначно на вопрос: о чем это произведение? – судьбы не избежать. Поэтому цель семинарского занятия с связи с этим – изменить представление о кажущейся простоте пьесы, подчеркнуть, что греческие представления о судьбе укладывались в осмысление живого Космоса, соответственно и судьба как таковая изображалась в виде трёх Мойр – прях, тех, которых О. Шпенглер называет «самой жизнью, ведомой судьбой»

[8, с. 394] Думается, что методически верным будет начать семинар с сопоставления мифа о царе Эдипе и текста Софокла. Студенты сразу же находят сходства и отличия, они заложены в самом построении мифа и пьесы (миф начинается с предсказания Лаю, а трагедия с мора с Фивах). Для понимания смысла произведения очень существенным является ответ на вопрос, почему же именно такую структуру выбирает Софокл, прекрасно знающий миф. Задача педагога в данном случае подвести студентов к тому, что трагедия Софокла сосредоточена на изображении людей, их решений, поступков, борьбы [5, с. 127]. В пьесе Софокла герой действует самостоятельно, сам определяет свое поведение по отношению к другим людям, в отличие от мифа, где упор делается на судьбу героя [Там же]. В этом и заключается одна из целей семинара – показать, что в трагедии Софокла не только судьба играет решающую роль, но и человек оказывается ответственным за свой выбор. В связи с этим методически оправданным кажется дальнейший подробный анализ разговора Эдипа с каждым новым персонажем (Креонт, Тиресий, Вестник, Пастух). Их появление связано с этапами прозрения героя и каждый раз «завязывает» новый узел трагического конфликта, который связан с поиском героя знания о мире и о себе. Поэтому очень важным элементом семинара становится анализ изменения характера Эдипа (Эдип из мудрого правителя превращается в своевольного, подверженного страстям человека, о котором Креон скажет очень важную фразу: «С подобным нравом сам себе ты в тягость» [4, с. 145]. Через

подробный разбор поведения Эдипа во время разговора с каждым новым персонажем (Креонт, Тересий, Вестник, Пастух) студенты приходят к мысли о том, что в пьесе дело не только в предначертанной судьбе Эдипа (как известно, по мифу боги еще до рождения определили судьбу царя Эдипа), значение в трагедии приобретает и характер героя. Следуя логике произведения, стоит обратить внимание на разговор Эдипа с Иокастой (последний этап прозрения героя). Благодаря этому разговору происходит раскрытие основных античных понятий, таких как «трагическое», «героическое», «гармония» и «катарсис». Иокаста уже понимает, что Эдип убил ее мужа и является ее сыном. Во время их разговора Иокаста предоставляет герою два пути: 1) «Коль жизнь тебе мила, молю богами, не спрашивай... Моей довольно муки» [4, с. 161], 2) дойти до конца и все узнать. Здесь стоит акцентировать внимание на анализе реакции Эдипа и на том пути, который он выбирает. Именно с этим выбором связаны древнегреческие понятия трагического и героического.

Поэтому в конце занятия студентам стоит задать несколько тем для размышления. Первая связана с ответом на вопросы: что же доминирует в финале пьесы: трагическое или героическое? Как они соприкасаются? Надо ли разделять в художественном тексте эти ведущие античные категории? На основании ответов студентов создаётся возможность определить уровень владения материалом и понять, насколько доступен пониманию текст древнегреческой трагедии.

Вторая тема связана с идеей знания, с проявлением ее в тексте. Эта идея

очень важна для понимания античной эпохи, о ней говорили ведущие античные трагики (Эсхил, Софокл, Еврипид). При внимательном разборе пьесы студенты придут к выводу, что один из центральных тезисов Софокла («знания ведут к страданию») поэтически репрезентируется под пером Софокла.

Сравнивая еще раз в финале занятия события мифа и события пьесы, стоит еще раз акцентировать внимание студентов на том, что в трагедии Софокла «Царь Эдип» заключен иной смысл, нежели в мифе. Конечно, судьба Эдипа была предрешена еще до рождения, но движение к преступлению оказывается преднамеренным из-за характера героя, из-за его выбора. По ходу развития действия характер Эдипа меняется. Он «все более властно контролирует свои поступки, тем самым переставая быть жертвой внешних и темных сил и все более подчиняя ход событий своим стремлениям во что бы то ни стало очистить город от скверны. Разве при этом Эдип, сталкиваясь со сбывающимися предсказаниями оракула, только терпит поражения и не одерживает никаких побед?» [2, с. 64 – 65]. Постепенное приближение студентов к ответу на этот вопрос через анализ важных моментов пьесы позволяет совершенно иначе трактовать мысль Софокла и ее воплощение в трагедии, разрушая стереотип восприятия пьесы.

Принципиально иначе звучит рассматриваемая тема судьбы, выбора человека в ренессансной трагедии Шекспира «Гамлет, принц датский». Это время не только открытия природы, но и осознания природы в самом человеке, когда, как пишет Ахутин, «природа раз-

верзается <...> открывается трагическое представление о ней. Художественно воспроизвести это открытие мог только трагический гений Шекспира» [1].

Эта трагедия до сих пор вызывает огромное количество споров, разных трактовок, этим и объясняются сложности в ее прочтении. В вводной части занятия, думается, следует обратиться к самой эпохе Возрождения, к ее взаимосвязи с предыдущей эпохой и Античностью, обзорно прояснить некоторые важные понятия, помогающие раскрытию содержания трагедии Шекспира. Один из них связан с определением трагедии. Применительно к пьесе Шекспира наиболее точное определение предложил Н. Я. Берковский, рассматривая трагедию как тупиковую ситуацию. И второе, на чем стоит сделать акцент в вводной части занятия, – это понятие магистрального сюжета. О магистральном сюжете говорят два известных исследователя Шекспира – Л. Е. Пинский и И. О. Шайтанов. Оба они указывают на единый магистральный сюжет, который пронизывает все трагедии Шекспира (единый сюжет всех сюжетов) [3, с. 50]. Однако если в общем они соглашаются, то понимают они магистральный сюжет по-разному. По Пинскому магистральный сюжет связан с поиском нравственной гармонии, а по Шайтанову – с движением к трону. И цель семинарского занятия, таким образом, состоит в том, чтобы: 1) доказать, что в трагедия Гамлета заключается в тупиковой ситуации, которая оказывается связанной с магистральными сюжетами, 2) выяснить возможные пути решения этой тупиковой ситуации героем. Эта тупиковая ситуация связана с вопросом о выборе человека: остается

ли Гамлет в финале трагедии верен своим принципам или все-таки нет? Чтобы приблизить студентов к ответу на этот вопрос, стоит обратить их внимание на определенные эпизоды в пьесе. Самое первое, на что нужно акцентировать внимание студентов-хореографов, – это встреча Гамлета с призраком. Здесь важная задача преподавателя – провести параллель между ренессансной литературой и античной, которая им уже знакома по прошлому семинару. Задача студентов – увидеть в тексте Шекспира, что идея рока, знакомая им с Античности (с произведения Софокла «Царь Эдип») представлена и здесь, однако раскрывается совершенно иначе. И благодаря подобным параллелям у студентов формируются нужные компетенции (ОК-5; СПК-9, 10), т. е. представление о мировой литературе как о непрерывном процессе.

При анализе встречи Гамлета с призраком самым важным оказывается ответ вопрос: чего же хочет призрак от Гамлета? Однако в этом очевидном ответе, на первый взгляд, скрывается небывалая глубина. Студенты сразу же отвечают – убить Клавдия (призрак рассказывает о том, что Клавдий убил отца Гамлета во сне). Однако при более детальном рассмотрении текста выясняется, что призрак напрямую об этом не говорит. Почему Гамлет медлит с убийством, почему же не убивает Клавдия сразу же, хотя, как известно, возможности такие были? Ответ на этот вопрос предполагает выход на другой уровень прочтения пьесы. Он вызывает ряд размышлений, касающихся того, что Гамлет не убийца, он не может просто взять и убить человека, поэтому на протяжении всей пьесы

он сомневается в словах призрака, не доверяет ему, себе. С другой стороны, чтобы не нарушить связь с целым Гамлет должен последовать совету призрака и отомстить за отца, т. е. убить Клавдия. Получается, что Гамлет находится в тупиковой ситуации (термин Берковского). Любое решение, какое бы он ни принял, оказывается неправильным. Именно здесь проявляется особенность эпохи, возникает тема выбора. Следуя логике развития трагедии, стоит говорить о том, как эта тупиковая ситуация связана с магистральным сюжетом трагедии. Задача студентов заключается в том, чтобы определить, что Клавдий убивает отца Гамлета из-за власти (он движется к трону – магистральный сюжет по Пинскому). Здесь обычно не возникает трудностей. А вот определить и объяснить второй магистральный сюжет довольно трудно. Поэтому при разборе второго магистрального сюжета – поиска нравственной гармонии – стоит обратить внимание на некоторые особенности. Во-первых, думается, что методически обоснованным является разбор одной из значительных реплик Гамлета: «Разлажен жизни ход, и в этот ад / Закинут я, чтоб все пошло на лад» [7, с. 154]. Вопрос, над которым должны подумать студенты-хореографы: что значит «разлажен жизни ход»? И почему именно Гамлет должен вернуть мир в исходное состояние? Чтобы понять, что такое расшатанный, разлаженный мир, студентам предлагается вспомнить, что они знают о людях в Дании, какие ценности там присутствуют, как люди относятся друг к другу. В поисках ответа на эти вопросы, студенты приходят к выводу, что в

Дании царят страшные времена. Друзья предают, невеста является шпионкой своего отца, мать Гамлета, не успев похоронить мужа, выходит замуж за убийцу отца. В этом заключается расшатанность мира. И задача студентов – определить и понять, почему именно Гамлет все это осознаёт и говорит о своей задаче восстановить былое равновесие. Здесь в центре обсуждения оказывается образ Гамлета, его жизнь до описываемых событий. При хорошем знании текста студенты сразу отвечают на данные вопросы, что помогает им определить второй магистральный сюжет – поиск нравственной гармонии. В финале разбора стоит еще раз акцентировать внимание на тупиковой ситуации и в связи с этим попросить студентов-хореографов поразмышлять над вопросами: нашел ли Гамлет нравственную гармонию и остался ли верен своим принципам? В поисках ответов на эти вопросы студенты постепенно придут к пониманию сути трагедии Шекспира.

Подводя краткий итог и отдавая себе отчет в некотором схематизме и упрощении проблемы, в допустимости определенной модернизации конфликта произведений, стоит отметить, что проблема выбора человека, его свободы или несвободы, являющаяся одной из вечных проблем бытия, в каждую эпоху решается по-разному. Для Софокла при всей кажущейся неизбежности действия рока по отношению к человеку последний все же способен вступать с ним в диалог, вернее, не столько с роком, сколько с самим собой. Сама проблема фатализма решается древнегреческим автором «антропоцентрично»: из сле-

пой, безжалостной силы, в чьих руках человек кажется лишь игрушкой, судьба, при более вдумчивом прочтении текста, превращается в разумное, справедливое начало, обеспечивающее мировую гармонию и в определенной степени спасающее человека от самого себя. Иначе тема выбора звучит в эпоху Возрождения в траге-

дии Шекспира. Трагедия человеческой жизни в понимании Шекспира состоит в безысходности, в тупиковой ситуации, которую тоже можно назвать роковой: не желая быть убийцей, герой, тем не менее, убийцей становится. Расшатанный мир, осознаваемый Гамлетом, так и не становится гармоничным.

Литература

1. Ахутин А. В. Понятие природы в античности и новое время [Электронный ресурс]. URL: http://sbiblio.com/BIBLIO/archive/ahutin_pon/01.aspx (дата обращения: 20.05.2018).
2. Костелянец Б. О. Драма и действие. Лекции по теории драмы. М. : Совпадение, 2007. 504 с.
3. Пинский Л. Е. Шекспир. М. : Художественная литература, 1971. 608 с.
4. Софокл. Царь Эдип. Трагедии. М. : Азбука, Азбука-Аттикус, 2014. 384 с.
5. Тронский. История античной литературы. М. : Высш. шк., 1988. 464 с.
6. Шеллинг Ф. В. Й. Сочинения в двух томах. М. : Мысль, 1987. Т. 1. 1273 с.
7. Шекспир В. Гамлет // Трагедии. Сонеты. М. : Эксмо, 2016. С. 123 – 246.
8. Шпенглер О. Закат Европы. Очерки морфологии мировой истории. Гештальт и действительность. М. : Эксмо, 2009. 800 с.

References

1. Axutin A. V. Ponyatie prirody` v antichnosti i novoe vremya [E`lektronny`j resurs]. URL: http://sbiblio.com/BIBLIO/archive/ahutin_pon/01.aspx (data obrashheniya: 20.05.2018).
2. Kostelyanecz B. O. Drama i dejstvie. Lekcii po teorii dramy`. M. : Sovpadenie, 2007. 504 s.
3. Pinskij L. E. Shekspir. M. : Xudozhestvennaya literatura, 1971. 608 s.
4. Sofokl. Czar` E` dip. Tragedii. M. : Azbuka, Azbuka-Attikus, 2014. 384 s.
5. Tronskij. Istoriya antichnoj literatury`. M. : Vy`ssh. shk., 1988. 464 s.
6. Shelling F. V. J. Sochineniya v dvux tomax. M. : My`sl`, 1987. T. 1. 1273 s.
7. Shekspir V. Gamlet // Tragedii. Sonety`. M. : E`ksmo, 2016. S. 123 – 246.
8. Shpengler O. Zakat Evropy`. Ocherki morfologii mirovoj istorii. Geshtal`t i dejstvitel`nost`. M. : E`ksmo, 2009. 800 s.

T. A. Sklizkova

**TO THE QUESTION ABOUT THE METHODS OF CONTENT AND TEACHING
THE COURSE «THE HISTORY OF THE WORLD LITERATURE»
AT THE DEPARTMENT OF CHOREOGRAPHIC ART**

The article is based on the methodological recommendations how to study the basic ideas about the world literature for only one term, and how to show the originality of each epochs, and to understand the poetic characteristics of the leading writers. The article emphasizes the importance of selection of art texts, which depend on the specific direction (choreographic arts). The choice of artistic texts is explained, methodical materials are given for conducting classes on the most difficult and controversial texts.

Key words: *world literature, the formation of cultural ideas, competency building, analysis, comment, methodical selection.*

СОЦИАЛЬНАЯ И СПЕЦИАЛЬНАЯ ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ

УДК 159.922.7

О. Г. Ерофеева

ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ РОДИТЕЛЕЙ И ПЕДАГОГОВ ПО СОЗДАНИЮ «СИТУАЦИИ УСПЕХА» КАК ОДНОЙ ИЗ ФОРМ УСПЕШНОЙ СОЦИАЛИЗАЦИИ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ФОНЕТИКО-ФОНЕМАТИЧЕСКИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

В статье актуализируется эффективность приемов «ситуации успеха» в процессе социализации у детей дошкольного возраста с фонетико-фонематическим недоразвитием речи при активном взаимодействии родителей и педагогов.

Ключевые слова: «ситуация успеха», звукопроизношение, мотивы, речевое развитие, психолого-педагогические приемы, взаимодействие, игровые формы.

Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования в качестве основного целевого ориентира определяет успешную социализацию ребенка, его позитивное отношение к себе и окружающему миру.

Однако в настоящее время в нашем обществе очень ярко выражена проблема речевых нарушений у детей не только дошкольного возраста, но и младшего школьного возраста, что вызывает тревогу у педагогов и их родителей. В решении данной проблемы должны быть особо заинтересованы два главных социальных института, играющие главную роль в формировании личности ребенка, – это семья и образовательная организация, в которой ребенок на данный момент обуча-

ется. Если родители вовремя не услышат и не заметят дефектную речь своего ребенка, особенно искажения, которые наиболее трудны в коррекции, то впоследствии он будет испытывать много огорчений, у него будут возникать психологические барьеры в общении со своими сверстниками, педагогами, а главное, у него будет формироваться заниженная самооценка, которая отрицательно повлияет на становление его как личности.

В связи с этим в рамках современного образования профессиональная деятельность педагогов дошкольных образовательных организаций заключается в поиске наиболее эффективных методов и приемов формирования звукопроизношения у детей дошкольного возраста. Один из таких приемов – со-

здание «ситуации успеха», которая позволяет мотивировать детей к преодолению психологических барьеров, неуверенности в своих успехах, развивать коммуникативную функцию.

Задача педагога в том и состоит, чтобы дать ребенку пережить радость достижения, осознать свои возможности, поверить в себя. Важно иметь в виду, что даже разовое переживание успеха может настолько повлиять на психологическое самочувствие, что резко изменит ритм и стиль деятельности, взаимоотношений с окружающими. Ситуация успеха может стать пусковым механизмом дальнейшего движения личности ребенка.

Создание ситуации успеха – это организация специальной деятельности взрослого, когда ребенок от процесса или результата своей деятельности чувствует радость.

Ситуация успеха рассматривается как многообразие ситуаций, преднамеренно создаваемых воспитателем в процессе обучения для каждого ребенка в отдельности и всего детского коллектива в целом, но в первую очередь для того ребенка, которому этот успех дается с трудом, он не уверен в себе, скромн и застенчив, без больших способностей. Ребенок, переживая радость победы, преодолевает неверие в свои силы и способности. Создавая ситуации успеха, педагог протягивает руку помощи каждому ребенку, выравнивая тем самым морально-психологический климат в детском коллективе.

Создание педагогом ситуации успеха на занятиях подчинено такому основному направлению, как ослабление дефектов развития дошкольников, при этом индивидуальная работа

должна осуществляться постепенно, последовательно и по этапам, с анализом результатов работы на каждом этапе. Л. Н. Кузьминых утверждает: «Считаю, что для личностного развития ребёнка очень важными являются умения ставить цели и добиваться их, видеть собственные успехи и испытывать по этому поводу радость, замечать неудачи и находить их причины» [6].

В качестве примера по созданию ситуации успеха с целью успешной социализации детей можно рассмотреть деятельность педагогов – специалистов МБДОУ «Детский сад № 77» г. Владимира, которая отличается многообразием психолого-педагогических приемов в создании ситуации успеха и дает положительные результаты в развитии звукопроизношения у детей 5 – 6 лет с фонетико-фонематическим недоразвитием речи (ФФНР).

В данной образовательной организации педагогом-логопедом было проведено обследование по выявлению особенностей формирования звукопроизношения у детей дошкольного возраста с ФФНР, в котором приняли участие 20 дошкольников подготовительной группы: из них 10 детей с ФФНР и 10 детей с нормальной речью. Дети выполняли задания, которые заключались в повторении за логопедом *изолированных звуков*: свистящих, шипящих, аффрикатов, сонорных, заднеязычных; *слов*, в которых обследуемый звук находится в словах в разных позициях по отношению к началу, концу, середине слова, например: *сани, оса, нос; названий предметов*, изображенных на картинках, таких как *коса, оса, сок, песок* и другие.

В ходе проведения эксперимента выявились доминирующие мотивы поведения ребенка и диагностировался его уровень развития речи.

По первому критерию «Изолированное произнесение звука» – высокий уровень не показал ни один ребенок; средний уровень был выявлен у шести дошкольников: нарушены две группы звуков – сонорные и свистящие (межзубное произношение звука [л], межзубное произношение звука [с], свистящие и шипящие (межзубное произношение звука [с], [ш] заменяется на звук, близкий к [ф]), сонорные и шипящие (шипящий парасигматизм – произношение звука [ш] схоже с мягким [ш] – и велярное произношение звука [р]); низкий уровень был выявлен у четырех человек: нарушено более трех групп звуков: шипящие, свистящие и сонорные.

По второму критерию «Произнесение звука в словах в разных позициях по отношению к началу, концу, середине слова» были обнаружены следующие результаты: высокий уровень не был выявлен ни у одного ребенка; средний уровень – у шести человек (нарушена одна группа звуков – свистящие; низкий уровень наблюдался у четырех детей, выявлено искажение и замена более трех звуков, искажение и замена всех групп звуков (свистящие, шипящие, аффрикаты, сонорные, заднеязычные, губно-зубные) независимо от места позиции звука в слове.

По результатам обследования третьего критерия «Произнесения звука в словах разной слоговой структуры» высокий уровень не выявлен ни у одного ребенка; средний уровень – у пяти человек: нарушено произношение 2 – 3 звуков в словах разной слоговой

структуры, преобладали перестановки звуков; низкий уровень был выявлен у пяти дошкольников, дети допускали при чтении слов пропуски и перестановки всех звуков во всех типах (классах) слоговых структур.

По результатам выполнения заданий дети были разделены на три группы: с высоким, средним и низким уровнями звукопроизношения.

С низким уровнем звукопроизношения оказалось четверо детей. В их речи наблюдалось искажение и замена всех групп звуков (свистящие, шипящие, аффрикаты, сонорные, заднеязычные, губно-зубные) независимо от места позиции звука в слове; пропуски и перестановки всех звуков во всех типах (классах) слоговых структур.

Средний уровень звукопроизношения – у шести человек, в речи нарушены две группы звуков – сонорные и свистящие, свистящие и шипящие, сонорные и шипящие; нарушено произношение 2 – 3 звуков в словах разной слоговой структуры, преобладали перестановки звуков.

Высокого уровня звукопроизношения не наблюдалось ни у одного ребенка.

Следовательно, можно сделать вывод, что дети с ФФНР имеют различные по степени выраженности нарушения произношения: искажение или замена более трех звуков, нарушения двух или одного звука, произношение двух звуков в словах разной слоговой структуры.

Чтобы добиться положительных результатов, педагоги данной организации при создании ситуации успеха на занятиях использовали следующие психолого-педагогические приемы.

1. Снятие страха. В процессе закрепления звука [ш] ребенку предлагалось уточнить артикуляцию звука. Для того чтобы дошкольник не испытывал некоторые трудности в виде психологического барьера, снять боязнь неправильно произнести данный звук, педагог использовал прием ободрения в виде выражения: «Это задание довольно легкое, этот материал мы уже проходили», который способствовал снятию напряжения и настраивал ребенка на сильное выполнение задания. В итоге он справился с воспроизведением данного звука и получил положительную оценку со стороны педагога.

2. Авансирование успешного результата. Данный прием помогает логопеду выразить свою твердую уверенность в том, что его ученик обязательно справится с поставленной задачей. Например, при закреплении звука [л] фраза: «У тебя обязательно получится», была использована педагогом как положительная установка на выполнение задания. Это стимулировало дошкольника на целенаправленную деятельность. Ребенок после многократного выполнения упражнений по постановке заданного звука сумел правильно его воспроизвести.

3. Скрытое инструктирование ребенка в способах и формах совершения деятельности помогает ребенку избежать поражения и достигается путем намека, пожелания: «Выполняя работу, не забудь о...». Например, при закреплении звука [ш] ребенку предлагалась игра «Определи, где стоит звук [ш] в слове», дошкольник должен был разложить картинки соответственно местоположению звука в слове. С помощью данного приема педагог добива-

ется безошибочного выполнения задания. Это, в свою очередь, создало положительную мотивацию для дальнейшего введения данного звука в речь.

4. Внесение мотива. Педагог показывает ребенку, ради чего, кого совершается эта деятельность, кому будет хорошо после ее выполнения. «Без твоей помощи товарищу не справиться...». Например, при закреплении звука [с] в гости на занятие пришёл малыш (игрушка), который не может выполнить поставленную задачу без помощи друга. Дошкольник, помогая малышу, учится правильному звукопроизношению нарушенного звука.

Таким образом, использование приемов сопереживания и позиции «старшего товарища» дало положительный результат.

5. Персональная исключительность. Например, в работе по дифференциации звуков [с] и [с'] предлагалось не простое задание на закрепление произношения этих звуков в рифмованных текстах. Используя фразу: «Ни к кому, кроме тебя, я не могу обратиться с этой просьбой», которая подчеркивала важность усилия ребенка по отношению к предстоящей деятельности выполнения задания, педагогу-логопеду удалось научить дошкольника дифференцировать данные звуки.

6. Мобилизация активности, или педагогическое внушение, побуждает к выполнению конкретных действий. Детям предлагались задания, подобные следующим: «Так хочется поскорее увидеть...». Например, при закреплении звука [р] создавалось побуждение к действию. Ребенок с большей активностью и интересом выполнял зада-

ние и добился положительных результатов в постановке звука.

7. Высокая оценка детали помогает эмоционально пережить успех не результата в целом, а какой-то его отдельной части. Например, при дифференциации звуков [р] – [л] было предложено задание на выполнение работы на уровне слога. Подводя итоги занятия, педагог подчеркнул особенность качественного выполнения именно этого упражнения: «Ты большой молодец, умница и дальше так продолжай...». Это вызвало положительный отклик у ребенка.

На каждом занятии использовались похвала, дифференцированный подход, посильные задания, поддержка логопеда.

По итогам проведения комплекса разработанных занятий получился положительный результат в формировании звукопроизношения у детей старшего дошкольного возраста с ФФНР, увеличилось количество детей, имеющих высокий и средний уровни сформированности звукопроизношения, и отсутствие низкого уровня звукопроизношения, что подтверждает эффективность использования приема создания ситуации успеха, в процессе работы в данном направлении.

Таким образом, для успешного формирования звукопроизношения создание ситуации успеха является неотъемлемой частью взаимодействия педагога-логопеда и детей. Важным условием успеха детей служит установление контакта с ребенком на первом занятии по постановке звука. На коррекционных занятиях улыбка и добрый взгляд будут опосредованно создавать ситуацию успеха. В процес-

се автоматизации звукопроизношения ситуацию успеха учитель-логопед создает посредством поощрений детей, например, использует наклейки на индивидуальные тетради детей или заводит в группе «Лист успехов детей». На этом листе педагог может предложить наклеивать наклейки детям, когда они правильно произносят тот или иной звук в слогах, словах, предложениях. На утренниках или других мероприятиях в ДОО учитель-логопед должен очень тщательно относиться к подбору речевого материала, так как от этого тоже будет зависеть успех ребенка. Речевой материал не должен содержать не автоматизированных в речи звуков, а, наоборот, быть насыщенным теми звуками, которые уже появились в речи ребенка. Если ребенок научился произносить изолированно какой-то звук, а в слогах и словах он его еще не закрепил, необходимо учителю-логопеду совместно с музыкальным руководителем подобрать для него такую роль на утреннике, где бы он мог продемонстрировать звукоподражание.

Результативность всей коррекционной работы, проводимой специалистами ДОО, зависит не только от их тесной, интегрированной работы, но и в большей степени от взаимодействия с родителями. Необходимы совместные усилия всех участников воспитательного процесса. Только при соблюдении этого условия можно помочь ребенку преодолеть или предотвратить возникающие проблемы.

Поведение родителей и их настрой на результативность коррекционной работы во многом способствует созданию ситуации успеха. Если учитель-логопед станет авторитетом для роди-

телей и они вместе с ребенком выполняют все его рекомендации по автоматизации звукопроизношения в домашних условиях, не завышая требования к речи детей, то дети будут чувствовать себя более успешными. Безусловно, родители должны выполнять все рекомендации специалистов по коррекции речевого дефекта с самого раннего детства, используя прием создания ситуации успеха в домашних условиях через игровую форму.

Вначале можно выбрать игры на узнавание неречевых звуков. Например, игра «Где звучит?». Мама может взять любой звучащий предмет (колокольчик, бубен, баночку с витаминами) и предложить ребёнку показать рукой направление звука. Когда ребёнок научится показывать нахождение звучащего предмета, можно предложить игру «Что звучит?». Для этого нужно взять несколько предметов (начинать лучше с двух-трех, постепенно увеличивая количество), игрушки, издающие звуки, шуршащую бумагу, ключи, ножницы. Ребёнок должен назвать звучащий предмет с закрытыми глазами. Усложняя игру, нужно взять одинаковые коробочки (можно пустые баночки от витаминов) и насыпать туда различные сыпучие продукты (крупы, сахар, зёрна кофе). Сначала предложите ребёнку послушать и запомнить, что как звучит. Пусть он сам попробует погремать этими баночками, заглянет внутрь, увидит содержимое. А потом с закрытыми глазами назовёт вам, что же звучало. Для каждого ребёнка это очень увлекательное занятие!

Далее можно предложить ребёнку игру на узнавание голосов животных

«Кто как кричит?». Для этого можно воспользоваться аудиозаписью голосов животных. Ребёнок должен узнать животное, показать соответствующую игрушку, имитируя голос животного. Например, это корова, она мычит – му, это кошка, она мяукает – мяу. Следующая игра, которая обязательно понравится ребёнку «Доскажи словечко». Мама рассказывает небольшое двустишие и просит ребёнка закончить его. «Мы возьмём цветочек и сплетём ... (веночек)». Не беда, если с первого раза ребёнок не подберёт нужного слова. Повторяйте такую игру как можно чаще и вы заметите, что малышу всё легче удаётся подбирать слова к новым стишкам. Игра «Смотри в оба». Ребёнку предлагается найти в доме предметы, начинающиеся на определённый звук. В игре «Художник» просите ребёнка нарисовать предметы, в которых заданный звук стоит в конце (начале, середине) слова. В игре «Бусинки» можно поучаствовать всей семьёй, называя по очереди слова на заданный звук. Например: рак – рука – ракета – робот... (придумайте свои варианты этой игры). «Сложи словечко» – игра, которая поможет развить у ребёнка навыки звукового анализа и синтеза. Мама произносит слово по звукам, а ребёнок называет, какое слово получилось. Начинать лучше с маленьких слов (лук, лак, мак, рак), постепенно усложняя слова. В игре можно поменяться ролями.

Взаимодействие педагогов и родителей посредством создания ситуации успеха способствует активной социализации детей с ФФНР в обществе, их позитивному отношению к себе и к окружающему миру, устра-

нению у них не только речевого дефекта, но и формированию практических навыков подготовки к школе, а именно, четко ориентироваться в звуках и правильно их произносить, ответственно относиться к результатам своей работы, соотносить полученный результат с планируемым и адекватно его оценивать, осуществлять самоконтроль.

Литература

1. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования (ФГОС ДО) : Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 17 октября 2013 г. № 1155 [Электронный ресурс] // Справочная правовая система «КонсультантПлюс». URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_154637/1ad1a834f2604827f926f8d5cce7251c500a26cd/ (дата обращения: 16.05.2018).
2. Анищенкова Е. С. Артикуляционная гимнастика для развития речи дошкольников : пособие для родителей и педагогов. М. : АСТ : Астрель, 2007. 62 с.
3. Апрыткина Е. Н. Социально-педагогическая деятельность по формированию детско-родительских отношений в семьях дошкольников // Проблемы и перспективы развития образования : материалы междунар. заоч. науч. конф. Пермь : Меркурий, 2011. С. 176 – 180.
4. Галкина С. Ф. Профилактика речевых нарушений у детей в условиях дошкольного логопедического пункта // Логопед. 2010. № 5. С. 85 – 86.
5. Игра при формировании фонематических процессов у дошкольников с ФФН / под ред. Т. Н. Кудровой. М. : Изд. LAP Lambert Academic Publishing, 2014. 192 с.
6. Кузьминых Л. Н. Создание ситуации успеха для учащихся-логопатов в процессе коррекционно-развивающей работы на логопедических занятиях // Психолог в школе. 2012. № 9. С. 28 – 30.
7. Развиваем фонематическое восприятие у детей старшей логогруппы. Альбом упражнений для дошкольников с речевыми нарушениями / под ред. Н. В. Мироновой. М. : ГНОМ, 2013. 32 с.
8. Порошина Е. Б., Лизунова Л. Р. Раннее выявление и профилактика речевых нарушений у детей в ДОУ общеразвивающего вида // Логопед. 2010. № 4. С. 39 – 41.

References

- 1 Federal`ny`j gosudarstvenny`j obrazovatel`ny`j standart doshkol`nogo obrazovaniya (FGOS DO) : Prikaz Ministerstva obrazovaniya i nauki Rossijskoj Federacii ot 17 oktyabrya 2013 g. № 1155 [E`lektronny`j resurs] // Spravochnaya pravovaya sistema «Konsul`tantPlyus». URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_154637/1ad1a834f2604827f926f8d5cce7251c500a26cd/ (data obrashheniya: 16.05.2018).

2. Anishhenkova E. S. Artikulyacionnaya gimnastika dlya razvitiya rechi doshkolnikov : posobie dlya roditelej i pedagogov. M. : AST : Astrel', 2007. 62 s.
3. Apryatkina E. N. Social'no-pedagogicheskaya deyatelnost' po formirovaniyu detsko-roditel'skix otnoshenij v sem'yx doshkolnikov // Problemy i perspektivy razvitiya obrazovaniya : materialy mezhdunar. zaoch. nauch. konf. Perm' : Merkurij, 2011. S. 176 – 180.
4. Galkina S. F. Profilaktika rechevyx narushenij u detej v usloviyax doshkol'nogo logopedicheskogo punkta // Logoped. 2010. № 5. S. 85 – 86.
5. Igra pri formirovanii fonematičeskix processov u doshkolnikov s FFN / pod red. T. N. Kudrovoj. M. : Izd. LAP Lambert Academic Publishing, 2014. 192 s.
6. Kuz'minyx L. N. Sozdanie situacii uspeha dlya uchashhixsya-logopatov v processe korrekcionno-razvivayushhej raboty na logopedičeskix zanyatijax // Psixolog v shkole. 2012. № 9. С. 28 – 30.
7. Razvivaem fonematičeskoe vospriyatie u detej starshej logogruppy. Al'bom uprazhnenij dlya doshkolnikov s rechevyxmi narusheniyami / pod red. N. V. Mironovoj. M. : GNOM, 2013. 32 s.
8. Poroshina E. B., Lizunova L. R. Rannee vyjavlenie i profilaktika rechevyx narushenij u detej v DOU obshherazvivayushhego vida // Logoped. 2010. № 4. S. 39 – 41.

O. G. Erofeeva

**THE INTERACTION OF PARENTS AND EDUCATORS TO CREATE
A «SITUATION OF SUCCESS» AS ONE OF THE FORMS OF SUCCESSFUL
SOCIALIZATION OF PRESCHOOL CHILDREN WITH PHONETIC
PHONEMIC UNDERDEVELOPMENT OF SPEECH**

The article actualizes the effectiveness of methods of «situation of success» in the process of socialization in preschool children with phonetic-phonemic underdevelopment of speech with the active interaction of parents and teachers.

Key words: «situation of success», sound pronunciation, motives, speech development, psychological and pedagogical techniques, interaction, game forms.

СЛОВО МОЛОДЫМ ИССЛЕДОВАТЕЛЯМ

УДК 37.013

С. Ш. Абдуллаева

ИЗУЧЕНИЕ АРАБСКОГО ЯЗЫКА НЕАРАБОЯЗЫЧНЫМИ МУСУЛЬМАНАМИ В СИСТЕМЕ ИСЛАМСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ: МЕЖДУНАРОДНЫЙ И РЕГИОНАЛЬНЫЙ ОПЫТ*

Статья посвящена анализу некоторых проблем изучения арабского языка как иностранного в системе современного исламского образования. Опыт исследования таких практик и соответствующих методик показывает, что освоение арабского языка для неарабоязычных мусульман связано с рядом объективных трудностей, преодолеть которые помогает продуктивный педагогический опыт Каирского университета и Владимирской мечети.

Ключевые слова: арабский язык, исламское образование, методика преподавания, музыка, Каирский университет, Владимирская мечеть, Коран, Таджвид, сура.

В период удивительно быстрого по историческим меркам возвышения и усиления начиная с VII века величественного могущества арабско-исламских империй на Ближнем и Среднем Востоке выросла новая и процветающая цивилизация, которую обычно называют арабской. Арабы не могли взять и принести ее в готовом виде из пустыни, этот органичный культурный синтез возник после завоеваний и объединения ряда территорий благодаря совместному труду многих народов, хранителей традиций древнейших цивилизаций Востока – арабов, персов, египтян и др. Арабская культура не может быть названа и чисто мусульманской, поскольку среди ее создателей было множество христи-

ан, иудеев и зороастрийцев, которых как «людей Писания» (араб., *الكتاب الہی* – ахль аль-китаб) защищали исламские законы, позволяя им свободно исповедовать свою веру. Арабская культура, тем не менее, получила свое главное средство выражения именно благодаря новому коммуникативному символическому средству – арабскому языку (далее АЯ, язык Корана (Писания), язык приверженцев (последователей) пророка Мухаммеда, язык мусульманского мировоззрения, язык семитской языковой семьи), в котором доминировали термины, выражающие глубинные смыслы ислама и исламского миропонимания, неразрывно связанные с возвышенным и поэтическим языком Корана (араб., *القرآن* – аль-Қур’ан

* Исследование выполнено в рамках работ по гранту РФФИ (проект № 18-311-00269/18).

(Алкоран), «чтение вслух», «назидание», «Священное Писание»), записанного и сохраненного приверженцами пророка Мухаммеда, получившего откровение с 610 по 632 годы. Именно эти две составляющие – язык и вера – стали величайшими вкладами арабов как новой геополитической и культурной силы, сплотившей многомиллионное население в народы новой и своеобразной глобальной цивилизации «Рах Islamica», сложившейся под их эгидой [2, с. 152].

Арабский язык – древневосточный язык – относится к семье семитских языков, таких как финикийский, ассирийский, арамейский, иврит, амхарский и др. Во многих отношениях его можно назвать самым богатым языком среди вышеперечисленных. АЯ распространен на обширной территории Северной Африки и Ближнего Востока. На нем говорят от 250 до 300 млн человек, населяющих Египет, Ливию, Судан, Алжир, Тунис, Марокко, Мавританию, Западную Сахару, Саудовскую Аравию, Сирию, Ирак, Ливан, Иорданию, Йемен, Кувейт, Оман, Бахрейн, Катар, Объединенные Арабские Эмираты (ОАЭ). К этому числу необходимо добавить еще многочисленные арабские диаспоры в странах Европы и ряде других стран [5, с. 14].

К XI веку язык Корана стал не только главным средством повседневного общения от Персии до Пиренейского полуострова, но и главным инструментом культуры, вытеснившим прежние языки, такие как коптский, арамейский, греческий и латынь [2, с. 152 – 154]. Арабизация завоеванных стран сделала этот язык основным коммуникативным средством не толь-

ко унифицированного бюрократического делопроизводства на огромных территориях, но всей разнообразной и великой исламской культуры в целом, придав ему особый статус одного из важнейших языков не только для мусульман, последователей пророка Мухаммеда, но и всей современной человеческой цивилизации [5, с. 14].

Исторически язык последователей пророка Мухаммеда формировался прежде всего как язык Корана и соответственно утвердившегося на основе этого текста исламского мировоззрения как такового, т. е. рационального миропонимания и поэтического мироощущения окружающей непосредственно воспринимаемой действительности и стоящей за ней скрытой и до конца непостижимой реальности, воплотившихся в многочисленных теологических, философских, научных и художественных текстах целого ряда выдающихся и талантливых авторов. В таком контексте содержание образования в исламе предполагает обязательное изучение данного языка именно как языка Корана, т. е. откровения единого Творца вселенной, общего не только для мусульман, последователей пророка Мухаммеда, или авраамической традиции, объединяющей мусульман, иудеев и христиан, но и всего человечества как такового.

С лингвистических позиций в истории развития АЯ различают три периода: древний, классический и современный литературный язык. Одним из главных и основных источников формирования классического языка Писания выступает, конечно, Священный Коран. Именно благодаря Алкорану этот язык, сложившийся около 1500 лет

назад, объединяет мусульман всего мира, являясь живым и современным языком, сохранившим множество своих филологических особенностей без существенных изменений до настоящего времени. Помимо Корана, литературными памятниками классического языка Алкорана являются хадисы, т. е. зафиксированные его сподвижниками высказывания пророка Мухаммеда, и сложившаяся на этой основе религиозная, научная и художественная литература периода Арабского халифата. На этом языке сложился весь терминологический, понятийный аппарат исламских наук [6]. В свою очередь, в словарный запас языков народов, исповедующих ислам, вошло большое количество арабских лексем (в некоторых языках – до 40 – 50 % словарного запаса). Ученые особо отмечают и подчеркивают творческий потенциал языка мусульманского мировоззрения как символического средства выражения не только духовных оснований ислама, но точность наук и впечатляющих образов художественных произведений, создаваемых на основе семантического поля составляющих его терминов [4].

В традиционной мусульманской школе овладение АЯ для неарабоязычных мусульманских детей представляет собой достаточно сложный процесс, так как большинство из учащихся порой лишь механически заучивают его. Это объясняется тем, что язык Писания по лексическому составу и грамматическому строю далек от родного языка многих детей и не связан с их повседневной жизнью [6]. Фактом современной жизни является отсутствие общепризнанных и апробированных

профессиональных стандартов в методике обучения АЯ как иностранному, что часто создает значительные проблемы при его изучении. На сегодняшний день существует большое количество разнообразных методик преподавания данного языка, однако, по общему мнению, многие из них не дают должного результата при их использовании. Если, к примеру, в Англии есть единый стандарт, определяющий уровень владения английским языком для иностранных граждан, то в Египте такой системы нет. Каждый учебный центр имеет свои методы обучения и аттестации знаний и по-разному подходит к методике определения уровня знаний АЯ. Скажем, для поступления в Аль-Азхар (один из старейших в мире университетов, основанный в 988 г. в Каире династией Фатимидов – араб., الأزهر, англ., Al-Azhar) абитуриенту нужно пройти семь уровней вовлеченности и овладения за время обучения, тогда как студентам Американского университета в Каире (секулярный, англоязычный исследовательский частный университет – англ., American University in Cairo (AUC); араб., الجامعة الأمريكية بالقاهرة, DMG Al-Jame'a Al-Amerikeya Bel-Qāhira) нужно преодолеть целых тринадцать ступеней обучения. В целом же студентам требуется два года, чтобы овладеть азами языка Корана, так как процесс изучения достаточно сложен и не имеет определённой общепризнанной и результативной методики, позволяющей выучить язык быстрее и в то же время эффективнее [3]. По причине этого многим ученым лингвистам и арабистам, изучающим этот язык, необходимо разработать по-

настоящему практичную методику его преподавания для неарабоязычных учащихся.

Одним из таких ученых стал каирский профессор АЯ Тарек Аббас (англ., Tarek Abbas, араб., طارق اَبّس). Тарек Аббас – слепой композитор, который по совместительству преподает в Центре арабского языка и культуры (англ., Al-Diwan, араб., الـديوان – языковой центр, специализирующийся на преподавании АЯ как иностранного) при Каирском университете Аль-Азхар. Разработанный им способ изучения языка Алкорана стал революционным, так как обучение происходит через музыку. Профессор играет на уде (струнный щипковый инструмент), который напоминает европейскую лютню, напевая при этом песни на классическом языке Писания или его диалекте. Профессор убежден, что такая методика помогает иностранцам лучше понять грамматику данного языка, поскольку текст Корана сочетает в себе поэзию и гармонию звука, поэтому при чтении Священного Писания используют правило орфоэпического чтения Писания мусульман, т. е. нараспев (араб., تجويد – таджвид). По словам Тарека Аббаса: «язык и музыка очень похожи как с точки зрения гармонии языка, так с точки зрения гармонии звука. Некоторые отрывки песен можно использовать, чтобы объяснить и сделать более понятными грамматику и произношение» [3].

Институт зарубежной службы США (англ., Foreign Service Institute, основанный в 1947 году в г. Арлингтон, штат Виргиния, в здании Национального учебного центра иностранных дел им. Джорджа Шульца – англ.

George P. Shultz National Foreign Affairs Training Center) относит АЯ к четвертой категории сложности – высший уровень по трудности изучения [3]. В вышеуказанном языке есть такие звуки, которые не встречаются в других языках это – ха (خ), дад (ض), хамза (ء), айн (ع). Произношение этих звуков доставляет немало трудностей при изучении этого языка, но благодаря оригинальной музыкальной методике обучения это усвоение становится намного легче, как утверждает профессор. Т. Аббас начал преподавать язык Алкорана с помощью музыки с 2001 года и, по его словам, обучающимся буквально необходимо около десяти месяцев, чтобы овладеть базовым разговорным языком, несмотря на тот факт, что при использовании других методов обучения, таких быстрых результатов они, как правило, дать не могут [3].

По словам Абдель-Рахмана Эль-Шаркави (араб., (يواقرشل) نامرحل ادب ع) – преподавателя литературы в Центре арабского языка Каирского университета: «Проблема заключается также в отсутствии единой более легкой, а главное, эффективной системы преподавания арабского языка, как для самих арабов, так и для иностранцев» [3]. Поэтому коллеги профессора Т. Аббаса поддерживают его оригинальную методику преподавания языка, основанную на музыкальности. Они считают, что изучение языка с помощью музыки дает понимание конкретных лингвистических конструкций и расширяет словарный запас. Также этот метод из-за своей привлекательности и сравнительной легкости способствует уяснению сути языка и грамматики в более короткие

сроки, пользуясь растущей популярностью еще и потому, что позволяет неарабоязычным людям ближе познакомиться не только с языком как особым филологическим феноменом, но и с арабской культурой в более широком плане [3].

В мусульманской школе (араб., مدرسة – медресе) Владимирской мечети также преподают АЯ и при этом преподаватели используют учебное пособие Аббясова Рушана Рафиковича – первого заместителя председателя Совета муфтиев России. Рушан Аббясов является известным автором целого ряда монографий, многочисленных статей и учебного пособия «Учим арабский». Последнее предназначено для использования в учебных заведениях начального и среднего религиозного образования по дисциплине «Благородный Коран (араб., قرآن الكريم), «таджвид (араб., تجويد)» (правило чтения Корана)». Данное издание помогает сделать первые шаги в изучении языка мусульманского миропонимания, акцентирует внимание на изучении специфики соответствующего алфавита, правильном произношении букв, а также в пособии изложены правила чтения Корана.

Рушан Аббясов в данном учебном издании представил материал по фонетике и грамматике АЯ с таким расчетом, чтобы дать учащемуся основные знания и навыки по правильному произношению букв (араб., هرف – вофрах) этого языка, а также научить читать Писание (Коран), используя правило орфоэпического чтения нараспев (араб., تجويد – таджвид). Учебное пособие состоит из двух разделов: первый – упражнения для постановки произно-

шения харфов АЯ и приобретения практических навыков для чтения текстов Писания; второй – правила орфоэпического чтения Корана и приложение, в которое входят главы (араб., سورة – суры) для прочтения их на уроке [1, с. 4].

Начертание каждой буквы арабского алфавита зависит от расположения внутри слова – в начале, середине или в конце. В соответствии с этим в первом разделе учебного пособия дано описание графики всех харфов языка последнего пророчества, учитывая их расположение в разных слогах и словах, а также объясняется, как обозначаются в этих текстах три гласных звука: á (фатха), и (кясра), ú (дамма). Для первичного закрепления навыков произношения и чтения арабского алфавита даются упражнения, состоящие как из отдельных харфов, так и из их сочетаний и целых слов [Там же].

Второй раздел учебного пособия состоит из правил орфоэпического чтения Корана нараспев, т. е. таджвида. Задачи таджвида – детальное описание фонетики классического языка Корана с учетом особенностей языка Писания мусульман, ассимиляция и диссимиляция согласных, влияние последних на произношение соседних гласных, фразовых и смысловых ударений, пауз и стяжений, постановка дыхания и особых приемов, с помощью которых достигается красота, выразительность и правильность чтения Алкорана [Там же].

Приложение состоит из трех сур Корана, которые обучающиеся должны выучить наизусть в соответствии с программами начального и среднего религиозного исламского образования [Там же].

Преподаватели Владимирской мечети при изучении АЯ особое внимание фокусируют на качественном понимании пройденного материала учащимися. Это является обязательным условием для обеспечения прочности усвоения приобретенных знаний обучающимися и формирует у учеников хорошие языковые умения и навыки при изучении данного языка. Преподаватели тщательно разрабатывают эффективные упражнения на изученные темы и часто проводят контрольные работы. Данные задания соответствуют учебно-методическому комплексу дисциплины. Также ученики вне учебного заведения обучаются и самостоятельно, для этого педагог на уроке подробно объясняет им, как работать с учебниками, учебными пособиями и справочной литературой по изучению языка Писания. Важно отметить, что при изучении АЯ как иностранного одной религиозной литературы недостаточно, несмотря на то что многие арабские ученые используют Коран в качестве стандарта, по которому оценивается другая литература этой авраамической традиции, необходимо так-

же прочитывать и изучать многие другие источники, охватывающие различные сферы жизнедеятельности. Тем самым обучающиеся смогут расширить не только свой словарный запас, но и глубже познакомиться с литературными особенностями функциональных стилей речи языка «печати пророков», что в свою очередь поможет всесторонне изучить данный язык.

Соблюдая все вышеперечисленные условия, можно добиться хороших результатов при изучении языка приверженцев Мухаммада как иностранного. Но следует отметить, что данная методика преподавания АЯ не дает таких быстрых и конструктивных результатов, нежели способ его изучения, разработанный профессором Каирского университета Тарекком Аббасом. Используя музыку и напевы при изучении языка Корана, обучающиеся полностью осваивают не только грамматическую структуру языка, но и учатся правильно произносить сложные звуки, которых нет в других языках; именно они составляют большую проблему при изучении этого языка неарабоязычными мусульманами.

Литература

1. Аббясов Р. Р. Учим арабский : учеб. пособие по чтению Корана. М. : Ихлас, 2011. 100 с.
2. Бернанд Л. Арабы в мировой истории. С доисламских времен до распада колониальной системы / пер. с англ. Т. М. Шуликовой. М. : Центрполиграф, 2017. 223 с.
3. Исламосфера. Культура как образ жизни [Электронный ресурс]. URL: <http://islamofera.ru/professor-iz-egipta-izobrel-revolucionnyj-sposob-izucheniya-arabskogo-yazyka/> (дата обращения: 01.02.2019).
4. Кариева М. А. Методика преподавания арабского языка [Электронный ресурс]. URL: <https://publikacija.ru/images/PDF/2019/36/metodika-prepodavaniya.pdf> (дата обращения: 03.02.2019).

5. Лебедев В. Г., Тюрева Л. С. Практический курс арабского литературного языка: вводный курс : учеб. и практикум для академ. бакалавриата. 3-е изд., испр. и доп. М. : Юрайт, 2017. 344 с.
6. Методика преподавания арабского языка. Islam Education [Электронный ресурс]. URL: <http://islameducation.ru/methodology/arablang> (дата обращения: 05.02.2019).

References

1. Abbyasov R. R. Uchim arabskij : ucheb. posobie po chteniyu Korana. M. : Ixlas, 2011. 100 s.
2. Bernard L. Araby` v mirovoj istorii. S doislamskix vremen do raspada ko-lonial`noj sistemy` / per. s angl. T. M. Shulikovej. M. : Centrpoligraf, 2017. 223 с.
3. Islamosfera. Kul`tura kak obraz zhizni [E`lektronny`j resurs]. URL: <http://islamosfera.ru/professor-iz-egipta-izobrel-revolucionnyj-sposob-izucheniya-arabskogo-yazyka/> (data obrashheniya: 01.02.2019).
4. Kariyeva M. A. Metodika prepodavaniya arabskogo yazy`ka [E`lektronny`j resurs]. URL: <https://publikacija.ru/images/PDF/2019/36/metodika-prepodavaniya.pdf> (data obrashheniya: 03.02.2019).
5. Lebedev V. G., Tyureva L. S. Prakticheskij kurs arabskogo literaturnogo yazy`ka: vvodny`j kurs : ucheb. i praktikum dlya akadem. bakalavriata. 3-e izd., ispr. i dop. M. : Yurajt, 2017. 344 s.
6. Metodika prepodavaniya arabskogo yazy`ka. Islam Education [E`lektronny`j resurs]. URL: <http://islameducation.ru/methodology/arablang> (data obrashheniya: 05.02.2019).

S. Sh. Abdullaeva

THE STUDYING OF ARABIC LANGUAGE BY NON-ARABIC SPEAKING MUSLIMS IN THE SYSTEM OF ISLAMIC EDUCATION: INTERNATIONAL AND REGIONAL EXPERIENCE*

The authors emphasize in the article the problem of studying of the Arabic language as a foreign language in the system of Islamic education. They based on the idea that the studying of the Arabic language for non-Arabic speaking Muslims is associated with objective difficulties. The authors present the efficient pedagogical experience of Cairo University and Vladimir mosque.

Key words: *Arabic language, Islamic education, teaching methodology, music, educational manual, Quran, Tajwid, Surah.*

* The study was performed out within the framework of RFFI grant (project № 18-311-00269/18).

ДИДАКТИЧЕСКИЕ ПРИНЦИПЫ ПОСТРОЕНИЯ КОМПЛЕКСОВ УЧЕБНЫХ ЗАДАНИЙ, ОРИЕНТИРОВАННЫХ НА ДОСТИЖЕНИЕ ЛИЧНОСТНЫХ РЕЗУЛЬТАТОВ ШКОЛЬНИКОВ

В статье на основе анализа современного психолого-педагогического знания и практики школьного обучения обосновывается необходимость постановки и решения проблемы обновления учебного содержания в аспекте его направленности на достижение школьниками личностных результатов обучения; предлагается вариант базовой совокупности дидактических принципов формирования учебного содержания, обеспечивающего достижение планируемых учителями личностных результатов обучения.

Ключевые слова: учебное задание, личностные результаты обучения, дидактические принципы построения учебных заданий, ориентированных на достижение личностных результатов обучения.

Проблема построения содержания школьного образования прежде всего связана с выявлением теоретических основ формирования содержания учебного материала учебников. Вместе с тем в составе современного научного педагогического знания отсутствуют разработанные подходы, позволяющие понять, как вводить в содержание современных школьных учебников учебный материал, работа с которым позволит сформировать личностные результаты¹ обучения. По мнению И. Я. Лернера, одним из базовых дидактических средств, используемых для включения формируемого у школьников социального опыта в состав содержания учебного материала, являются учебные задания. Следовательно, под учебным заданием, ориен-

тированным на достижение личностных результатов обучения, целесообразно понимать педагогическое средство включения личностных результатов обучения в состав учебного материала, использование которого в учебном процессе обеспечит достижение отмеченных результатов.

Проведенный анализ содержания учебных заданий в школьных учебниках по математике для 5-го класса, использующихся в современном обучении, показал, что имеющиеся в учебниках учебные задания в большей степени направлены на формирование предметных результатов (таблица). Очевидно, это связано с неразработанностью принципов формирования содержания образования, которые «определяют отбор учебного материала, стратегию его развёртывания» [18, с. 48], обеспечивая тем самым его целенаправленную ориентацию на достижение личностных результатов обучения.

¹ Личностные результаты – сформировавшаяся в образовательном процессе система ценностных отношений обучающихся к себе, другим участникам образовательного процесса, самому образовательному процессу и его результатам [10, с. 24].

СЛОВО МОЛОДЫМ ИССЛЕДОВАТЕЛЯМ

Название учебника	Общее количество заданий	Задания, ориентированные на достижение личностных результатов учащихся
Виленкин Н. Я. Математика : учебник для 5 кл. общеобразовательных школ	1849	5
Дорофеев Г. В., Шарыгин И. Ф. Математика : учебник для 5 кл. общеобразовательных учреждений	1212	4
Зубарева И. И., Мордкович А. Г. Математика 5 кл. : учебник для общеобразовательных учреждений	988	5
Мерзляк А. Г., Полонский В. Б., Якир М. С. Математика: 5 класс : учебник для учащихся общеобразовательных учреждений	1222	7

Для выработки научно обоснованных подходов к формулированию принципов, выступающих в качестве требований к содержанию учебного материала, максимально ориентированного на достижение школьниками личностных результатов обучения, мы опираемся на идею С. Л. Рубинштейна о том, что личность – это субъект различных видов деятельности и отношений, а также на идеи Б. Г. Ананьева, Л. С. Выготского, А. Н. Леонтьева, В. Н. Мясищева, А. В. Петровского, А. А. Реана, раскрывающие механизмы становления и развития личности.

Первый принцип – принцип ценностно-смысловой направленности содержания заданий, которому мы отводим решающую роль.

Толкование данного принципа требует обращения к исследованиям психологов и философов для анализа сложившихся на сегодняшний день представлений о сущности ценностей как составляющих сознания человека и механизмах их освоения.

Ю. А. Шерковин указывал, что «ценности – это не только фундамент вырабатывания и сбережения во внутреннем мире человека ориентиров, ко-

торые обуславливают принятие индивидом конкретной позиции, но и мотивы деятельности и поведения, при условии вхождения в структуру личности» [19, с. 137].

По мнению П. С. Гуревича, «ценность выражает человеческое измерение культуры, воплощает в себе отношение к формам человеческого бытия, человеческого существования» [5, с. 131].

Важным для нас является идея С. Л. Рубинштейна о том, что «наличие ценностей есть выражение небезразличия человека по отношению к миру для человека, для его жизни» [16, с. 166]. Данная идея позволяет рассматривать ценности в качестве движущей силы процесса самоорганизации человека и мощного личностного ресурса, определяющего образ жизни человека. При этом автор подчеркивал, что важнейшую ценностную функцию – функцию ориентира поведения – может выполнять лишь та ценность, которая признана личностью.

Д. А. Леонтьев трактовал ценности как «консервированные» отношения с миром, обобщенные и переработанные совокупным опытом социальной груп-

пы и укорененные в структуре личности [12, с. 36].

Как видим, ценности являются базовым элементом сознания, источником *отношений* человека с окружающей действительностью, регулятором его поведения и, обуславливая основу для выбора школьником способов жизни и осуществления различных видов деятельности, лежат в основе личностного опыта – опыта быть личностью. Следовательно, опора на принцип ценностно-смысловой направленности содержания заданий требует, чтобы в них отражалась не только предметная составляющая содержания, но и его ценностная составляющая.

Приведём пример учебного задания по математике для 5-го класса, включение которого в содержание учебного материала будет соответствовать требованию данного принципа.

«В городе N к празднику Великой Победы городские власти решили воздвигнуть памятную стелу. Ученики школ города не остались равнодушными, решили оказать посильную помощь в строительстве и объявили соревнования по сбору макулатуры. Ученики школы № 1 собрали 2,5 тонны макулатуры; ученики школы № 2 на 0,3 тонны больше, а ребята из гимназии № 7 собрали на 2,4 т меньше, чем учащиеся 1-й и 2-й школ вместе. Всего было заработано 24 600 рублей. Как ты считаешь, полезно ли было соревнование между школами для оказания помощи в строительстве памятной стелы, если известно, что для воздвижения одного метра стелы требуется 15 000 рублей? Почему ты так считаешь?»

Сколько стоит тонна макулатуры, если учащимися было заработано 24 600 рублей?

Как ты считаешь, много или мало было заработано? Что дает тебе основание так считать?»

Задание построено таким образом, что его сюжет описывает ситуацию ценностного выбора школьника относительно размеров памятной стелы, которые по сути своей отражают степень значимости для людей праздника Великой Победы. Существенно, что при этом основанием для такого выбора выступает необходимость выполнения математических операций, в результате которых у школьников, выполняющих задание, вырабатывается ценностное отношение к подвигу людей, отстоявших победу в Великой Отечественной войне.

Вторым принципом построения комплекса учебных заданий, ориентированных на достижение личностных результатов, мы считаем *принцип ценностной коллизийности содержания заданий*.

Под ценностной коллизией в данном случае понимается столкновение взглядов, точек зрения, ценностных позиций, возникающих в сознании школьников в процессе выполнения учебного задания и вызывающих у них противоречивое состояние, которое вынуждает интерпретировать результаты математической деятельности через призму ценностных установок. Подобное столкновение ценностей должно «провоцироваться» самим сюжетом задания с помощью обращения к личностно значимым проблемам учащихся, описаниям жизненных ситуаций и переживаний, которые близки школь-

никам и поэтому способны вызывать у школьников переживания и стимулировать их к переосмыслению математических результатов на языке ценностей. Не случайно В. В. Сериков [17] обращает внимание, что состав и структура личностного опыта обусловлены *внутренними коллизиями личностного развития субъектов учебного процесса.*

Приведём пример учебного задания, включение которого в содержание учебного материала продиктовано требованиями рассматриваемого принципа.

«Для ремонта детской комнаты длиной 4 м и шириной 4 м необходимо купить обои. В ассортименте имеются обои шириной 50 см, 100 см и 150 см. Длина обоев в рулоне – 10 м. Сколько необходимо купить рулонов шириной 50 см, или 100 см, или 150 см, если высота потолка 2 м 70 см. Размеры двери 90 × 220 см, размеры окна 150 × 150 см. Родители предложили сыну Тимофею два варианта:

1. Осуществить ремонт самостоятельно, при этом сэкономленные деньги отложить на оплату экскурсии вместе с классом.

2. Нанять ремонтную бригаду.

Ремонтная бригада за демонтаж 1 м² старых обоев берет 70 рублей, за шпатлевку стен – 240 рублей за 1 м², грунтовку стен – 1 м² 60 рублей, поклейку 1 м² новых обоев с подбором рисунка – 260 рублей. Ребенок подумал, что если нанять бригаду, то экономятся силы, но при этом не удастся сэкономить деньги на экскурсию с классом. Но если ставить задачу сэкономить деньги на экскурсию, то ремонт собственными силами потребует много времени и к тому же нель-

зя будет гарантировать высокого качества ремонтных работ. Сколько денег будет сэкономлено в случае самостоятельного ремонта? И неужели этого хватит на экскурсию!? А какое бы ты принял решение? Приведи аргументы в пользу своей позиции.

Содержание данного задания составлено таким образом, чтобы «спровоцировать» учащегося на необходимость взять на себя конкретную роль в воображаемой, но понятной для него и актуальной на сегодняшний день ситуации с последующим определением линии своего поведения. Будучи поставленным в ситуацию выбора, школьник, выполняющий это задание, выступает не как сторонний наблюдатель, а как человек, находящийся внутри ситуации и вынужденный в ходе решения поставленной перед ним задачи принимать конкретное решение. Такое содержание задания вызывает у учащихся многообразные переживания, поскольку школьники оказываются перед необходимостью сделать выбор в ситуации, которая с большой вероятностью становится для них лично значимой, поскольку ее контекст соответствует их жизненным впечатлениям, а, как известно, присвоение личностью ценностей происходит лишь на основе ее внутреннего переживания.

Третьим принципом построения комплекса учебных заданий, направленных на достижение личностных результатов, является принцип учета возрастных особенностей процесса становления личностного опыта.

Целесообразность этого принципа определена существующей возрастной динамикой становления ценностно-

мировоззренческих установок личности. Он требует при разработке содержания учебных заданий, ориентированных на достижение личностных результатов обучения, обращать внимание не только на предметные стороны содержания, но и включать в контекст содержания доминирующие в данном возрасте ценностные установки личности посредством моделирования конкретной жизненной ситуации, требующей принятия решения на основе соединения предметного и личностного начала.

Как отмечают исследователи [к примеру, 2], освоение новых ценностных установок младшим школьником (7 – 11 лет) в большей степени протекает под воздействием новых отношений с учителями и одноклассниками, новых видов деятельности (учения) и общения, включения в целую систему коллективов (общешкольного, классного). У ребенка в этом возрасте формируются элементы социальных чувств, навыки общественно значимого поведения.

По мнению психологов (Л. И. Божович, В. В. Давыдова, А. К. Занкова, Е. Е. Кравцовой, А. К. Маркова, Г. А. Цукерман, Д. Б. Эльконина и др.), ведущим видом деятельности для младшего школьника является учебная деятельность. Это означает, что именно в процессе накопления опыта осуществления учебной деятельности создаются наиболее благоприятные условия для развития личности младшего школьника. При этом, как подтверждено в теории и в практике школьного обучения [6], важная роль принадлежит учителю. В младшем школьном возрасте закладывается зна-

чительный потенциал для становления и формирования нравственных качеств личности. Таким образом, учебные задания для младших школьников, ориентированные на достижение личностных результатов обучения, должны быть направлены на знакомство с новыми социальными ролями, причем с помощью взрослого, и на становление ученика как субъекта учебной деятельности. Приведём пример такого учебного задания.

«В киоске супермаркета Соня попросила у мамы купить ей детский журнал «Ежик», который стоил 47 рублей. Но мама предложила дочке потерпеть немного, пообещав ей оформить годовую подписку. Она объяснила, что в этом случае, журнал будут приносить ежемесячно на дом и стоить он будет 27 рублей за номер. Соня согласилась подождать. Как ты считаешь, есть ли польза в мамином предложении, и, если есть, то в чем, с твоей точки зрения, она состоит? Если согласиться с мамой, то можно ли при этом сэкономить деньги, и на что бы семья могла, по-твоему, потратить эти деньги?»

В данном задании описана возможная жизненная ситуация, отражающая типичные для младшего школьника механизмы присвоения ценностей, которые лежат в основе принятия жизненного решения. Педагогические возможности приведенного учебного задания связаны с тем, что его содержание требует от школьника использования результатов математической деятельности в целях осмысления правомерности маминой позиции. Для этого школьнику требуется ввести предметное знание в контекст жизне-

деятельности и с этой помощью принять позицию взрослого как ценностно значимую для себя.

В отличие от младших школьников, у подростков (12 – 15 лет) ведущим видом деятельности выступает общение со сверстниками, которое становится основой самопознания и формирования идентичности личности [14]. Именно в подростковом возрасте субъект конструирует индивидуальный способ самовыражения, самоутверждения, самореализации в контексте социальной активности, которая является мощным фактором конструктивного развития личности и становления субъектности [11, с. 35]. Поэтому содержание учебных заданий, ориентированных на достижение личностных результатов обучения у подростков, крайне важно сопрягать с раскрытием личностного смысла самого процесса учения (для чего и ради чего они учатся), с выявлением значимости межличностных и ролевых отношений в социальной практике взрослой жизни. Подчеркнем, что содержание таких учебных заданий для подростков должно быть основано на отражении в нем не только традиционно используемого для обучения предметного опыта, но и обязательного введения опыта построения отношений и становления у школьников готовности выступать субъектом этих отношений. Приведём пример учебного задания, составленного для учащихся среднего школьного возраста.

«Пенсионер ежемесячно получает пенсию в размере 9000 рублей. За коммунальные услуги ему необходимо оплачивать каждый месяц около 3800 рублей, на лекарства уходит 2500 руб-

лей. Сколько рублей в день он может потратить на еду, если предположить, что одежду и обувь он покупать не будет, донашивая только то, что у него есть? Что он может купить на оставшиеся после оплаты счетов и лекарств деньги, если буханка ржаного хлеба стоит 30 рублей, литр молока 50 рублей, 1 кг мяса птицы 150 рублей, с учетом того, что 1 буханки хлеба и 1 литра молока хватает на три дня и 1 кг птицы на два дня?

Узнай у своих родителей, какие льготы предусмотрены пенсионерам в твоём городе. Спроси у своих бабушек и дедушек, пользуются ли они ими».

Содержание задания требует от школьников применить инструменты математической деятельности для освоения ими ценности и важности взаимодействия и связи поколений. При выполнении этого задания школьники оценят размер пенсии и объем продуктов, которые на нее можно купить, и будут ориентированы на взаимодействие с родителями, бабушками и дедушками. В ходе этого общения дети узнают о том, какие льготы предусмотрены пенсионерам, а также оценят социальную ситуацию, в которой оказывается человек пожилого возраста. При выполнении задания велика вероятность того, что школьники смогут переосмыслить ценностную основу своих отношений с родственниками, выстраивая общение с ними.

Старший школьный возраст (15 – 17 лет) – это период углубления и систематизации мировоззренческих позиций, стабилизации базовых основ характера, жизненного, гражданского и профессионального самоопределения в соответствии с имеющимися цен-

ностными ориентирами, самосознания, активного осмысления будущего [14]. Важное значение имеют статус (положение) личности в коллективе, характер общения и отношений между членами коллектива. Следует подчеркнуть, что в содержании учебных заданий для старших школьников, ориентированных на достижение личностных результатов обучения, важно предполагать возможность использования полученных предметных, собственно математических вычислений в целях решения задач профессионального самоопределения. Приведём пример такого учебного задания, составленного для учащихся старшего школьного возраста.

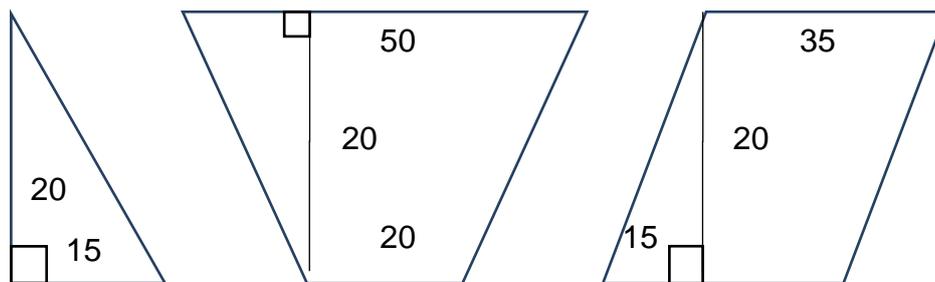
«Представьте, что вы выступаете в роли строителей. Вам необходимо настелить паркетный пол в своей комнате (размер вы определяете сами). Паркетные плитки имеют форму прямоугольных треугольников, параллелограммов и равнобоких трапеций.

Размеры плиток в сантиметрах представлены на рисунке.

Выполните задание, учитывая, что:

- *для настилки полов нужны столы, поставщики, паркетчики;*
- *паркет укладывается в ряды так, что параллелограммы и трапеции чередуются, а треугольников в одном ряду всего два.*

Обратите внимание, что столы изготавливают паркетные плитки указанных размеров в таком количестве, чтобы после настилки пола не осталось лишних плиток и число треугольных плиток было минимальным, а плиток в форме параллелограммов и трапеций – одинаковое количество. Поставщики должны доставить необходимое количество плиток на строительную площадку (рассчитать количество плиток). Паркетчики контролируют доставку плиток, для этого надо наперёд знать, сколько и каких паркетных плиток понадобится для покрытия пола».



Основная идея задания состоит в том, чтобы погрузить учащихся в ситуацию реальной производственной деятельности, в которой они, поставив себя на место человека той или иной профессии, смогут увидеть и оценить значение математической подготовки в производительном труде, а также осмыслить ценность социального вза-

имодействия в условиях профессиональной деятельности.

В качестве четвертого принципа мы выдвигаем принцип видового разнообразия заданий, ориентированных на полноту охвата всей базовой совокупности личностных результатов, в качестве которых выступают смыслообразование, самоопределение и мо-

рально-этическая ориентация [10]. Очевидно, целесообразно выделить следующие разновидности учебных заданий:

1) учебные задания, направленные на формирование готовности к самоопределению (личностному, гражданскому, профессиональному и др.);

2) учебные задания, направленные на формирование готовности к смыслообразованию;

3) учебные задания, направленные на формирование готовности к морально-этической ориентации.

Заданиям, ориентированным на формирование готовности к смыслообразованию, мы отводим главную роль, поскольку значимость этого процесса заключается в том, что он является базовым, исходным для самоопределения и нравственно-этического оценивания [8]. В основе смыслообразования лежит понимание личностного смысла как проявления отношения личности к тем объектам, ради которых разворачивается ее деятельность, осознаваемое как «значение-для-меня», усваиваемых субъектом безличных знаний о мире, включающих понятия,

умения, социальные нормы, роли, ценности и идеалы [15, с. 192].

В качестве итогового вывода отметим, что представленную выше группу принципов целесообразно дополнить принципами, которые детально уже были нами рассмотрены ранее [4, с. 123]: принцип включения школьников в социально значимую творческую познавательную деятельность, имеющую культурно-созидательную сущность; принцип разнообразия видов деятельности, организуемых учебным содержанием и вводящих познавательную деятельность в контекст жизнедеятельности школьников; принцип ориентации учебного содержания на необходимость социального взаимодействия школьников друг с другом в процессе обучения; принцип направленности учебного содержания на формирование у школьников опыта рефлексии в познавательной деятельности; принцип ценностно-смысловой направленности учебного содержания; принцип направленности учебного содержания на выработку у школьников критического отношения к нему и форме его предъявления.

Литература

1. Абульханова К. А., Березина Т. Н. Время личности и время жизни. СПб. : Алетейя, 2001. 240 с.
2. Ахмедова А. М., Махмудова Ф. А. Формирование личности младшего школьника средствами народных традиций // Педагогическое мастерство : материалы IV Междунар. науч. конф. (г. Москва, февр. 2014 г.). М. : Буки-Веди, 2014. С. 90 – 93.
3. Белых И. Л. Самоопределение личности: философский, социологический, психологический, педагогический аспекты // Вестник КрасГУ. 2013. № 3. С. 170 – 173.

4. Беляева Е. А. Личностные результаты как планируемая цель современного школьного обучения // Вестник Владимирского государственного университета имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых. 2017. № 29 (48). С. 116 – 123.
5. Гуревич П. С. Философия культуры. М., 1994. 315 с.
6. Дьяченко В. К., Попова А. И. Организация коллективных учебных занятий // Начальная школа. 1990. № 1. С. 4 – 7.
7. Зеленцова А. В. Личностный опыт в структуре содержания образования (теоретический аспект) : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. Волгоград, 1996. С. 12.
8. Иванова Е. О. Смыслообразование как основа личностных универсальных учебных действий // Отечественная и зарубежная педагогика [Электронный ресурс]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/smysloobrazovanie-kak-osnova-lichnostnyh-universalnyh-uchebnyh-deystviy> (дата обращения: 06.08.2018).
9. Кларин М. В. Обучение на основе целостного личностного опыта // Современная школа: проблемы гуманизации отношений учителей, учащихся и родителей : тез. докл. М., 1993. С. 67 – 73.
10. Концепции федеральных государственных образовательных стандартов общего образования / под ред. А. М. Кондакова, А. А. Кузнецова. М. : Просвещение, 2008. 39 с.
11. Крамаренко Н. С. Исследование анонимности в самоосуществлении подростков в интернет-среде // Вестник университета РАО. М. : Ун-т РАО, 2012. № 3. С. 32 – 39.
12. Леонтьев Д. А. От социальных ценностей к личностным: социогенез и феноменология ценностной регуляции деятельности // Вестник МГУ. 1996. № 4. С. 35 – 44.
13. Подласый И. П. Педагогика: 100 вопросов – 100 ответов : учеб. пособие для вузов. М. : ВЛАДОС-пресс, 2004. 365 с.
14. Психология человека от рождения до смерти / под общ. ред. А. А. Реана. М. : АСТ, 2015. 656 с.
15. Психология : словарь / под общ. ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского. 2-е изд. М., 1990. 494 с.
16. Рубинштейн С. Л. Человек и мир. М. : Наука, 1997. 713 с.
17. Сериков В. В. Образование и личность. Теория и практика проектирования образовательных систем. М. : Логос, 1999. 272 с.
18. Современная дидактика: теория – практике / под науч. ред. И. Я. Лернера, И. К. Журавлёва. М. : Изд. ИТПиМИО РАО, 1993. 288 с.
19. Шерковин Ю. А. Проблема ценностных ориентаций и массовые информационные процессы // Психологический журнал. 1982. № 3. С. 135 – 145.

References

1. Abul`xanova K. A., Berezina T. N. Vremya lichnosti i vremya zhizni. SPb. : Al-etejya, 2001. 240 s.
2. Axmedova A. M., Maxmudova F. A. Formirovanie lichnosti mladshego shkol`nika sredstvami narodny`x tradicij // Pedagogicheskoe masterstvo : materialy` IV Mezhdunar. nauch. konf. (g. Moskva, fevr. 2014 g.). M. : Buki-Vedi, 2014. S. 90 – 93.
3. Bely`x I. L. Samoopredelenie lichnosti: filosofskij, sociologicheskij, psixologicheskij, pedagogicheskij aspekty` // Vestnik KrasGU. 2013. № 3. S. 170 – 173.
4. Belyaeva E. A. Lichnostny`e rezul`taty` kak planiruemaya cel` sovremennogo shkol`nogo obucheniya // Vestnik Vladimirskogo gosudarstvennogo universiteta imeni Aleksandra Grigor`evicha i Nikolaya Grigor`evicha Stoletovy`x. 2017. № 29 (48). S. 116 – 123.
5. Gurevich P. S. Filosofiya kul`tury`. M., 1994. 315 s.
6. D`yachenko V. K., Popova A. I. Organizaciya kollektivny`x uchebny`x zanyatij // Nachal`naya shkola. 1990. № 1. S. 4 – 7.
7. Zelenczova A. V. Lichnostny`j opy`t v strukture sodержaniya obrazovaniya (teoreticheskij aspekt) : avtoref. dis. ... kand. ped. nauk : 13.00.01. Volgograd, 1996. S. 12.
8. Ivanova E. O. Smy`sloobrazovanie kak osnova lichnostny`x universal`ny`x uchebny`x dejstvij // Otechestvennaya i zarubezhnaya pedagogika [E`lektronny`j resurs]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/smysloobrazovanie-kak-osnova-lichnostnyh-universalnyh-uchebnyh-deystviy> (data obrashheniya: 06.08.2018).
9. Klarin M. V. Obuchenie na osnove celostnogo lichnostnogo opy`ta // Sovremennaya shkola: problemy` gumanizacii otnoshenij uchitelej, uchashhixsya i roditel'ej : tez. dok. M., 1993. S. 67 – 73.
10. Konceptii federal`ny`x gosudarstvenny`x obrazovatel`ny`x standartov obshhego obrazovaniya / pod red. A. M. Kondakova, A. A. Kuzneczova. M. : Prosveshhenie, 2008. 39 s.
11. Kramarenko N. S. Issledovanie anonimnosti v samoosushhestvlenii podrostkov v internet-srede // Vestnik universiteta RAO. M. : Un-t RAO, 2012. № 3. S. 32 – 39.
12. Leont`ev D. A. Ot social`ny`x cennostej k lichnostny`m: sociogenez i fenomenologiya cennostnoj regulyacii deyatel`nosti // Vestnik MGU. 1996. № 4. S. 35 – 44.
13. Podlasy`j I. P. Pedagogika: 100 voprosov – 100 otvetov : ucheb. posobie dlya vuzov. M. : VLADOS-pess, 2004. 365 s.
14. Psixologiya cheloveka ot rozhdeniya do smerti / pod obs. red. A. A. Reana. M. : ACT, 2015. 656 s.
15. Psixologiya : slovar` / pod obshh. red. A. V. Petrovskogo, M. G. Yaroshevskogo. 2-e izd. M., 1990. 494 s.
16. Rubinshtejn S. L. Chelovek i mir. M. : Nauka, 1997. 713 s.
17. Serikov V. V. Obrazovanie i lichnost`. Teoriya i praktika proektirovaniya obrazovatel`ny`x sistem. M. : Logos, 1999. 272 s.

18. Sovremennaya didaktika: teoriya – praktike / pod nauch. red. I. Ya. Lerner, I. K. Zhuravlyova. M. : Izd. ITPiMIO RAO, 1993. 288 s.
19. Sherkovin Yu. A. Problema cennostny`x orientacij i massovy`e informacionny`e processy` // Psixologicheskij zhurnal. 1982. № 3. S. 135 – 145.

E. A. Belyaeva

DIDACTIC PRINCIPLES OF CONSTRUCTION OF TRAINING TASKS COMPLEXES FOCUSED ON THE ACHIEVEMENT OF PERSONAL LEARNING OUTCOMES

In the article based of the analysis of modern psychological and pedagogical knowledge and practice of school education substantiates the need to formulate and solve the problem of updating the educational content in the aspect of its focus on the achievement of student's personal learning outcomes; the version of the basic set of didactic principles of the formation of educational content, ensuring the achievement of the planned personal learning outcomes is proposed.

Key words: training task, personal learning outcomes, didactic principles of construction of training tasks complexes focused on achievement of personal learning outcomes.

УДК 37.01

М. Д. Ларькин

ГЕЙМИФИКАЦИЯ В СОВРЕМЕННОМ ОБРАЗОВАНИИ

В статье с философских и педагогических позиций рассматривается феномен геймификации в современном образовании. Выделяются признаки геймификации в образовании в противовес традиционному использованию игр в обучении и воспитании: доминирование игровых информационно-коммуникационных технологий; возрастание ценности игры в образовании и формирование аксиологической позиции самооценности игры; контекстный характер геймифицированного образования как элемента геймифицированной цивилизации в целом.

Ключевые слова: игра, геймификация в образовании.

Для современного образования, которое характеризуется «культуросоздающей активностью и субъектностью» [11, с. 42], первичностью познавательного опыта обучающегося, который должен «реализовывать собственные продуктивные познавательные стратегии» [12, с. 209], игра становится веду-

щим средством субъектного взаимодействия с окружающим миром, с другими людьми, средством осуществления тех жизненных задач и потребностей, которые для обучающихся ещё не могут осуществиться в реальной жизни.

В XX – XXI вв. возрастание роли игры как в сфере философской ре-

флексии, так и в образовательной практике многократно возросло в сравнении с предшествующими эпохами. Философия XX – XXI вв. апеллирует к игре как к важнейшей смыслообразующей деятельности человека. Игра исследуется и в гносеологии как путь познания себя и мира, и в эстетике как древнейшая и важнейшая форма эстетической, художественной деятельности. В конце прошлого века философ Н. Т. Казакова так оценила феномен игры: «Философская мысль всё чаще фокусирует внимание на игре, поскольку этот загадочный феномен является атрибутивным признаком нашего бытия, вне которого невозможно само его существование. Поэтому претензии игры на место всеобщего принципа бытия и познания имеют серьёзные основания... Вопрос «Что есть игра?» при всей его кажущейся простоте выступает фундаментальной философской проблемой» [8, с. 3].

Новую страницу в философии игры открыл Йохан Хёйзинга, выразивший свою философскую концепцию двумя словами: «*Homo ludens*», то есть «Человек играющий» [14]. Начиная с биологических основ игры, Хёйзинга проводит игру через все виды человеческой деятельности и показывает, что игра, с его точки зрения, «поддерживает мировой порядок через его представление» [Там же, с. 5], обладает группировочной силой, органически связана с войной, искусством, правом, наукой и мудростью, с культурой, с поэзией, со спортом и т. п. Вполне естественно в качестве вывода из своей философской системы Хёйзинга приводит читателей к вопросу

«Всё ли человеческое – это игра?». Этот вопрос повисает перед нашей современной культурой и цивилизацией как провокация или как возможность.

Если говорить о философской сущности игры, то традиционно подчёркивается её непродуктивный и вне-рациональный характер, связь игры с удовольствием, получаемым не от результатов, а от самого процесса игры.

Самоценность игры показана в философском романе Германа Гессе «Игра в бисер» [4]. Интеллектуальная элита человечества, собранная в специально созданную провинцию Касталия, занимается игрой, в которую вовлекаются интеллектуальные, духовные, художественные ценности мировой культуры.

Праздничность, неординарность, инобытие игры исследовал в своем философском и филологическом творчестве М. М. Бахтин в монографии «Творчество Франсуа Рабле и народная культура Средневековья и Ренессанса» [1]. Он рассматривал игру в контексте карнавала, карнавальная культура, ритуального переодевания, перемены смыслов и мест (жизнь – смерть, высокое – низкое, увенчание – развенчание и др.).

Игру как способ бытия произведения искусства рассмотрел в своей монографии «Истина и метод» Х.-Г. Гадамер [3]. Он подчеркнул, что субъектом игры становится не играющий, а сама игра, что цель игры – это порядок и структура самого игрового движения. Гадамер подчеркнул также коммуникативную составляющую игры: игра всегда предполагает «другого», собеседника, зрителя, другого игрока.

Одной из тенденций развития современного образования становится

его геймификация. Понятие «геймификация в образовании» в настоящее время имеет несколько трактовок. Так, Л. П. Варенина понимает под геймификацией «применение игровых методик в неигровых ситуациях» [2, с. 314], сопровождающееся вовлечением обучающихся в образовательный процесс, а также мотивацию с помощью игры. На наш взгляд, понимание геймификации как использования игровых педагогических технологий – это достаточно узкий взгляд на геймификацию. Эта позиция не отражает ряда признаков геймификации. Попытаемся выделить эти признаки.

Первый признак: этот феномен возник и преимущественно применяется в связи с информационно-коммуникационными технологиями, с созданием виртуальной реальности, и в гораздо меньшей степени – в связи с традиционными детскими и дидактическими играми. Иными словами, если рассматривать воспитательные системы и практики, в которых широко использовались традиционные игры (например, использование игр в социально-педагогической работе, описанной в статье С. И. Дорошенко «Играем на уроке в куклы» [5], системы С. Т. Шацкого, К. Н. Вентцеля, в которых широко применялась игра [6]), то вряд ли можно утверждать, что в них проявлялась геймификация.

Второй признак: это возрастание ценности игры в образовании (вплоть до самооценности, когда само применение игровых практик, даже без анализа целей и результатов этих практик, уже считается инноватикой и несомненным достижением субъектов педагогического общения).

Третий признак: встраивание образования в контекст игрового осмысления современного бытия, когда геймифицированное образование является таковым потому, что оно есть часть геймифицированного мира.

Все эти разнородные признаки дают основание трактовать геймификацию в образовании не только как увеличение «удельного веса» игровых образовательных технологий в обучении и воспитании, но и как учет игрового контекста в процессе социализации и образования школьников.

Как видим, феномен геймификации в образовании нуждается в философско-педагогическом осмыслении, и большинство исследовательских попыток презентует только отдельные стороны этого феномена.

Многие современные школьники оценивают игру (в большинстве случаев компьютерную игру) не только как способ релаксации, но и как возможность самореализации, самосовершенствования. В массовом педагогическом сознании при слове «геймер» часто возникает образ игромана, зависимого от компьютера и от процесса игры; человека, которому требуется психологическая помощь. Данную позицию хорошо выражает название статьи аспиранта МГУ А. Салина: «Как упаковать жизненный мир в чёрный ящик: инструкция по сборке» [10]. Психологические исследования зависимости от компьютерных игр и интернет-зависимости показывают, что в России процент этой зависимости (4 – 6 % пользователей) ниже, чем мире в целом (10 %) [13, с. 133]. Особенную тревогу вызывает то, что большинство зависимых – подростки. Их характеризуют эмоциональная отчуждённость, тревож-

ность, ригидность (подростки и молодые люди становятся тяжёлыми на подъём, когда приходится действовать в реальном, а не виртуальном мире).

Однако ряд современных исследований показывает, что далеко не всегда участник игры впадает в зависимость. Напротив, сегодня активно развиваются киберспортивные игры, способные развивать коммуникативные способности, внимание, память, силу воли.

Стоит дать разъяснение понятий «обычная компьютерная игра» и «киберспортивная компьютерная игра».

Компьютерные игры делятся на два вида:

1) киберспортивная игра, в которой есть соревновательный момент, соответствующий законодательству РФ. Такие игры представлены на киберспортивных турнирах, на них как раз и построен киберспорт;

2) обычная компьютерная игра, в которой нет соревновательного момента. Таких игр большинство.

В последние годы возникла потребность конкретизировать понятийный аппарат, связанный с участниками компьютерных игр. Так, В. А. Помелов пишет: «Геймера от игромана отличает способность к рефлексии» [9, с. 78]. Геймера, согласно результатам анализа В. А. Помелова, отличает определенный профессионализм (он обладает набором компетенций, необходимых для участия в игре), целенаправленное углубление и совершенствование своих игровых знаний и опыта. Кроме того, геймер – это активный «участник социальных отношений» [Там же, с. 79]. На наш взгляд, попытка противопоставить геймеров и игроманов не вполне корректна, так как в сфере компьютерных игр эти понятия чаще

всего употребляются как синонимы. Противопоставить скорее можно киберспортсмена и игромана (геймера). Киберспортсмен – это спортсмен, который овладевает техникой киберспортивной игры, серьёзно ею занимается, участвует в соревнованиях. А геймер – любитель, действия которого ориентированы на развлечение. Но нельзя не согласиться с В. А. Помеловым в том, что киберспортивные игры могут развивать ряд позитивных качеств: умение работать в команде, силу воли, быстроту реакции, интеллектуальные умения, связанные с выстраиванием игровых стратегий.

Конечно, формировать опыт рефлексии, способности регулировать свою деятельность, принимать и переживать победы и поражения можно не только с помощью игровой деятельности. Однако опросы современных школьников показывают, что для многих из них именно игровая деятельность является наиболее привлекательной, лично и социально значимой. Это значит, что через компьютерную игру легче и успешнее можно прийти к сознательной саморегуляции, к становлению новых социальных связей.

Компьютерные игры могут способствовать и формированию познавательной активности. С. И. Дорошенко пишет, что формирование познавательной активности обучающихся необходимо осуществлять «на основе выявления и развития их многосторонних, междисциплинарных интересов» [7, с. 366]. Очевидно, что одним из таких интересов для современных школьников является компьютерная игра.

Таким образом, геймификация в образовании – это широкий процесс перестройки философских и педагогиче-

ко-технологических позиций, в результате которого игра не только становится одной из ведущих педагогических технологий, но оказывает серьезное влияние на систему целей и ценностей образования.

Литература

1. Бахтин М. М. Творчество Франсуа Рабле и народная культура Средневековья и Ренессанса. М. : Художественная литература, 1990. 543 с.
2. Варенина Л. П. Геймификация в образовании // Историческая и социально-образовательная мысль. Т. 6. Ч. 2. 2014. С. 314 – 317.
3. Гадамер Х.-Г. Истина и метод. М. : Прогресс, 1988. 704 с.
4. Гессе Г. Игра в бисер. М. : Художественная литература, 1969. 544 с.
5. Дорошенко С. И. Играем на уроке в куклы // Народное образование. 1997. № 8. С. 109 – 111.
6. Дорошенко С. И. Музыка как средство раскрытия сущностных сил ребенка в концепции свободного воспитания (2-я половина XIX – начало XX в.) // История музыкального образования как наука и как учебный предмет : материалы V Междунар. науч.-практ. конф. М. : МПГУ, 1999. С. 193 – 194.
7. Дорошенко С. И. Структурирование междисциплинарного проекта: дидактические ориентиры // Методологические ориентиры развития современной научно-дидактической мысли : сб. науч. тр. Всерос. сетевой науч. конф. 21 – 29 нояб. 2018 г. / сост. А. А. Мамченко. М. : ФГБНУ «Институт стратегии развития образования РАО», 2018. С. 361 – 368.
8. Казакова Н. Т. Феномен игры в философии : дис. ... д-ра филос. наук : 09.00.01. Иркутск, 1999. С. 3.
9. Помелов В. А. Геймер: игроман или креативная личность? // Вестник Челябинской государственной академии культуры и искусств. 2014. № 3 (39). С. 76 – 81.
10. Салин А. Как упаковать жизненный мир в чёрный ящик: инструкция по сборке // Логос. 2018. № 5 (126). С. 137 – 168.
11. Селиверстова Е. Н. Идея субъектности в дидактическом наследии И. Я. Лернера: связь веков // Отечественная и зарубежная педагогика. 2017. № 3. С. 42 – 54.
12. Селиверстова Е. Н. Познавательный опыт как инновационный ориентир в оценке качества современного образования // Методологические ориентиры развития современной научно-дидактической мысли : сб. науч. тр. всерос. сетевой науч. конф. 21 – 29 нояб. 2018 г. / сост. А. А. Мамченко. М. : ФГБНУ «Институт стратегии развития образования РАО», 2018. С. 209 – 217.
13. Тончина А. В. Проблема киберкоммуникативной зависимости в подростковом возрасте // Вестник Чувашского университета. 2013. № 1. С. 131 – 136.
14. Хёйзинга Й. Homo ludens. М. : Прогресс – Традиция, 1997. 416 с.

References

1. Baxtin M. M. Tvorchestvo Fransua Rable i narodnaya kul`tura Srednevekov`ya i Rennsansa. M. : Xudozhestvennaya literatura, 1990. 543 s.
2. Varenina L. P. Gejmifikaciya v obrazovanii // Istoricheskaya i social`no-obrazovatel`naya my`sľ. T. 6. Ch. 2. 2014. S. 314 – 317.

3. Gadamer X.-G. Istina i metod. M.: Progress, 1988. 704 s.
4. Gesse G. Igra v biser. M.: Xudozhestvennaya literatura, 1969. 544 s.
5. Doroshenko S. I. Igraem na uroke v kukly` // Narodnoe obrazovanie. 1997. № 8. S. 109 – 111.
6. Doroshenko S. I. Muzy`ka kak sredstvo raskry`tiya sushhnostny`x sil rebenka v koncepcii svobodnogo vospitaniya (2-ya polovina XIX – nachalo XX v.) // Istoriya muzy`kal`nogo obrazovaniya kak nauka i kak uchebny`j predmet : materialy` V Mezhdunar. nauch.-prakt. konf. M. : MPGU, 1999. S. 193 – 194.
7. Doroshenko S. I. Strukturirovanie mezhdisciplinarnogo proekta: didakticheskie orientiry` // Metodologicheskie orientiry` razvitiya sovremennoj nauchno-didakticheskoy my`сли : sb. nauch. tr. Vseros. setевой nauch. konf. 21 – 29 noyab. 2018 g. / sost. A. A. Mamchenko. M. : FGBNU «Institut strategii razvitiya obrazovaniya RAO», 2018. S. 361 – 368.
8. Kazakova N. T. Fenomen igry` v filosofii : dis. ... d-ra filos. nauk : 09.00.01. Irkutsk, 1999. S. 3.
9. Pomelov V. A. Gejmer: igroman ili kreativnaya lichnost`? // Vestnik Chelyabinskoy gosudarstvennoj akademii kul`tury` i iskusstv. 2014. № 3 (39). S. 76 – 81.
10. Salin A. Kak upakovat` zhiznenny`j mir v chyorny`j yashhik: instrukciya po sborke // Logos. 2018. № 5 (126). S. 137 – 168.
11. Seliverstova E. N. Ideya sub`ektnosti v didakticheskom nasledii I. Ya. Lerner: svyaz` vekov // Otechestvennaya i zarubezhnaya pedagogika. 2017. № 3. S. 42 – 54.
12. Seliverstova E. N. Poznavatel`ny`j opy`t kak innovacionny`j orientir v ocenke kachestva sovremennogo obrazovaniya // Metodologicheskie orientiry` razvitiya sovremennoj nauchno-didakticheskoy my`сли : sb. nauch. tr. vseros. setевой nauch. konf. 21 – 29 noyab. 2018 g. / sost. A. A. Mamchenko. M. : FGBNU «Institut strategii razvitiya obrazovaniya RAO», 2018. S. 209 – 217.
13. Tonchina A. V. Problema kiberkommunikativnoj zavisimosti v podrostkovom vozraste // Vestnik Chuvashskogo universiteta. 2013. № 1. S. 131 – 136.
14. Xyojzinga J. Homo ludens. M. : Progress – Tradiciya, 1997. 416 s.

M. D. Larkin

CYBERSPORTING GAMES AS A MANIFESTATION OF GAMIFICATION IN MODERN EDUCATION*

From the philosophical and pedagogical positions the phenomenon of gamification in modern education is presented in the paper. There are signs of gamification in education as opposed to the traditional use of games in training and education: the dominance of gaming information and communication technologies; the increasing value of the game in education and the formation of the axiological position of the self-worth of the game; the contextual nature of gamified education as an element of the gamified civilization as a whole.

Key words: *game, gamification in education.*

СМЫСЛОВОЕ НАПОЛНЕНИЕ АТТРИБУТИКИ ПРОСОЦИАЛЬНЫХ ГРУПП СОВРЕМЕННЫХ ПОДРОСТКОВ

На основе краткого анализа ситуации в сфере социализации подростков автор обосновывает необходимость и возможность включения смыслового наполнения атрибутики различных субкультур в процесс воспитания подростков. Предлагается организовать эту работу в школе в рамках «круглого стола». Выделяются три этапа данной работы: подготовительный, основной и заключительный. Предлагается сценарий проведения данного мероприятия.

Ключевые слова: социализация подростков, просоциальные группы, витальность, символизация, атрибуты субкультуры, идеологическое наполнение, школа, «круглый стол».

Введение

Изменения идеологической парадигмы, произошедшее в нашей стране на рубеже XX – XXI вв. привели к кардинальным изменениям «условий социализации подрастающих поколений, которые не полностью выявлены и не изучены социальной психологией и социальной педагогией. Недостаточное внимание уделено изучению социально-психологических и социально-педагогических механизмов социализации, их взаимосвязи и, главное, специфике их функционирования в рамках микрофакторов социализации (семьи, микросоциума, групп сверстников, организаций различного типа)» [1]. Поэтому в этой статье мы рассмотрим необходимость и возможность информирования подростков о смысловом наполнении атрибутики различных субкультур как одном из основных факторов формирования просоциальных групп современных подростков.

Краткий анализ ситуации в сфере социализации подростков

Как отмечает группа авторов (К. А. Абульханова, И. П. Клемантович, Е. А. Леванова, А. В. Мудрик, М. В. Никитский, З. И. Петрина, В. А. Плешаков, К. А. Плешакова, С. Ю. Попова, Т. В. Пушкарева, Д. В. Реут, А. Б. Серых, С. Б. Серякова и др.), «в условиях происходящей трансформации российского социума существенно меняется содержательное наполнение социализации подрастающих поколений, что определяется появлением новых социокультурных и социоэкономических реалий и различного рода изменениями в традиционных для российского социума ценностях и социальных практиках» [1].

Первоначально обозначим возрастные рамки, связанные с понятием «подросток». Проведя анализ используемых в литературе понятий по периодизации подросткового возраста (Л. С. Выготский, Л. И. Божович,

Д. Б. Эльконин, Э. Эриксон, А. Е. Личко, А. В. Мудрик, Д. И. Фельдштейн и др.), мы остановились на формулировке А. В. Мудрика, который для определения этого понятия «берет за основу хронологический возраст, который рассматривается как фактически совпадающий с педагогическим» [11]. Таким образом, мы принимаем подростковый период от 10 до 15 лет, что соответствует обучению детей в средней школе в нашей стране в настоящее время. При использовании понятия «сверстники» мы согласно А. В. Мудрику будем иметь не детей одинакового возраста, а подростков, которые могут отличаться друг от друга по возрасту до нескольких лет, но объединенных определенной субкультурой либо общими интересами [11].

Мы в данной статье сделали акцент на группы сверстников, так как они являются одним из решающих факторов как стихийной, так и относительно направленной социализации подростков [12], и поставили задачу в данной статье выявить и обосновать одно из условий формирования просоциальных групп современных подростков посредством анализа научной литературы, а именно информирование подростков по идеологической нагрузке (либо ее трансформации или утрате) используемых атрибутов в подростковых и молодежных субкультурах разной социальной направленности. Это позволит назвать вещи своими именами и сфокусировать витальность подростков в просоциальной зоне [1].

Нахождение человека в группе предполагает использование свойственной этой группе «символизации», которая, согласно теории А. Бандуры,

запускает «психологический механизм определения и понимания действия человека в группе через условные знаки, изображения или слова как символически воплощаемые характеристики социального поведения. Символизация рассматривается как основа социального моделирования, которое определяет саму возможность социального взаимодействия» [1]. Таким образом, использование стилизованной атрибутики позволяет не только идентифицировать сверстников как «свой-чужой», но и определяет возможность межличностного общения, которое, как отмечает А. И. Болтунова, является основным видом взаимодействия у подростков [3]. Для подростковых субкультур символами могут выступать не только атрибуты внешнего вида, такие как обувь, одежда, прическа, макияж, сленг и т. д., но и их отсутствие также может символизировать принадлежность подростка к определенной группе. Естественная потребность подростков к группированию побуждает их к активному поиску группы. При этом эта принадлежность может быть как реальная, так и вымышленная, так как они зачастую используют атрибуты для самоутверждения, убеждая себя и других в причастности к определенной компании. Для вхождения в ярко стилизованную интересующую подростка группу ребенок доказывает, что он такой же, как они, подражая внешнему виду, стилю общения и так далее, т. е. тому, что явно отличает участников данной компании от «других». Такое подражание часто приводит к обезличиванию подростка, готового следовать нормативно предписанным стереотипам поведения в группе [4], что,

по мнению Э. Фромма, не способствует обретению подростком «чувства собственного Я, основанного на ощущении своих творческих сил» [14]. С точки зрения подростка, это может быть несущественно, так как окупается удовлетворением подростковых потребностей в группе. Подросток получает защиту группы, повышается его самооценка, удовлетворяются гедонистические потребности. Возникает ощущение социальной определенности [7], так как он узнает определенные правила и традиции группы, получает определенные права и может приобрести соответствующие обязанности по отношению к остальным членам группы либо по отношению к сверстникам, не входящим в эту группу [16].

Как отмечают Р. Л. Кричевский и Е. М. Дубовская, на начальном этапе группирования подростки решают вопрос о целесообразности войти в ту или иную группу, соответствующую, по их мнению, их взглядам и интересам и способной удовлетворить их подростковым потребностям. Зачастую основным фактором для них бывают броские атрибуты одежды, вызывающее поведение [9], которое может быть истолковано как бунтарский вызов «взрослому обществу», характерному для подрастающего поколения. Они часто и не стараются собрать информацию как о самой группе, так и об отдельных ее участниках. Поэтому этот этап очень важен, так как общение подростков в группе подчинено определенным правилам (гласным или негласным), которые либо будут мотивировать подростка к социально одобря-

мой деятельности, либо будут нейтральны к этой деятельности, либо будут ей препятствовать.

Участники просоциальных групп, как правило, не имеют столь броских атрибутов и вызывающего поведения, которое само по себе привлекает внимание сверстников. Поэтому необходимо указать на наличие у просоциальных групп своих атрибутов, которые, как правило, остаются без внимания у подростков или не воспринимаются как символические. Надо информировать их о смысловом наполнении и значении атрибутов групп с положительной социальной направленностью для укрепления и развития у подростков социально положительных возрастных потребностей. Но также необходимо информировать их и об альтернативных подростковых группах, нормах поведения, принятых в них, определенных правах и обязанностях, соответствующих этим группам, и используемых атрибутах. Необходимо отметить, что просоциальная направленность подразумевает не только способность к действию, но и, выражаясь словами А. С. Макаренко, «способность к торможению» [15] действий, опасных как для общества, так и для личностного развития подростков. Важно обратить их внимание, на то, что не атрибутика определяет социальную жизнь человека, хотя и она имеет определенное влияние. Надо информировать подростков о том, что они могут быть социально активными членами общества, используя любые атрибуты подростковых субкультур или не используя их вообще, так как основными являются их поступки и готовность принять за них ответствен-

ность в соответствии с нормами, принятыми в данном обществе.

Многочисленные попытки запретить подросткам использование тех или иных атрибутов и символики без информирования об идеологической составляющей не только не будут иметь успеха, а, наоборот, могут утвердить подростка находящегося в данной группе и следовать ее нормам поведения. Поэтому, как отмечает А. С. Макаренко, необходимо формировать у подростков «способность к ориентировке, широкий взгляд и широкое чувство» [15].

Учитывая вышесказанное, мы считаем целесообразным дополнить воспитательную работу с подростками в школах проведением мероприятий, информирующих учащихся о смысловом наполнении атрибутики современных подростковых и молодежных субкультур с целью ориентации подростков не на сами атрибуты этих субкультур, а на их смысловое наполнение при выборе групп для общения, для расширения понимания того, какие требования могут быть им предъявлены в таких группах по отношению к самому себе, к группе и к окружающему обществу.

Сценарий проведения мероприятия

Такое мероприятие возможно организовать в школах в виде информационного обмена в рамках «круглого стола» (серии «круглых столов»), позволяющего объединить подростков для непосредственного обсуждения и создать положительный эмоциональный фон общения на примере использования символических атрибутов в различных молодежных субкультурах.

Это позволит расширить информационное пространство подростков при активном их участии, так как «именно в подростковом возрасте актуализируется потребность в развитии информационного пространства личности, потребность в расширении коммуникативных связей, в формировании навыков личностной мобильности, пластичности, мыслительной гибкости [1].

Такой формат мероприятия не требует дополнительных материальных затрат и обязательного привлечения сторонних специалистов.

Мы предлагаем организовывать такие мероприятия в три этапа: подготовительный, основной и заключительный.

На подготовительном этапе определяются учащиеся из класса, которые будут выступать в роли спикеров. Для этого целесообразно использовать учащихся из класса с высоким социометрическим статусом, например, формальных и неформальных лидеров в классе. Если преподаватель заранее не обладает такой информацией, то нужно на подготовительном этапе провести социометрический тест, представляющий собой один из видов опроса, направленного на выявление социометрического статуса учащихся класса, наличие сплоченных подгрупп, «во главе которых могут стоять неформальные лидеры» [10].

Преподаватель, выступая модератором данного мероприятия, объединяет спикеров в две группы, объясняет цель мероприятия и предлагает каждой группе выбрать, найти и подготовить к презентации материал об используемой атрибутике по одной социально положительной и одной социально от-

рицательной современной молодежной субкультуре. Определяются последовательность выступлений и роли спикеров и преподавателя. При этом определяется примерный объем и время, отведенное на презентацию, дата готовности визуализированного материала, дата его пробного «прогона».

Преподаватель, получая материал об использованной атрибутике современных молодежных субкультур, выбранных спикерами, готовит информацию о смысловом наполнении атрибутики данных субкультур, требований и правил поведения в группах, к ним принадлежащих.

После репетиции «круглого стола» в составе спикеров и преподавателя определяется время на доработку материала (преподаватель предлагает дополнить информацию, собранную спикерами, той, которую от смог подготовить самостоятельно), общее время и дата проведения мероприятия.

Основную часть – проведение «круглого стола» – мы предлагаем осуществлять по следующему сценарию: спикеры сообщают подготовленную визуализированную информацию об атрибутике групп подростков и молодежи разной социальной направленности.

Преподаватель объясняет классу цель и правила проведения «круглого стола», объединяет учащихся класса в подгруппы. Спикеры предлагают одноклассникам рассмотреть изображения, например, в виде проекции слайдов, поясняя, к какой субкультуре они относятся. Далее подросткам предлагается подумать и обсудить в подгруппах и зафиксировать, что может обозначать используемая данными субкультурами атрибутика. Они, рассмат-

ривая изображенных людей из разных групп, стилизованно одетых с неизвестной или малоизвестной символической, будут относиться к ним как к «некому» произведению искусства, «созданного средствами незнакомого субъекту художественного языка», при этом будут возникать «интерпретации и толкования, которые могут быть весьма далеки от замысла» [5] человека, использующего данные атрибуты.

Модератор, поняв, что участники «круглого стола» зафиксировали свои предположения, предлагает подросткам высказать свое мнение или мнение группы, в которой проводилось предварительное обсуждение, о том, что могут обозначать данные атрибуты, чем они, по их мнению, могут помочь или помешать в решении вопросов, возникающих у подростков.

В процессе высказывания участников мероприятия спикеры с помощью преподавателя поясняют, какие обязательства, нормы поведения и стили общения предполагают используемые атрибуты. При этом необходимо отметить, что смысловое наполнение атрибутов и стилей разных групп может претерпевать изменения не только в идеологическом смысле, но и в социальной оценке использования этих атрибутов окружающими. Атрибуты одних групп с определенным идеологическим наполнением могут перениматься другими группами с другим идеологическим наполнением. При этом атрибуты могут перениматься как с изменениями, так и без них. Это может происходить по разным причинам. Например, в нашей стране смена идеологии в конце XX в. привела к кардинальному изменению отношения к ат-

рибутам и их идеологическому наполнению таких формальных организаций, как пионерская и комсомольская. В неформальных группах изменения используемых атрибутов и их смыслового наполнения может происходить из-за изменения состава участников, окружающей социальной обстановки, взаимодействия групп как субъектов общения и т. д.

Модератор во время обсуждения смещает акцент обмена информацией с самих атрибутов на идеологию и правила поведения в группах, принадлежащих к различным молодежным субкультурам. Основное внимание подростков обращается на то, что подросток, присоединяясь к определенной группе, не только должен соответствовать внешнему виду ее участников, но и соответствовать им в идеологическом смысле, то есть придерживаться установленного в группе порядка и поддерживать установленное отношение к себе и к окружающему обществу [6].

Учитывая, что сами подростки могут уже относиться к группам разной социальной направленности либо только находиться на пути поиска своей группы, такое обсуждение участниками мероприятия атрибутов и стилей поведения разных субкультур и связанных с ними «обязательств» в поведении поможет подросткам утвердиться в выборе группы с положительной социальной направленностью или принять решение о необходимости присоединения к такой группе, так как запускает мыслительные процессы, связанные с рефлексией как осмыслением соответствия общепринятых норм поведения с нормами, соответствующими разным группам [17].

Заключительную часть данного мероприятия проводит преподаватель. Перед подведением итогов, ему целесообразно обратить внимание на психологическую особенность перехода человека из одной группы в другую, описанную В. М. Бехтеревым еще в 1911 году: «В каждой общественной группе имеются свои условности и обычаи и свои традиции, которые обыкновенно каждым новым членом и перенимаются более или менее быстро..., однако достаточно человеку по каким-либо обстоятельствам выйти из одной группы и перейти в другую, чтобы он тот час же почувствовал, в какой мере в нем вкоренились условности и обычаи прежней группы и что нужно опять известное время, чтобы приспособиться к новым условиям той группы, в которую он вступает» [2].

Подведение итогов проводится в виде краткого обобщения представленной спикерами информации о важности понимания смыслового наполнения атрибутики групп современных подростков для понимания их социальной направленности, правил поведения и требований в группах, принадлежащих к различным молодежным субкультурам.

Учитель благодарит всех за работу и предлагает учащимся составить краткие сообщения об интересующих их молодежных движениях, не попавших в поле зрения прошедшего обсуждения. Данные работы могут быть положены в основу проведения следующих информационных воспитательных мероприятий.

Заключение

Как отмечает Д. Локк, самый простой и эффективный способ воспита-

ния и формирования поведения детей «заключается в том, чтобы показывать им на наглядных примерах» поведение и поступки других людей, руководя их наблюдением и фиксируя их внимание на «хорошей или дурной черте этих людей» [8]. Сопровождение этих поступков отзывами о «достоинстве или неприличии данного поступка, ... будет сильнее толкать или удерживать их от подражания, чем какие бы то ни было отвлеченные рассуждения, обращенные к ним» [Там же]. Таким образом, информирование подростков о смысловом наполнении атрибутики групп, относящихся к различным молодежным субкультурам, позволит учащимся отнестись к выбору группы более осознанно. Непонимание подростками основных стереотипов поведения как внутри предполагаемой группы вступления, так и отношение группы к окружающим могут приводить к интерпретации поведения участников группы, не соответствующей действительным намерениям действующих лиц и, как следствие, к конфронтации подростков либо между собой, либо со взрослыми, либо со всеми сразу. С другой стороны, понимание используемой атрибутики (или отказ

от внешних атрибутов) своей и чужих групп помогает подростку либо утвердиться в правильности выбранной социальной группы, либо принять решение ее организовать или присоединиться к уже существующей. По отношению к участникам других групп это не только будет способствовать более толерантному отношению между ними, что будет содействовать «междугрупповой адаптации» [13], но и сможет предотвратить проявления агрессии в свой адрес. Подросток как субъект воспитательного процесса получает возможность, на базе полученной информации задуматься о преимуществах и недостатках нахождения его в данной группе и самостоятельно рассмотреть возможность перехода в другую группу. При этом под переходом в другую группу мы понимаем не только фактическое присоединение к другой группе с социально положительной направленностью, но и образование диадной связи либо внутри существующей группы с дальнейшим удалением от исходной компании, либо образованием новой отдельной группы со сверстниками, не входящими в состав других компании либо вышедшими из них.

Литература

1. Психолого-педагогические проблемы современного социума : коллектив. моногр. / К. А. Абульханова [и др.] ; под ред. Е. А. Левановой, А. В. Мудрика. М. : МПГУ, 2018. 298 с.
2. Бехтерев В. М. Предмет и задачи общественной психологии как объективной науки. СПб., 1911. 19 с. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://www.litres.ru/vladimir-behterev/predmet-i-zadachi-obschestvennoy-psihologii-kak-obektivnoy-nauki/> (дата обращения: 22.09.2018).
3. Болтунова А. И. Особенности межличностного общения среди подростков // Молодой ученый. 2014. № 1. С. 492 – 494 [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://moluch.ru/arhive/60/8639/> (дата обращения: 17.11.2018).

4. Веракса Н. Е. Личность и культура: структурно-диалектический подход // Перемены. 2000. № 1. С. 81 – 107.
5. Звонова Е. В. Символическое опосредствование переживания и понимание произведений искусства // Человеческий капитал. 2016. № 6. С. 53 – 55.
6. Кара-Мурза С. Г. Идеология и мать ее наука. М. : Алгоритм, 2002. 253 с.
7. Косарецкая С. В., Косарецкая С. Г., Синягина Н. Ю. Неформальные объединения молодежи : Профилактика асоциального поведения. СПб. : КАРО, 2006. 400 с.
8. Кларин В. М., Джурицкий А. П. Педагогическое наследие. М. : Педагогика, 1989. 416 с.
9. Кричевский Р. Л., Дубовская Е. М. Социальная психология малой группы : учеб. пособие для вузов. М. : Аспект Пресс, 2001. 318 с.
10. Методы социальной психологии : учеб. пособие для вузов / Н. С. Минаева [и др.] ; под общ. ред. Н. С. Минаевой. М. : Академический проект, 2007. 351 с.
11. Мудрик А. В. Психология и воспитание. М. : Моск. психолого-соц. ин-т, 2006. 472 с.
12. Мудрик А. В. Социализация вчера и сегодня. М. : Моск. психолого-соц. ин-т, 2006. 432 с.
13. Психология малой группы: ретроспективный научно-вспомогательный указатель отечественных трудов, изданных в СССР и России. 100 лет пути / А. В. Сидоренков [и др.] ; под ред. А. В. Сидоренкова. М. : КРЕДО, 2014. 268 с. [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://www.app.sfedu.ru/sites/default/files/publ_text/sidorenkov_monograf_v_pечат.pdf (дата обращения: 17.11.2018).
14. Фромм Э. Здоровое общество. Догмат о Христе. М. : АСТ : Транзиткнига, 2005. 410 с.
15. Хелемендик В. С. А. С. Макаренко. О воспитании. М. : Политиздат, 1988. 256 с.
16. Maclver R. The Reality of Social Evolution // Society. Its structure and changes. N. Y., 1931. P. 423 – 449.
17. Veraksa A. N. Symbol as a cognitive tool // Psychology in Russia: State of the Art. 2013. T. 6. № 1. P. 57 – 65.

References

1. Psixologo-pedagogicheskie problemy` sovremennogo sociuma : kollektiv. monogr. / K. A. Abul`xanova [i dr.] ; pod red. E. A. Levanovoj, A. V. Mudrika. M. : MPGU, 2018. 298 s.
2. Bexterev V. M. Predmet i zadachi obshhestvennoj psixologii kak ob`ektivnoj nauki. SPb., 1911. 19 s. [E`lektronny`j resurs]. Rezhim dostupa: <https://www.litres.ru/vladimir-behterev/predmet-i-zadachi-obschestvennoy-psihologii-kak-obektivnoy-nauki/> (data obrashheniya: 22.09.2018).
3. Boltunova A. I. Osobnosti mezhlchnostnogo obshheniya sredi podrostkov // Molodoj ucheny`j. 2014. № 1. S. 492 – 494 [E`lektronny`j resurs]. Rezhim dostupa: <https://moluch.ru/arhive/60/8639/> (data obrashheniya: 17.11.2018).
4. Veraksa N. E. Lichnost` i kul`tura: strukturno-dialekticheskij podxod // Peremeny`. 2000. № 1. S. 81 – 107.

5. Zvonova E. V. Simvolicheskoe oposredstvovanie perezhivaniya i ponimanie proizvedenij iskusstva // Chelovecheskij kapital. 2016. № 6. S. 53 – 55.
6. Kara-Murza S. G. Ideologiya i mat` ee nauka. M. : Algoritm, 2002. 253 s.
7. Kosareczkaya S. V., Kosareczkaya S. G., Sinyagina N. Yu. Neformal`ny`e ob`edineniya molodezhi : Profilaktika asocial`nogo povedeniya. SPb. : KARO, 2006. 400 s.
8. Klarin V. M., Dzhurinskij A. P. Pedagogicheskoe nasledie. M. : Pedagogika, 1989. 416 s.
9. Krichevskij R. L., Dubovskaya E. M. Social`naya psixologiya maloj gruppy` : ucheb. posobie dlya vuzov. M. : Aspekt Press, 2001. 318 s.
10. Metody` social`noj psixologii : ucheb. posobie dlya vuzov / N. S. Minaeva [i dr.] ; pod obsh. red. N. S. Minaevoj. M. : Akademicheskij proekt, 2007. 351 s.
11. Mudrik A. V. Psixologiya i vospitanie. M. : Mosk. psixologo-socz. in-t, 2006. 472 s.
12. Mudrik A. V. Socializaciya vchera i segodnya. M. : Mosk. psixologo-socz. in-t, 2006. 432 s.
13. Psixologiya maloj gruppy` : retrospektivny`j nauchno-vspomogatel`ny`j ukazatel` otechestvenny`x trudov, izdannyy`x v SSSR i Rossii. 100 let puti / A. V. Sidorenkov [i dr.] ; pod red. A. V. Sidorenkova. M. : KREDO, 2014. 268 s. [E`lektronny`j resurs]. Rezhim dostupa: http://www.app.sfedu.ru/sites/default/files/publ_text/sidorenkov_monograf_v_pechat.pdf (data obrashheniya: 17.11.2018).
14. Fromm E`. Zdorovoe obshhestvo. Dogmat o Xriste. M. : AST : Tranzitkniga, 2005. 410 s.
15. Xelemendik V. S. A. S. Makarenko. O vospitanii. M. : Politizdat, 1988. 256 s.
16. Maclver R. The Reality of Social Evolution // Society. Its structure and changes. N. Y., 1931. P. 423 – 449.
17. Veraksa A. N. Symbol as a cognitive tool // Psychology in Russia: State of the Art. 2013. T. 6. № 1. P. 57 – 65.

D. I. Ovsyannikov

**THE SEMANTIC CONTENT OF ATTRIBUTES OF PRO-SOCIAL GROUP
OF TEENAGERS**

On the basis of the short analysis of the situation in the sphere of teenagers' socialization, the author justifies the necessity and possibility of the including the semantic content of different subcultures' attributes in adolescents educational process. The organization of that work in school in the form of the «round-table» is suggested. There are three stages of this work: preparatory, main and final. The scenario of this event is proposed.

Key words: teenager's socialization, pro-social groups, vitality, symbolizing, subculture's attributes, ideological content, school, round-table.

НАШИ АВТОРЫ

- АБДУЛЛАЕВА
Сабина
Шихсеидовна** аспирант третьего курса кафедры философии и религиоведения Владимирского государственного университета имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых (г. Владимир, Россия)
E-mail: amirseiidova.sabina@yandex.ru
- АЛЕЕВСКАЯ
Александра
Олеговна** старший преподаватель кафедры иностранных языков Академии Федеральной службы исполнения наказаний России (г. Рязань, Россия)
E-mail: aleyevskaya.al@yandex.ru
- АН
Александр
Федорович** доктор педагогических наук, доцент профессор кафедры физики и прикладной математики Муромского института Владимирского государственного университета имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых (г. Муром, Россия)
E-mail: anaf1@yandex.ru
- БЕЛЯЕВА
Екатерина
Александровна** методист детского технопарка «Кванториум-33» (г. Владимир, Россия)
E-mail: katya_rich_91@mail.ru
- БОГОМОЛОВА
Любовь
Ивановна** кандидат педагогических наук, доцент доцент кафедры педагогики Владимирского государственного университета имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых (г. Владимир, Россия)
E-mail: bogomolovali@mail.ru
- ВОЛОДИНА
Любовь
Алексеевна** старший специалист второго разряда отдела ведения баз данных и государственной библиографии по официальным документам Управления библиотечных фондов (Парламентская библиотека) Государственной Думы РФ (г. Москва, Россия)
E-mail: volodinalyubov@bk.ru
- ГЛУЗМАН
Неля
Анатольевна** доктор педагогических наук, профессор зав. кафедрой методик начального и дошкольного образования, директор Евпаторийского института социальных наук, филиала Крымского федерального университета имени В. И. Вернадского (г. Евпатория, Россия)
E-mail: gluzman_n@mail.ru
- ГРИБАНОВА
Людмила
Михайловна** кандидат педагогических наук, доцент отделения вокального искусства Международного Славянского института (г. Москва, Россия)
E-mail: snovamila@gmail.com

НАШИ АВТОРЫ

- ГРИДЧИН
Василий
Петрович** преподаватель кафедры тактики и общевойенных дисциплин Краснодарского высшего военного авиационного училища летчиков имени Героя Советского Союза А. К. Серова (г. Борисоглебск Воронежской обл., Россия)
E-mail: antonschvets1022@yandex.ru
- ДОРОШЕНКО
Светлана
Ивановна** доктор педагогических наук, доцент профессор кафедры педагогики Владимирского государственного университета имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых (г. Владимир, Россия)
E-mail: cvedor@mail.ru
- ЕРОФЕЕВА
Ольга
Геннадьевна** кандидат педагогических наук доцент кафедры педагогики Владимирского государственного университета имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых (г. Владимир, Россия)
E-mail: e-olga33@yandex.com
- КОРОЛЕВА
Таисия
Павловна** кандидат педагогических наук, доцент профессор кафедры теории и методики преподавания искусства Белорусского государственного педагогического университета имени Максима Танка (г. Минск, Беларусь)
E-mail: taiskor@mail.ru
- КУПАЧ
Тамара
Юрьевна** доктор педагогических наук преподаватель кафедры тактики и общевойенных дисциплин Краснодарского высшего военного авиационного училища летчиков имени Героя Советского Союза А. К. Серова (г. Борисоглебск Воронежской обл., Россия)
E-mail: vovan1022@mail.ru
- КУТАРОВА
Евгения
Ивановна** старший преподаватель кафедры физики и прикладной математики Муромского института Владимирского государственного университета имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых (г. Муром, Россия)
E-mail: kutarovae@mail.ru
- ЛАРЬКИН
Михаил
Дмитриевич** магистрант кафедры педагогики Владимирского государственного университета имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых (г. Владимир, Россия)
E-mail: larkinmd7@gmail.com
- МАКСИМОВА
Ольга
Анатольевна** кандидат педагогических наук, доцент доцент кафедры второго иностранного языка и методики обучения иностранным языкам Владимирского государственного университета имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых (г. Владимир, Россия)
E-mail: maximovant@gmail.com

НАШИ АВТОРЫ

- МАНАСОВА**
Галина
Николаевна кандидат педагогических наук, доцент
доцент кафедры педагогики и психологии дошкольного
и начального образования Владимирского государственного
университета имени Александра Григорьевича и Николая
Григорьевича Столетовых (г. Владимир, Россия)
E-mail: manasovagn@mail.ru
- МАРУФЕНКО**
Елена
Викторовна кандидат педагогических наук, доцент
доцент кафедры музыкального образования Владимирского
государственного университета имени Александра Григорь-
евича и Николая Григорьевича Столетовых (г. Владимир,
Россия)
E-mail: elena.marufenko@gmail.com
- МИТЮШИНА**
Наталья
Владимировна кандидат педагогических наук
доцент кафедры второго иностранного языка и методики
обучения иностранным языкам Владимирского государ-
ственного университета имени Александра Григорьевича и
Николая Григорьевича Столетовых (г. Владимир, Россия)
E-mail: nataliamityushina@gmail.com
- НЕМЕШИН**
Владимир
Юрьевич доцент кафедры конструкции и эксплуатации авиационной
техники Краснодарского высшего военного авиационного
училища летчиков имени Героя Советского Союза А. К. Се-
рова (г. Борисоглебск Воронежской обл., Россия)
E-mail: vovan1022@mail.ru
- ОВСЯННИКОВ**
Дмитрий
Иванович аспирант факультета педагогики и психологии Московского
педагогического государственного университета (г. Москва,
Россия)
E-mail: ovs.auto@bk.ru
- СКЛИЗКОВА**
Тина
Алексеевна кандидат филологических наук, доцент
доцент кафедры русской и зарубежной филологии Влади-
мирского государственного университета имени Александра
Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых
(г. Владимир, Россия)
E-mail: tinka_s@list.ru
- ЧЕРНОПЯТОВ**
Александр
Викторович начальник кафедры конструкции и эксплуатации авиацион-
ной техники Краснодарского высшего военного авиационного
училища летчиков имени Героя Советского Союза А. К. Серо-
ва (г. Борисоглебск Воронежской обл., Россия)
E-mail: chern04@yandex.ru

OUR AUTHORS

- ABDULLAYEVA Sabina Sh.** postgraduate Student Department of philosophy and religious studies of the Vladimir state University named after Alexander Grigoryevich and Nikolay Grigoryevich Centenary (Vladimir, Russia)
E-mail: amirseiidova.sabina@yandex.ru
- ALEYEVSKAYA Alexandra O.** senior lecturer of the Foreign Languages Department, Academy of the Federal Penal Service of Russia (Ryazan, Russia)
E-mail: : aleyevskaya.al@yandex.ru
- AN Alexander F.** Dr. Sc. (Education), Associate Professor
Professor of the Department of Physics and Applied Mathematics, Murom Institute, Vladimir State University named after Alexander and Nikolay Stoletovs (Murom, Vladimir region, Russia)
E-mail: anaf1@yandex.ru
- BELYAEVA Ekaterina A.** Methodist, Children's Park «Kvantorium-33» (Vladimir, Russia)
katya_rich_91@mail.ru
- BOGOMOLOVA Lyubov I.** PhD (Education), Associate Professor
Associate Professor of the Department of Pedagogics, Vladimir State University named after Alexander and Nikolay Stoletovs (Vladimir, Russia)
E-mail: bogomolovali@mail.ru
- VOLODINA Lyubov A.** Senior specialist of the second category of the Department of Maintaining Databases and State Bibliography on Official Documents, Parliamentary Library of the State Duma (Moscow, Russia)
E-mail: volodinalyubov@bk.ru
- GLUZMAN Nelia A.** Dr. Sc. (Education)
Professor Head of the Department of Methods of Primary and Preschool Education, Crimean Federal University named after V. I. Vernadsky, Yevpatoriya Institute of Social Sciences (branch) (Yevpatoriya, Russia)
E-mail: gluzman_n@mail.ru
- GRIBANOVA Lyudmila M.** PhD (Psychology)
Associate Professor of the Vocal Art Department, International Slavic Institute (Moscow, Russia)
E-mail: snovamila@gmail.com
- GRIDCHIN Vasily P.** Teacher of the Department of Tactics and General Military Disciplines, Krasnodar higher military aviation school of pilots named after the Hero of the Soviet Union A.K. Serov (Borisoglebsk, Voronezh region, Russia)
E-mail: antonschvets1022@yandex.ru

OUR AUTHORS

- DOROSHENKO Svetlana I.** Dr. Sc. (Education), Professor
Professor of the Department of Pedagogics, Vladimir State University named after Alexander and Nikolay Stoletovs (Vladimir, Russia)
E-mail: cvedor@mail.ru
- EROFEEVA Olga G.** PhD (Education)
Associate Professor of the Department of Pedagogics, Vladimir State University named after Alexander and Nikolay Stoletovs (Vladimir, Russia)
E-mail: kashitsina@vlsu.ru
- KOROLEVA Taisiya P** Phd (Education)
Associate Professor, Professor of the Department of Theory and Methods of Teaching Art, Belarusian State Pedagogical University named after Maxim Tank (Minsk, Belarus)
E-mail: taiskor@mail.ru
- KUPACH Tamara Yu.** Dr. Sc. (Education)
Teacher of the Department of Tactics and General Military Disciplines, Krasnodar higher military aviation school of pilots named after the Hero of the Soviet Union A.K. Serov (Borisoglebsk, Voronezh region, Russia)
E-mail: vovan1022@mail.ru
- KUTAROVA Evgeniya I.** Senior Lecturer of the Department of Physics and Applied Mathematics, Murom Institute, Vladimir State University named after Alexander and Nikolay Stoletovs (Murom, Russia)
E-mail: kutarovae@mail.ru
- LARKIN Mikhail D.** Graduate Student of the Department of Pedagogics, Vladimir State University named after Alexander and Nikolay Stoletovs (Vladimir, Russia)
E-mail: larkinmd7@gmail.com
- MAKSIMOVA Olga A.** Phd (Education) Associate Professor
Associate Professor of the Department of Second Foreign Language and Foreign Language Teaching Methods, Vladimir State University named after Alexander and Nikolay Stoletovs (Vladimir, Russia)
E-mail: maximovant@gmail.com
- MANASOVA Galina N.** PhD (Psychology), Associate Professor
Associate Professor of the Department of Pedagogy and Psychology of Preschool and Primary Education, Vladimir State University named after Alexander and Nikolay Stoletovs (Vladimir, Russia)
E-mail: manasovagn@mail.ru

OUR AUTHORS

- MARUFENKO
Elena V.** PhD (Education), Associate Professor
Associate Professor of the Department of Music Education,
Vladimir State University named after Alexander and Nikolay
Stoletovs, (Vladimir, Russia)
E-mail: elena.marufenko@gmail.com
- MITYUSHINA
Natalia V.** PhD (Education)
Associate Professor of the Department of Second Foreign Lan-
guage and Foreign ILanguage Teaching Methods, Vladimir State
University named after Alexander and Nikolay Stoletovs
(Vladimir, Russia)
E-mail: nataliamityushina@gmail.com
- NEMESHIN
Vladimir Yu.** Associate Professor of the Department of Design and Operation
of Aviation Equipment, Krasnodar higher military aviation
school of pilots named after the Hero of the Soviet Union
A. K. Serov (Borisoglebsk, Voronezh region, Russia)
E-mail: vovan1022@mail.ru
- OVSYANNIKOV
Dmitry I.** Postgraduate Student of the Faculty of Pedagogy and Psycholo-
gy, Moscow Pedagogical State University (Moscow, Russia)
E-mail: ovs.auto@bk.ru
- SKLIZKOVA
Tina A.** PhD (Philology), Associate Professor
Associate Professor of the Department of Russian and foreign
Philology, Vladimir State University named after Alexander
and Nikolay Stoletovs (Vladimir, Russia)
E-mail: tinka_s@list.ru
- CHERNOPIATOV
Alexander V.** Head of the Department of Design and Operation of Aviation
Equipment, Krasnodar higher military aviation school of pilots
named after the Hero of the Soviet Union A. K. Serov (Boriso-
glebsk, Voronezh region, Russia)
E-mail: hern04@yandex.ru

ИНФОРМАЦИЯ ДЛЯ АВТОРОВ (INFORMATION FOR AUTHORS)

Научно-методический журнал «Вестник Владимирского государственного университета имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых. Серия: Педагогические и психологические науки» публикует научные статьи, обзоры, иные материалы (информационные, критические, дискуссионные).

Периодичность издания – четыре номера в год.

Просим предоставлять материалы в следующем виде:

Объем присланного материала должен быть не менее 15000 и не более 35000 знаков, включая пробелы:

- редактор – Microsoft Word;
- шрифт – 14 пт, Times New Roman;
- междустрочный интервал – 1,5;
- выравнивание по ширине;
- поля со всех сторон – 2 см;
- текст без переносов;
- ссылки на литературу приводятся по тексту в квадратных скобках;
- список литературы располагается в конце текста статьи (входит в общий объем статьи);
- **список литературы должен быть представлен как на русском языке, так и в романском алфавите (латинице).**

Публикуемые сведения на русском и английском языках должны быть размещены в одном файле со статьей в следующем порядке:

- заглавие – содержит индекс УДК; инициалы и фамилию автора/авторов; название статьи;
- после названия статьи располагают текст аннотации (8 – 10 строк) и ключевые слова (7 – 10 слов) на русском языке;
- указание на грант или госзадание;
- застатейный список литературы приводится в алфавитном порядке;
- список литературы оформляется в соответствии с ГОСТ Р 7.0.5-2008 Библиографическая ссылка. Общие требования и правила составления;
- в конце статьи на английском языке приводятся: инициалы и фамилия автора/авторов; название статьи, аннотация, ключевые слова.

Рукописи, не принятые в печать, не возвращаются.

Отдельными файлами высылаются:

- **копии всей содержащейся в материале графики** – рисунков, схем (в формате JPEG или TIFF, разрешение не менее 300 dpi), а также формул и таблиц; все графические материалы должны быть озаглавлены и пронумерованы;

- **сведения об авторе (авторах) на русском и английском языках, включающие:** фамилию, имя и отчество (полностью), место работы и должность, ученую степень и звание (с указанием специальности), телефон, почтовый (с индексом) и электронный адреса для переписки. Все сведения предоставляются полностью без сокращений и аббревиатур.

Названия всех файлов должны начинаться с фамилии автора.

Полные требования к оформлению рукописей размещены на сайте www.sci.vlsu.ru/main/izdanie/vak_vggu.aspx

Публикации в журнале бесплатные.

Материалы следует направлять по адресу: 600000, г. Владимир, ул. Горького, 87, Владимирский государственный университет имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых (для кафедры педагогики).

Телефон для справок: (4922) 47-99-72 **E-mail:** pedagog@vlsu.ru