

ISSN 2307-3241

Научно-методический журнал

ВЕСТНИК

Издается с 1995 года

38 (57)
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
Н. В. Пустовойтова

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 23.09.19
Заказ №
Выход в свет 27.09.19

Формат 60×84/8
Усл. печ. л. 19,07
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) МИД 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 психол. 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 ФСИН России
- Zdenek Radvanovsky Doc. PhD. Dean of Faculty of Education
J. E. Purkine University of Usti
nad Labem (г. Усти-на-Лабем, Чехия)
- Susan Knell PhD, Pittsburg University, Kansas (США)

СОДЕРЖАНИЕ

К 100-ЛЕТИЮ ВЛАДИМИРСКОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ИНСТИТУТА ВлГУ

Дорошенко С. И.

**ПРЕДТЕЧИ ИНСТИТУТОВ НАРОДНОГО ОБРАЗОВАНИЯ:
УЧИТЕЛЬСКИЕ СЕМИНАРИИ XIX – XX ВВ. ГЛАЗАМИ
СОВРЕМЕННОКОВ (К 100-летию высшего педагогического
образования во Владимире) 9**

Ерофеева О. Г.

**ПРОЕКТНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК СРЕДСТВО
ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ САМОРЕАЛИЗАЦИИ
СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖИ В ВУЗЕ..... 20**

Рогачева Е. Ю.

**НА ВОЛНАХ НАШЕЙ ПАМЯТИ: МЕЖДУНАРОДНЫЕ
ПРОЕКТЫ ФЕЛИКСА АРОНОВИЧА ФРАДКИНА (1933 – 1993) 30**

МЕТОДОЛОГИЯ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ

Зобков В. А.

МЕТОДОЛОГИЯ ЛИЧНОСТНОГО РАЗВИТИЯ ЧЕЛОВЕКА 39

ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ

Новикова Ю. О.

**ЗЕМСКИЙ УЧИТЕЛЬ В КОНЦЕ XIX – НАЧАЛЕ XX ВЕКА
(ПО МАТЕРИАЛАМ ВЛАДИМИРСКОЙ ГУБЕРНИИ) 49**

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ СОВРЕМЕННОЙ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ

Гордеева И. А., Давлетярова Е. П., Мартынова А. А., Медведев Ю. А.

**ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МЕТОДА ДЕЛОВОЙ ИГРЫ ПРИ ИЗУЧЕНИИ
КОМПЬЮТЕРНОГО МОДЕЛИРОВАНИЯ В ШКОЛЕ..... 56**

СОДЕРЖАНИЕ

Константинова О. М.

**ПРОЦЕСС ИНОЯЗЫЧНОГО ОБРАЗОВАНИЯ (НА ПРИМЕРЕ
АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА) КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ
ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА УЧАЩИХСЯ.....** 62

Майер Р. В.

**РЕШЕНИЕ ОПТИМИЗАЦИОННОЙ ЗАДАЧИ ТЕОРИИ
ОБУЧЕНИЯ МЕТОДАМИ КОМПЬЮТЕРНОГО
МОДЕЛИРОВАНИЯ** 72

Монатова А. А., Родионова М. В.

**АНАЛОГИЯ КАК ПРИНЦИП ФОРМИРОВАНИЯ СОДЕРЖАНИЯ
УЧЕБНОГО МАТЕРИАЛА В ПРОЦЕССЕ МАТЕМАТИЧЕСКОГО
ОБРАЗОВАНИЯ** 81

Соколов К. С.

**ОБ АКТУАЛИЗАЦИИ ПОНЯТИЯ *ЛИРИЧЕСКИЙ ГЕРОЙ*
ПРИ ПОДГОТОВКЕ К ЕГЭ ПО ЛИТЕРАТУРЕ.....** 86

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

Галицкая С. Ю., Назарова А. О.

**СИСТЕМА ПОДГОТОВКИ ЭКСПЕРТОВ КАК ОДИН
ИЗ ВАЖНЕЙШИХ ФАКТОРОВ ОБЕСПЕЧЕНИЯ
ОБЪЕКТИВНОСТИ ОЦЕНКИ НА ЕДИНОМ
ГОСУДАРСТВЕННОМ ЭКЗАМЕНЕ (ИЗ ОПЫТА РАБОТЫ
РЕГИОНАЛЬНОЙ ПРЕДМЕТНОЙ КОМИССИИ
ПО АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ).....** 95

Тюрина С. Ю.

**ИНОЯЗЫЧНЫЙ ПРЕЗЕНТАЦИОННЫЙ ДИСКУРС
(ТЕХНИЧЕСКИЙ ВУЗ)** 101

Ульянова Л. Н., Васильева Е. И.

**ФОРМИРОВАНИЕ СТИЛЕВОГО МЫШЛЕНИЯ СТУДЕНТОВ
В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ МУЗЫКАЛЬНО-ТЕАТРАЛЬНОМУ
ИСКУССТВУ** 109

СОДЕРЖАНИЕ

СОЦИАЛЬНАЯ И СПЕЦИАЛЬНАЯ ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ

Амосова О. С.

К ВОПРОСУ О СООТНОШЕНИИ КАТЕГОРИЙ «ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ» И «СОЦИАЛЬНАЯ» ЗАПУЩЕННОСТЬ НЕСОВЕРШЕННОЛЕТНИХ	117
--	------------

Колесникова Л. И.

ИНТЕРПРЕТАЦИЯ ЗАРУБЕЖНОГО ОПЫТА ПРОФИЛАКТИКИ ВИДЕОИГРОВОЙ ИНТЕРНЕТ-ЗАВИСИМОСТИ СРЕДИ РОССИЙСКИХ ПОДРОСТКОВ.....	121
--	------------

Фортова Л. К., Юдина А. М., Филимонова М. В.

ДУХОВНО-ПРАВСТВЕННОЕ ВОСПИТАНИЕ В СОЦИОКУЛЬТУРНОМ АСПЕКТЕ ПОДРОСТКОВО- МОЛОДЕЖНОГО СЕГМЕНТА	131
--	------------

Шаломова Е. В.

РАЗВИТИЕ ДУХОВНО-ПРАВСТВЕННЫХ ЦЕННОСТЕЙ ПОДРОСТКОВ КАК ФАКТОР ПРОФИЛАКТИКИ ИХ АДДИКТИВНОГО ПОВЕДЕНИЯ.....	137
--	------------

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ПСИХОЛОГИИ

Климова Е. А., Константинов В. В.

СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ АДАПТАЦИЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В ПРИНИМАЮЩЕМ ПОЛИКУЛЬТУРНОМ ПРОСТРАНСТВЕ	144
---	------------

НАУЧНАЯ ЖИЗНЬ: ХРОНИКА, КОММЕНТАРИИ, РЕЦЕНЗИИ

Рогачева Е. Ю.

«АРХИТЕКТОНИКА» ЖИЗНИ И ОТВЕТСТВЕННОСТИ Е. Н. СЕЛИВЕРСТОВОЙ	153
--	------------

НАШИ АВТОРЫ.....	156
-------------------------	------------

ИНФОРМАЦИЯ ДЛЯ АВТОРОВ	164
-------------------------------------	------------

CONTENTS

THE 100-TH ANNIVERSARY OF THE VLADIMIR PEDAGOGICAL INSTITUTE OF VISU

Doroshenko S. I.

**PREFACE OF INSTITUTES OF NATIONAL EDUCATION:
TEACHING SEMINARIES OF THE XIX – XX th CENTURIES:
VIEW OF CONTEMPORARIES (for the 100-th anniversary of higher
pedagogical education in Vladimir)..... 9**

Erofeeva O. G.

**PROJECT ACTIVITY AS A TOOL FOR PROFESSIONAL
SELF-REALIZATION OF STUDENTS IN UNIVERSITY..... 20**

Rogacheva E. Yu.

**ON OUR MEMORY WAYS: INTERNATIONAL PROJECTS
OF FELIX ARONOVICH FRADKIN (1933 – 1993) 30**

METHODOLOGY OF PEDAGOGY AND EDUCATION

Zobkov V. A.

**METHODOLOGY OF PERSONAL DEVELOPMENT
OF A HUMAN BEING 39**

HISTORY OF PEDAGOGY AND EDUCATION

Novikova Yu. O.

**CLERK TEACHER IN THE LATE XIX – EARLY XX th CENTURY
(MATERIAL OF THE VLADIMIR PROVINCE)..... 49**

AKTUAL PROBLEMS OF CONTEMPORARY PEDAGOGY AND EDUCATION

Gordeeva I. A., Davletyarova E. P., Martynova A. A., Medvedev U. A.

**USE OF THE BUSINESS GAME METHOD IN THE STUDY
OF COMPUTER SIMULATION AT SCHOOL..... 56**

CONTENTS

Konstantinova O. M.

**THE PROCESS OF FOREIGN LANGUAGE EDUCATION
(THE ENGLISH LANGUAGE) AS A MEANS OF THE FORMATION
OF STUDENTS' EMOTIONAL INTELLIGENCE 62**

Mayer R. V.

**THE SOLUTION OF THE OPTIMIZATION PROBLEM
OF THE TRAINING THEORY BY THE COMPUTER MODELING
METHODS..... 72**

Monatova A. A., Rodionova M. V.

**ANALOGY AS A PRINCIPLE OF FORMATION OF CONTENT
OF EDUCATIONAL MATERIAL IN THE PROCESS
OF MATHEMATICAL EDUCATION 81**

Sokolov K. S.

**ON ACTUALIZING THE CONCEPT OF *LIRIC HERO*
IN THE TRAINING FOR UNIFIED STATE EXAMINATION
IN LITERATURE 86**

PROFESSIONAL EDUCATION

Galitskaya S. Yu., Nazarova A. O.

**THE TRAINING SYSTEM OF UNIFIED STATE EXAM EXPERTS
AS ONE OF THE MOST IMPORTANT FACTORS OF PROVIDING
AN OBJECTIVE ASSESSMENT (BASED ON THE WORK
OF THE ENGLISH REGIONAL EXAMINATION BOARD) 95**

Tyurina S. Yu.

**FOREIGN LANGUAGE PRESENTATION DISCOURSE
(TECHNICAL UNIVERSITY)..... 101**

Ulyanova L. N., Vasilyeva E. I.

**FORMATION OF STYLE THINKING OF STUDENTS
IN THE COURSE OF TRAINING IN MUSICAL THEATER 109**

CONTENTS

SOCIAL AND SPECIAL PEDAGOGY AND PSYCHOLOGY

Amosova O. S.

**ON THE QUESTION OF THE RATIO OF CATEGORIES
OF «PEDAGOGICAL» AND «SOCIAL» NEGLECT OF MINORS 117**

Kolesnikova L. I.

**INTERPRETATION OF FOREIGN EXPERIENCE IN PREVENTING
VIDEOGAME INTERNET-ADDICTION AMONG RUSSIAN
ADOLESCENTS 121**

Fortova L. K., Yudina A. M., Filimonova M. V.

**SPIRITUAL AND MORAL EDUCATION IN THE SOCIO-CULTURAL
ASPECT OF THE TEEN-YOUTH SEGMENT 131**

Shalomova E. V.

**DEVELOPMENT OF SPIRITUAL AND MORAL VALUES
OF ADOLESCENTS AS A FACTOR OF PREVENTION
OF THEIR ADDICTIVE BEHAVIOR..... 137**

ACTUAL PROBLEMS OF PSYCHOLOGY

Klimova E. A., Konstantinov V. V.

**THE SOCIAL AND PSYCHOLOGICAL ADAPTATION
OF PRESCHOOL CHILDREN IN ACCEPTING POLYCULTURAL
SPACE 144**

SCIENTIFIC LIFE: CHRONICLES, COMMENTARIES, REVIEWS

Rogacheva E. Yu.

**E. SELIVERSTOVA'S «ARCHITECTONICS» OF LIFE
AND RESPONSIBILITY 153**

OUR AUTHORS 160

INFORMATION FOR AUTHORS 164

К 100-ЛЕТИЮ ВЛАДИМИРСКОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ИНСТИТУТА ВлГУ

УДК 377.8

С. И. Дорошенко

ПРЕДТЕЧИ ИНСТИТУТОВ НАРОДНОГО ОБРАЗОВАНИЯ: УЧИТЕЛЬСКИЕ СЕМИНАРИИ XIX – XX ВВ. ГЛАЗАМИ СОВРЕМЕННОКОВ (К 100-летию высшего педагогического образования во Владимире)

Анализируется оценка содержания образования и уровня подготовки учителей народных школ в учительских семинариях России второй половины XIX – начала XX вв. современниками, педагогами XIX – XX вв. Рассматривается деятельность Владимирской учительской семинарии в контексте развития учебных заведений этого типа в дореволюционной России. Акцентируется аспект практической психолого-педагогической подготовки в учительских семинариях. Делается вывод о существенном влиянии учительских семинарий на развитие педагогики (истории педагогики, дидактики, методики) и психологии (преимущественно экспериментальной).

Ключевые слова: учительские семинарии в России, педагогическая подготовка в XIX – начале XX вв., Владимирская учительская семинария.

В 2019 году во Владимире празднуется столетие высшего педагогического образования. Эта дата связывается с учреждением Владимирского института народного образования Наркомпроса. А вот среднее педагогическое образование на Владимирской земле начало осуществляться раньше, 144 года назад. Тогда в России началась массовая подготовка педагогических кадров для народных школ. Учительская семинария Министерства народного просвещения была открыта во Владимире в 1875 году, затем, в 1878 году, она была переведена в Киржач. Деятельность Владимирской

учительской семинарии началась 5 октября 1875 года: были проведены приёмные испытания желающих стать учителями, подготовлены книги, учебные пособия и мебель [22]. Торжественное же открытие учительской семинарии состоялось 6 ноября 1875 года при участии попечителя Московского учебного округа князя Н. П. Мещерского в присутствии всех духовных и светских властей города Владимира, а также представителей Владимирского земства. Директором семинарии стал «состоящий в V классе» Евграф Иванович Смирнов, выпускник Санкт-Петербургской Духовной академии,

законоучителем (преподавателем Закона Божьего и главным воспитателем) – священник Александр Иванович Виноградов, выпускник Владимирской духовной семинарии. В учительской семинарии преподавали также Виктор Давидович Вердеревский (математика и естествознание), Константин Иванович Стефанов (русский и церковнославянский языки), Алексей Евграфович Ставровский (пение), Владимир Михайлович Чаусов (чистописание, черчение, рисование). В семинарии преподавались также гимнастика (штабс-капитан Козловский) и ремёсла (мастера Скворцов и Чижов).

О содержании педагогического образования во Владимирской учительской семинарии известно немного. Поэтому есть смысл обратиться к истории данного типа учебных заведений в целом, чтобы понять, каковы были их целевые ориентиры, насколько была отрефлексирована идея необходимости специальной педагогической подготовки.

Во второй половине XIX века актуализировалась проблема массовой подготовки учителей народных (начальных) школ. Ведущим типом учебных заведений, которые были призваны готовить таких учителей, стали учительские семинарии.

Развитие учительских семинарий в России исследовалось в отечественной истории (Д. В. Бурдаков [4], И. Н. Мамкина [18], Л. И. Титова [27] и др.), а также в истории педагогики и образования (А. Арсеньев [2], И. А. Кузьменко [16] и др.). Однако задачей большинства исследований была историческая реконструкция процесса создания учительских семинарий, введение в

научный оборот документов, связанных с их деятельностью. Генезис учительских семинарий находился в поле зрения отечественных теоретиков педагогики, начиная с XIX века. В. Г. Алексеев [1] в качестве даты появления первой учительской семинарии (немецкой, в герцогстве Саксен-Гота) называет 1698 год. Историю и наработки немецких учительских семинарий подробно исследовал Н. А. Корф [15, с. 241 – 389]. Д. Д. Галанин [9] и П. Ф. Каптерев [13, с. 401] первой отечественной учительской семинарией, учрежденной в 1786 году, называют Петербургскую учительскую семинарию, отделившуюся от Главного народного училища. Однако идея подготовки народного учителя и массовое создание учительских семинарий во второй половине XIX века однозначно связываются с именем К. Д. Ушинского и с его проектом учительской семинарии [28].

Исследование учительских семинарий дает неоднозначные результаты ввиду отсутствия строгой типологизации учебных заведений в указанный период, их различной ведомственной подчинённости: Министерства народного просвещения, земские, частные, военные.

Одной из проблем, затрудняющих исследование целей и содержания образования в учительских семинариях, является трактовка понятий «народная школа», «сельская школа», «начальная школа» по отношению к этому периоду. Понятно, что речь идёт о наиболее массовой, демократичной, первоначальной ступени образования, однако её название представляет собой некоторую методологическую проблему.

На наш взгляд, нельзя не согласиться с С. А. Рачинским, который специально подчёркивал, что сельская школа есть школа не начальная, а для подавляющего большинства её выпускников – окончательная (подчеркнул эту мысль Г. В. Флоровский [29]). Содержание образования в народной школе было ориентировано не на поступление в последующее учебное заведение, а на то, чтобы этого образования хватило на всю жизнь (этим объясняется большой набор предметов и их ориентация на нужды народной жизни). Тем не менее часто образование в учительских семинариях трактуется как подготовка будущих педагогов к работе в начальной школе. Чтобы обосновать неточность этого представления, надо вспомнить хотя бы о том, что сами выпускники учительских семинарий – средних учебных заведений – не имели права поступать в университеты, то есть даже по отношению к учителям образование было в большинстве случаев окончательным, таковым же оно чаще всего было и для учеников. В этом плане учительские семинарии отличались от духовных семинарий – близкого к ним типа учебных заведений – не в лучшую сторону. Духовная семинария открывала путь в духовную академию, хотя, конечно, только для самых лучших выпускников. С другой стороны, анализируя состав первых семинаристов Владимирской учительской семинарии «по месту воспитания», мы находим среди поступавших (65 абитуриентов) восемь человек, обучавшихся в духовной семинарии, а среди поступивших (33 учащихся) – семь человек. Это свидетельствует о том, что было движение учащихся между этими

учебными заведениями, и объяснялось оно, вероятно, выбором будущего места работы.

В учительских семинариях помимо Закона Божия, русского и церковнославянского языков, арифметики, основ геометрии, земледения, черчения, истории, географии, естествознания, чистописания, пения, ремёсел и гимнастики преподавались основы педагогики. Педагогическая ориентированность образования была рефлексивным и значимым качеством подготовки будущих учителей народных школ. Парадоксально, но преподаватели гимназий, от которых требовался университетский диплом, не обязаны были иметь педагогической подготовки. Это противоречие осознавалось теоретиками педагогики рубежа XIX – XX вв. Так, Е. Марков в книге с красноречивым названием «Грехи и нужды нашей средней школы» с горечью писал: «...Не дико ли, не безумно ли, что мы учредили учительские институты для городских школ, учительские семинарии для школ народных, – и оставили без малейшей педагогической подготовки учебно-воспитательный персонал нашей средней школы, куда теперь поступает учителем без малейшей проверки и выбора каждый, кто заручился университетским дипломом, то есть доказал некоторое знание своё факультетских предметов преподавания» [19, с. 84].

Вопрос о содержании и уровне психолого-педагогической подготовки учителей в учительских семинариях тесно связан с вопросом о качестве образования в этих учебных заведениях в целом. Надо сразу сказать, что это качество оценивается выразителями пе-

дагогической мысли исследуемого периода и их ближайшими последователями крайне противоречиво. На этих оценках сказались и идеологические детерминанты (упрёки в низком уровне образования связывались с критикой правительства и государственной образовательной политики), и качество общей подготовки, и (очень сильно) особенности деятельности конкретных учительских семинарий.

Предпримем краткий анализ высказываний «pro» и «contra». Особенно резкой критике подвергались учительские семинарии Министерства народного просвещения; земские, частные, военные давали более высокий уровень образования.

Критические высказывания принадлежат, например Н. Ф. Бунакову. В книге «Сельская школа и народная жизнь» он писал: «Для них (учителей и учительниц народной школы – С. Д.) необходимо более широкое и основательное общее образование, сравнительно с тем, каким обладает в настоящее время большинство их, включая в это число и учителей, окончивших курс учительской семинарии. Из теперешнего учительского состава, по качеству общего образования, приходится, по справедливости, предпочитать учительниц, окончивших курс восьмиклассной женской гимназии» [5, с. 193]. Как видим, Н. Ф. Бунаков упрекал учительские семинарии в низком качестве общего образования, на фоне которого педагогическая подготовка не давала реального преимущества их выпускникам в сравнении с выпускниками даже женских (не говоря о мужских, где уровень образования был выше) гимназий.

Ещё более категорично выступал в 1907 году В. П. Вахтеров: «Достаточно прочесть программы учительских семинарий и объяснительную к ним записку, чтобы видеть, как из курса этих профессиональных заведений устранялся всякий намёк на современную науку и особенно на принципы, лежащие в её основе, с какою заботливостью оберегались все суеверия и предрассудки, особенно дорогие правившим классам» [7, с. 51]. Здесь, как видим, упрёки учительским семинариям носят ярко выраженный идеологический, мировоззренческий характер.

Совсем уничижительную оценку подготовке учителей дал в 1909 году В. И. Чарнолуский: «Для подготовки их имеются специальные учительские семинарии, дающие самое жалкое общее развитие и в искусственной обстановке стремящиеся выработать не учителя в высоком действительном значении этого слова, а чиновника, способного вести рутинную школьную учёбу в точном согласии с предписанной выше формальной программой» [30, с. 96]. Чарнолуский противопоставлял учительским семинариям даже не гимназию, а менее формализованные практико-ориентированные учительские курсы.

Уже в советское время В. Н. Сорока-Росинский определял статус учительских семинарий как «нечто среднее между теперешним педагогическим училищем и учительским институтом» [25, с. 215]. Виктор Николаевич не связывал напрямую профессиональные и личностные качества учителей с качеством подготовки в учительских семинариях: по его мнению, есть «две группы педагогов: обладающие

индивидуальностью, породой и аморфные, безличные, беспородные» [25, с. 215].

Положительная оценка деятельности учительских семинарий напрямую связана с педагогической подготовкой, осуществлявшейся в этих учебных заведениях, поэтому вопросы о содержании психолого-педагогической подготовки и о высокой оценке самих рассматриваемых учебных заведений можно объединить.

Восторженный отзыв о деятельности Московской учительской семинарии военного ведомства содержится в биографическом очерке, посвященном выдающемуся педагогу XIX века Д. И. Тихомирову, написанном его учеником, педагогом первой половины XX века С. О. Серополко. Это учебное заведение было обеспечено «лучшими педагогическими силами» [23, с. 5], оно давало воспитанникам солидное общее и специальное педагогическое образование. По воспоминаниям С. О. Серополко, Дмитрий Иванович Тихомиров с любовью останавливался на впечатлениях, вынесенных из Московской учительской семинарии, подчеркивал гуманизм, любовь к труду, заботливость и любовь, проявлявшуюся известными педагогами и общественными деятелями – Гедике, Зенгбушем, Юркевичем, Саблиным и другими, – а также миссионерское отношение к педагогической работе, «воспитательству» [Там же]. Хотя нельзя не заметить, что речь идет об учебном заведении, находившемся под патронажем военного министра Д. А. Милютина, а не о рядовой учительской семинарии Министерства просвещения, этот отзыв, свидетель-

ствующий о практико-ориентированном развитии педагогического образования в России, резко контрастирует с приведенными выше.

Деятельность учительских семинарий способствовала не просто формированию или развитию, а своего рода оправданию и обоснованию необходимости психолого-педагогической подготовки учителей. Как уже было замечено, преподаватели средних школ (гимназий, реальных училищ) не были обязаны иметь педагогическую подготовку. По мысли Н. Х. Весселя, они «не выяснили себе на основании психологии значение общего образования, ... а прямо стали спорить об общеобразовательном значении разных учебных предметов» [26, с. 9], в результате чего курсы гимназий и реальных училищ вели «к ослаблению физических и духовных сил учащихся» [Там же]. Для значительно более массовой и демократичной деятельности народных учителей такое положение вещей было не просто нежелательным, но вообще невозможным. И потому именно учительские семинарии оказались на переднем крае борьбы за практико-ориентированное образование, опирающееся на психолого-педагогическую подготовку.

Труды педагогов рубежа XIX – XX веков, которые знали о деятельности учительских семинарий из собственного опыта, дают основания утверждать, что содержание психолого-педагогической подготовки в них стремилось охватить основные разделы соответствующих наук. Так, В. В. Григорьев, составитель «Исторического опыта русской школы», преподавал воспитанникам Новинской и Поливановской учительских

семинарий историю педагогики. Он писал о том, что с особым интересом его ученики относились к истории русских училищ. В ответ на этот интерес В. В. Григорьев составил книгу по истории школьного дела на Руси от первого возникновения училищ до учебных заведений времен Императора Александра II [10].

В учительских семинариях преподавалась психология. Так, А. П. Нечаеву принадлежат методические указания для учителей средних учебных заведений «Как преподавать психологию?» [20], и в них он указывает на существующую, хотя, по его мнению, недостаточно совершенную практику преподавания этой науки в учительских семинариях: по оценке Нечаева психология там преимущественно рассматривалась как введение в педагогику. Творческий путь В. С. Выготского показывает, что в учительских семинариях и теоретически, и на практике рассматривались не только общие психологические разделы, но и вопросы аномального развития ребенка: биографы пишут о том, что интерес к обучению умственно отсталых детей у будущего «Моцарта психологии» сформировался во время его работы в Гомельской учительской семинарии [3].

Из отчета о деятельности лаборатории экспериментальной педагогической психологии при педагогическом музее военно-учебных заведений 1913 года можно узнать, что десять учительских семинарий приобрели полные коллекции психологических аппаратов, приборов и таблиц для оборудования психологических кабинетов [14, с. 12 – 13]. Это свидетельствует о практико-ориентированном изучении

психологии в соответствии с передовыми научными достижениями того времени.

Важнейшей характеристикой психолого-педагогической подготовки в учительских семинариях была её практическая направленность. Л. Н. Толстой мечтал о создании учительской семинарии на базе Яснополянской школы [11]. В И. Водовозов, возражая против закрытых учительских семинарий, настаивал на том, что особенно важно практическое воспитание учителя, ибо «ему необходимо усвоить Одиссееву науку: найтись во всяком трудном обстоятельстве жизни» [24, с. 350]. Ему вторил В. П. Вахтеров: «Будущий народный учитель должен обладать ... знаниями, имеющими прямое отношение к его профессии, из физиологии в связи с гигиеной, экспериментальной психологии, дидактики, методики и истории педагогики. Но он должен не только знать, но и уметь. Он должен обладать умением обучений, приобретаемым на практических занятиях в образцовой школе» [6, с. 51].

Образцовые училища (школы) являлись обязательным структурным элементом учительских семинарий, в них семинаристы проходили педагогическую практику. Еще К. Д. Ушинский, излагая проект учительской семинарии, наиболее подробно остановился на практических занятиях семинаристов. «Первоначально эти практические занятия будут состоять в том, что воспитанники семинарии, посылаемые поочередно или в малолетнюю школу, или в элементарное училище, будут помогать учителям в выслушивании уроков, а ученикам – в приготовлении их» [28, с. 103]. Следующим

этапом, по К. Д. Ушинскому, является допущение того или иного семинариста к пробному преподаванию на основании представленных им письменных работ или «излагаемых изустно уроков» [28, с. 103]. Обратим внимание на «индивидуальную образовательную траекторию» семинариста, которая, по мысли К. Д. Ушинского, должна была осуществляться в процессе допуска к педагогической практике. Создание образцового училища при семинарии К. Д. Ушинский считал обязательным условием для «обширных, разнообразных и полезных практических упражнений» [Там же, с. 104].

Образцовая двухклассная школа была и при Киржачской учительской семинарии (в 1878 году Владимирская учительская семинария, о которой говорится в начале статьи, была переведена в Киржач).

В учительских семинариях развивалась методика преподавания различных школьных предметов. Пособия по преподаванию математики создавал, в частности, известный методист-математик Д. Д. Галанин [8]. В 1912 году на всероссийском съезде преподавателей математики присутствовали преподаватели из девяти учительских семинарий [21, с. 145]. Надо подчеркнуть, что участие в таких съездах воспринималось не только как проявление активной жизненной позиции и общественная деятельность, но как дополнительное учительское образование, повышение квалификации.

Интересен для современных историков педагогики аспект воспитания физической культуры учителей народной школы. П. Ф. Лесгафт писал о том, что молодые люди в учительских се-

минариях, поступающие туда из деревень, «совершенно не могут управлять и владеть отдельными частями своего тела» [17, с. 176]. Подчёркивая, что близкий им производительный труд тоже полезен в школе, Лесгафт указывал на его однобокость и недостаточность для развития мышечной системы и пропагандировал систематические гимнастические упражнения для самих учащихся семинарий и для их будущих учеников.

Анализируя структуру психолого-педагогической подготовки в учительских семинариях, нельзя не увидеть, что теории или методики воспитания как самостоятельной отрасли педагогики в ней не просматривается. Это связано с тем, что вопросы воспитания возлагались на законоучителя, священника, преподававшего Закон Божий. Так, во Владимирской учительской семинарии протоиерей Александр Виноградов был главным воспитателем и вторым лицом в семинарской иерархии (после директора). Вопрос воспитания в учительских семинариях с самого начала стоял довольно остро: по воспоминаниям Н. Х. Весселя, министр народного просвещения Д. А. Толстой, соглашаясь с необходимостью создавать педагогические учебные заведения, главную опасность видел в том, что они будут «плодить атеистов» [26, с. 9 – 10]. Во избежание этой перспективы в учительских семинариях проводилась большая работа по духовному воспитанию семинаристов; всё содержание образования было проникнуто духом православия. Хотя, несомненно, были случаи, когда прогноз Д. А. Толстого сбывался, в целом учительские семинарии – самые массовые

педагогические учебные заведения России XIX – XX вв. (например, в 1897 году в них обучалось 5,5 тысяч будущих учителей) [6, с. 33] – выпускали глубоко верующих педагогов, для которых процесс воспитания была жизнь в лоне Православной церкви.

Таким образом, можно утверждать, что учительские семинарии во второй половине XIX – начале XX в. во многом консолидировали развитие психолого-педагогического знания, способствовали его популяризации, распространению, массовому практическому применению. Целью деятельности учительских семинарий была подготовка учителей, владеющих основами наук (по изучаемым предметам), большим количеством практических умений, а также готовых решать практические проблемы духовно-нравственного, профессионального, общественно-политического характера. В учительских семинариях и в научно-методических трудах, со-

здаваемых для них, уточнялась и закреплялась структура классической педагогической науки: история педагогики, дидактика, методика; развивалась и технологизировалась экспериментальная психология; развивались методики преподавания различных дисциплин. Учительские семинарии надолго закрепили в педагогическом менталитете связь учебного заведения, готовящего учителей, с образцовой (опытной) школой (это позже проявилось, в частности, в создании опытно-показательных учреждений Наркомпроса, просуществовавших до середины 1930-х гг.). На Владимирской земле учительские семинарии (Владимирская (затем Киржачская) мужская (1875 – 1919 гг.), Владимирская женская учительская семинария (1910 – 1919 гг.) до 1919 года не только осуществляли подготовку учителей, но и были средоточием педагогической мысли и развития культуры в губернии.

Литература

1. Алексеев В. Г. Плоды воспитательного обучения в духе Коменского, Песталлоцци и Гербарта. Юрьев : типография К. Маттисена, 1906. 119 с.
2. Арсеньев А. Педагогическая практика в дореволюционных учительских семинариях России // Советская педагогика. 1938. № 9. С. 91 – 109.
3. Бейн Э. С. Послесловие / Э. С. Бейн [и др.] // Лев Семёнович Выготский. Собрание сочинений. М. : Педагогика, 1982. Т. 5. С. 333 – 342.
4. Бурдаков Д. В. Методика подготовки учителей начального образования в Российской империи во второй половине XIX в. // История: факты и символы. 2015. № 5. С. 8 – 22.
5. Бунаков Н. Ф. Сельская школа и народная жизнь. Наблюдения и заметки сельского учителя. СПб. : Типография товарищества «Общественная польза», 1906. 229 с.
6. Вахтеров В. П. Всеобщее обучение. М. : Типография Высочайше утвержденного Товарищества И. Д. Сытина, 1897. 216 с.
7. Вахтеров В. П. Спорные вопросы образования. М. : Типография Товарищества И. Д. Сытина, 1907. 61 с.

8. Галанин Д. Введение в методику арифметики. М. : Изд. фирмы «Сотрудник школ» А. К. Залесский, 1911. 160 с.
9. Галанин Д. Д. История методических идей по арифметике в России. Ч. 1. М. : Наука, 1915. 252 с.
10. Григорьев В. В. Исторический очерк русской школы. М. : Товарищество типографии А. И. Мамонтова, 1900. 588 с.
11. Гусев Н. Н. Педагогическая деятельность Л. Н. Толстого // Л. Н. Толстой в его педагогических высказываниях. М. : Работник просвещения, 1929. С. 14 – 30.
12. Иорданский Н. И. Основы и практика социального воспитания. М. : Главлит, 1925. 388 с.
13. Каптерев П. Ф. Дидактические очерки. Теория образования. Петроград : Книжный склад «Земля», 1915. 434 с.
14. Коноров М. И. Лаборатория экспериментальной педагогической психологии при педагогическом музее военно-учебных заведений. Деятельность лаборатории за первое десятилетие (1901 – 1911). СПб. : Типография П. П. Сойкина, 1913. 62 с.
15. Корф Н. А. Наше школьное дело. Сборник статей по училищеведению. М. : Издание братьев Салаевых, 1873. 431 с.
16. Кузьменко И. А. Профессионально-педагогическая направленность обучения будущих учителей в дореволюционных учительских семинариях : дис. ... канд. пед. наук. М., 2001. 241 с.
17. Лесгафт П. Ф. Приготовления учителей гимнастики в государствах Западной Европы // Собрание педагогических сочинений. Т. 4. М. : Физкультура и спорт, 1953. С. 107 – 176.
18. Мамкина И. Н. Забайкальские учительские семинарии (1900 – 1921 гг.) : дис. ... канд. ист. наук. Чита, 2006. 208 с.
19. Марков Е. Грехи и нужды нашей средней школы. СПб. : Типография А. С. Суворина, 1900. 131 с.
20. Нечаев. А. П. Как преподавать психологию? Методические указания для учителей средних учебных заведений. СПб. : Типография П. П. Сойкина, 1913. 70 с.
21. Никитин Н. И. Съезды преподавателей математики в России (историко-библиографический очерк) // Известия Академии педагогических наук РСФСР. 1946. Вып. 6. С. 135 – 166.
22. Отчёт о состоянии Владимирской учительской семинарии Министерства народного просвещения за 1875 – 76 учебный год. Владимир : Типография губернской земской управы, 1877. 18 с.
23. Серополко С. О. Дмитрий Иванович Тихомиров. Биографический очерк с портретами и снимками. М., 1915. 36 с.
24. Смирнов В. З. Выдающийся русский педагог Василий Иванович Водовозов (1825 – 1886) // В. И. Водовозов. Избранные педагогические сочинения. М. : Изд-во Акад. пед. наук РСФСР, 1958. С. 3 – 44.
25. Сорока-Росинский В. Н. Педагогические сочинения. М. : Педагогика, 1991. 240 с.

26. Струминский В. Я. Н. Х. Вессель как историк и теоретик общественного училищеведения // Вессель Н. Х. Очерки об общем образовании в системе народного образования в России. М. : Гос. учеб.-пед. изд-во М-ва просвещения РСФСР, 1959. С. 5 – 44.
27. Титова Л. И. Государственная политика в сфере подготовки учительских кадров в России в 1861 – 1917 гг. : дис. ... канд. ист. наук. М., 2000. 224 с.
28. Ушинский К. Д. Проект учительской семинарии // Пед. соч. В 6 т. Т. 2. М. : Педагогика, 1988. С. 81 – 107.
29. Флоровский Г. В. Воцерковление школы (На память о С. А. Рачинском) [Электронный ресурс] // Вопросы религиозного воспитания и образования. Вып. 2. Париж : религиозно-педагогический кабинет при Православном Богословском институте, 1928. URL: <http://pedagog.eparhia.ru/bibl/rach/> (дата обращения: 04.03.2019).
30. Чарнолуцкий В. Основные вопросы организации школы в России. СПб. : Типография М. А. Александрова, 1909. 131 с.

References

1. Alekseev V. G. Plody` vospitatel`nogo obucheniya v duxe Komenskogo, Pestaloczi i Gerbarta. Yur`ev : tipografiya K. Mattisena, 1906. 119 s.
2. Arsen`ev A. Pedagogicheskaya praktika v dorevolucionny`x uchitel`skix seminariyax Rossii // Sovetskaya pedagogika. 1938. № 9. S. 91 – 109.
3. Bejn E`. S. Posleslovie / E`. S. Bejn [i dr.] // Lev Semyonovich Vy`gotskij. Sobranie sochinenij. M. : Pedagogika, 1982. T. 5. S. 333 – 342.
4. Burdakov D. V. Metodika podgotovki uchitelej nachal`nogo obrazovaniya v Rossijskoj imperii vo vtoroj polovine XIX v. // Istoriya: fakty` i simvolny`. 2015. № 5. S. 8 – 22.
5. Bunakov N. F. Sel`skaya shkola i narodnaya zhizn`. Nablyudeniya i zametki sel`skogo uchitelya. SPb. : Tipografiya tovarishhestva «Obshhestvennaya pol`za», 1906. 229 s.
6. Vaxterov V. P. Vseobshhee obuchenie. M. : Tipografiya Vy`sochajshe utverzhdenogo Tovarishhestva I. D. Sy`tina, 1897. 216 s.
7. Vaxterov V. P. Sporny`e voprosy` obrazovaniya. M. : Tipografiya Tovarishhestva I. D. Sy`tina, 1907. 61 s.
8. Galanin D. Vvedenie v metodiku arifmetiki. M. : Izd. firmy` «Sotrudnik shkol» A. K. Zalesskij, 1911. 160 s.
9. Galanin D. D. Istoriya metodicheskix idej po arifmetike v Rossii. Ch. 1. M. : Nauka, 1915. 252 s.
10. Grigor`ev V. V. Istoricheskij ocherk russkoj shkoly`. M. : Tovarishhestvo tipografii A. I. Mamontova, 1900. 588 s.
11. Gusev N. N. Pedagogicheskaya deyatel`nost` L. N. Tolstogo // L. N. Tolstoj v ego pedagogicheskix vy`skazy`vaniyax. M. : Rabotnik prosveshheniya, 1929. S. 14 – 30.
12. Iordanskij N. I. Osnovy` i praktika social`nogo vospitaniya. M. : Glavlit, 1925. 388 s.

13. Kapterev P. F. Didakticheskie ocherki. Teoriya obrazovaniya. Petrograd : Knizhnyj sklad «Zemlya», 1915. 434 s.
14. Konorov M. I. Laboratoriya e`ksperimental`noj pedagogicheskoy psixologii pri pedagogicheskom muzee voenno-uchebny`x zavedenij. Deyatel`nost` laboratorii za pervoe desyatiletie (1901 – 1911). SPb. : Tipografiya P. P. Sojkina, 1913. 62 s.
15. Korf N. A. Nashe shkol`noe delo. Sbornik statej po uchilishhevedeniyu. M. : Izdanie brat`ev Salaevy`x, 1873. 431 s.
16. Kuz`menko I. A. Professional`no-pedagogicheskaya napravlennost` obucheniya budushhix uchitelej v dorevolucionny`x uchitel`skix seminariyax : dis. ... kand. ped. nauk. M., 2001. 241 s.
17. Lesgaft P. F. Prigotovleniya uchitelej gimnastiki v gosudarstvax Zapadnoj Evropy` // Sобрание pedagogicheskix sochinenij. T. 4. M. : Fizkul`tura i sport, 1953. S. 107 – 176.
18. Mamkina I. N. Zabajkal`skie uchitel`skie seminarii (1900 – 1921 gg.) : dis. ... kand. ist. nauk. Chita, 2006. 208 s.
19. Markov E. Grexi i nuzhdy` nashej srednej shkoly`. SPb. : Tipografiya A. S. Suvorina, 1900. 131 s.
20. Nechaev. A. P. Kak prepodavat` psixologiyu? Metodicheskie ukazaniya dlya uchitelej srednix uchebny`x zavedenij. SPb. : Tipografiya P. P. Sojkina, 1913. 70 s.
21. Nikitin N. I. S`ezdy` prepodavatelej matematiki v Rossii (istoriko-bibliograficheskij ocherk) // Izvestiya Akademii pedagogicheskix nauk RSFSR. 1946. Vy`p. 6. S. 135 – 166.
22. Otchyot o sostoyanii Vladimirskoj uchitel`skoj seminarii Ministerstva narodnogo prosveshheniya za 1875 – 76 uchebny`j god. Vladimir : Tipografiya gubernskoj zemskoj upravy`, 1877. 18 s.
23. Seropolko S. O. Dmitrij Ivanovich Tixomirov. Biograficheskij ocherk s portretami i snimkami. M., 1915. 36 s.
24. Smirnov V. Z. Vy`dayushhijsya russkij pedagog Vasilij Ivanovich Vodovozov (1825 – 1886) // V. I. Vodovozov. Izbranny`e pedagogicheskie sochineniya. M. : Izd-vo Akad. ped. nauk RSFSR, 1958. S. 3 – 44.
25. Soroka-Rosinskij V. N. Pedagogicheskie sochineniya. M. : Pedagogika, 1991. 240 s.
26. Struminskij V. Ya. N. X. Vessel` kak istorik i teoretik obshhestvennogo uchilishhevedeniya // Vessel` N. X. Ocherki ob obshhem obrazovanii v sisteme narodnogo obrazovaniya v Rossii. M. : Gos. ucheb.-ped. izd-vo M-va prosveshheniya RSFSR, 1959. S. 5 – 44.
27. Titova L. I. Gosudarstvennaya politika v sfere podgotovki uchitel`skix kadrov v Rossii v 1861 – 1917 gg. : dis. ... kand. ist. nauk. M., 2000. 224 s.
28. Ushinskij K. D. Proekt uchitel`skoj seminarii // Ped. soch. V 6 t. T. 2. M. : Pedagogika, 1988. S. 81 – 107.

29. Florovskij G. V. Vocerkovlenie shkoly` (Na pamyat` o S. A. Rachinskom) [E`lektronny`j resurs] // Voprosy` religioznogo vospitaniya i obrazovaniya. Vy`p. 2. Parizh : religiozno-pedagogicheskij kabinet pri Pravoslavnom Bogoslovskom institute, 1928. URL: <http://pedagog.eparhia.ru/bibl/rach/> (data obrashheniya: 04.03.2019).
30. Charnoluskij V. Osnovny`e voprosy` organizacii shkoly` v Rossii. SPb. : Tipografiya M. A. Aleksandrova, 1909. 131 s.

S. I. Doroshenko

**PREFACE OF INSTITUTES OF NATIONAL EDUCATION:
TEACHING SEMINARIES OF THE XIX – XX th CENTURIES:
VIEW OF CONTEMPORARIES
(for the 100-th anniversary of higher pedagogical education in Vladimir)**

The paper deals with the assessment of the content of education and the level of training of public-school teachers in teacher seminaries in Russia of the second half of the 19th - early 20th centuries by contemporaries - teachers of the XIX – XX th centuries. The activity of the Vladimir teachers' seminary in the context of the development of educational institutions of this type in pre-revolutionary Russia is considered. The aspect of practical psycho-pedagogical training in teacher's seminaries is emphasized. The conclusion is made about the significant influence of teachers' seminaries on the development of pedagogics (history of pedagogy, didactics, methods) and psychology (mainly experimental).

Key words: teacher's seminaries in Russia, pedagogical training in the XIX the – early XXth centuries, Vladimir teacher's seminary.

УДК 378.18

О. Г. Ерофеева

**ПРОЕКТНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК СРЕДСТВО
ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ САМОРЕАЛИЗАЦИИ СТУДЕНЧЕСКОЙ
МОЛОДЕЖИ В ВУЗЕ**

В статье актуализируется проблема активизации воспитательной работы со студенческой молодежью в вузе при эффективном использовании формы проектной деятельности. Представлены проекты, разработанные на основе приоритетных ценностных ориентиров воспитательной концепции Владимирского государственного университета, способствующие социализации студентов в современном обществе и их профессиональной самореализации.

Ключевые слова: проектная деятельность, воспитательная концепция, студенческий отряд, конкурс, фестиваль, профессиональное мастерство.

Организация воспитательной деятельности со студенческой молодежью является одним из важнейших направлений работы высшей школы и реализуется непосредственно в рамках государственной молодежной политики

Российской Федерации. Эта установка связана с требованиями Федерального государственного стандарта высшего образования к результатам освоения образовательных программ подготовки бакалавров и магистров, с развитием у них личностных качеств, характеризующих отношение к окружающему миру, людям, обществу, государству, своей профессиональной деятельности, к себе [1].

Стоит отметить, что при поступлении в вуз лишь небольшая часть абитуриентов имеет четкую конкретную цель. У многих из них отсутствует представление о будущей сфере профессиональной деятельности, так как они, не добрав баллов в нужный им вуз, поступают в другой близкий по профилю экзаменов, где эти баллы стали достаточными для зачисления.

Данная ситуация способствует тому, что высшее учебное заведение последующие несколько лет помимо решения проблем специализированного образовательного процесса, обучения специалистов конкретного профиля будет выполнять функции своего рода дополнительной, компенсирующей системы социализации студенческой молодежи, готовящей ее к более взрослой жизни.

В этой связи в вузе необходимо создать условия для позитивного настроения студентов на будущую профессиональную деятельность, формирования у них способностей к продуктивному действию путем включения их в решение значимых личных и социальных проблем.

Наиболее продуктивной формой в организации воспитательной работы со студентами в современных соци-

культурных условиях является проектная деятельность, способствующая удовлетворению их личных потребностей и определению соответствующих целей в жизни, активизирующая совместное участие преподавателей и студентов в разработке проектов в соответствии со спецификой факультета или кафедры, содержание которых в рамках реализации воспитательной концепции университета предполагает выполнение ряда важнейших задач:

1) осуществление воспитательной функции в единстве учебной и внеучебной деятельности; развитие сети разнообразных студенческих объединений; сохранение и создание новых традиций Владимирского государственного университета; стимулирование достижений студентов в общеуниверситетской общественной жизни [4]; развитие трудовой и проектной активности путем совмещения учебной и трудовой деятельности (организация профильных студенческих отрядов) [2];

2) *создание образовательной среды университета, обеспечивающей развитие у студентов следующих компетенций:*

- *образовательных*, способствующих формированию целостной научной картины мира, развитию способностей управлять познавательной и интеллектуальной деятельностью;

- *коммуникативных*, обеспечивающих развитие речевой культуры, навыков общения, диалога, продуктивного сотрудничества;

- *социальных*, формирующих российскую и гражданскую позиции, толерантность, усвоение социальных норм и правил;

- *личностных компетенций*: готовность к саморазвитию и реализации творческого потенциала, высокая профессиональная мобильность, готовность отстаивать свою позицию и быть критичным к своим поступкам;

3) *использование воспитательного потенциала социокультурной среды вуза и города* для вовлечения студентов в различные проекты воспитательной деятельности, такие как: инновации и научно-техническое творчество, волонтерство, лидерство, профориентация, культура и история, спорт и здоровье, молодежное предпринимательство и другие [3].

Проектная деятельность способствует гармоничному развитию молодого человека, его профессиональным и творческим достижениям [2].

Владимирский государственный университет имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых (ВлГУ) уделяет особое внимание проектной деятельности и способствует постепенной социализации молодых людей в обществе, причем не только студенчества, но и городской молодежи в целом, оказывая влияние на жизненные проекты молодых горожан.

ВлГУ входит в число опорных университетов России и на протяжении многих десятилетий является кузницей кадров и ведущей научной, образовательной, творческой площадкой в различных сферах деятельности Владимирской области. В его структуру входят 12 институтов, где осуществляют свою профессиональную деятельность педагоги, психологи, юристы, экономисты, историки, литераторы, программисты, лингвисты, биоло-

ги, музыканты, художники и другие специалисты. Весь этот спектр специалистов востребован в организации воспитательной работы, вовлекающей студентов в различные проекты и оказывающей им определенную помощь в их реализации. Каждый специалист в своей сфере деятельности занимается воспитательной работой, используя нормативно-правовые и рекомендательные документы, определяющие стратегию воспитания студентов в современном обществе, способствующие развитию социально-воспитательного компонента учебного процесса, включая развитие студенческого самоуправления, участие обучающихся в работе общественных организаций, спортивных и творческих клубов, научных студенческих обществ.

Например, в Юридическом институте ВлГУ реализуется *проект «Юридическая клиника»*, цель которого – создание условий для воспитания студентов как профессионально компетентных специалистов путем вовлечения будущих юристов в научно-исследовательскую и практическую деятельность, их единство по решению значимых для университета проблем, установлению правоотношений между представителями различных внутри-университетских сообществ; интеграция студентов в профессиональное юридическое сообщество, повышение их уровня правового сознания и правовой культуры, повышение конкурентоспособности выпускников на рынке труда и содействие их трудоустройству.

Проект разработан на основе приоритетных ценностных ориентиров в воспитательной деятельности универ-

ситета, в качестве которых выступают право, личность, устойчивое развитие, профессиональная компетентность, социализация, личное и общественное благо, высокий уровень правосознания и правовой культуры.

Безусловно, данный проект очень востребован и носит социальный характер, так как студенты, обучающиеся по юридической специальности под руководством преподавателей, осуществляют правовое просвещение населения города Владимира, оказывая ему бесплатные консультации по жизненно важным вопросам (рис. 1).

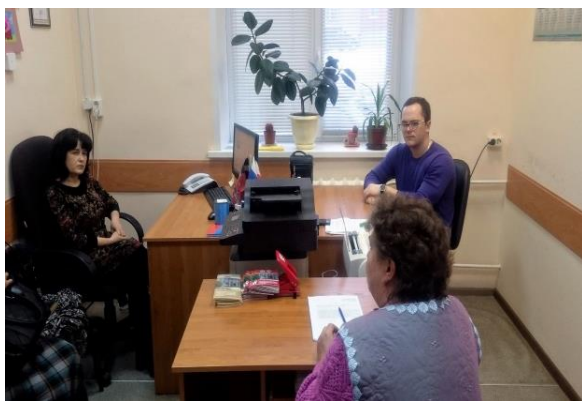


Рис. 1. Студенты Юридического института консультируют жителей г. Владимира

В результате содержание воспитания студентов в рамках данного проекта определяется значимой для них социально-правовой проблематикой в сфере будущей профессиональной де-

ятельности. Это проблема нормативно-правового регулирования отдельных сфер деятельности, оказание качественного юридического сопровождения адресатам. Опыт решения данной проблемы они приобретают в контексте получаемого профессионального образования в учебной и внеучебной деятельности.

Как уже отмечалось выше, в структуре нашего университета 12 институтов и каждый из них играет огромную роль в профессиональной подготовке студентов и формировании их как высококультурной личности.

В этом году Педагогическому институту исполнилось 100 лет со дня основания, это структурное подразделение университета имеет свою богатейшую историю и традиции.

Одна из главных задач института в реализации воспитательной работы со студентами – не только подготовка их к будущей профессии учителя, но и повышение престижа педагогической профессии. И это не случайно, так как в современном образовании сегодня стоит острая проблема – дефицит педагогических кадров. После окончания вуза, к сожалению, не все выпускники педагогической профессии идут работать в школы. Важно отметить, что потребность в учителях-предметниках присутствовала и в эпоху советского образования, но не такая, как в настоящее время. Данная проблема обусловлена тем, что выпускников вузов закономерно не обязывают отрабатывать определенное количество лет по своей профессии и защищать свой диплом, полученный по результатам обучения на бюджетной основе.

В связи с этим на базе Педагогического института под руководством кафедры педагогики проводится ежегодный фестиваль профессионального педагогического мастерства «Студент года», в котором принимают участие не только представители выпускающих кафедр Педагогического института, но и других институтов Владимирского государственного университета.

Данный проект был разработан в 1998 году с целью создания *условий* для профессиональной самореализации студентов, которая осуществлялась в решении таких задач, как уважение к профессии учителя, повышение педагогического мастерства, проявление социальной инициативы и творческой активности студентов.

По положению о фестивале в конкурсе могут участвовать только студенты старших курсов, которые успешно прошли производственную педагогическую практику в образовательных учреждениях. Проект предполагает три формы профессиональных испытаний.

На первом этапе «*Мое педагогическое кредо*» участники конкурса раскрывают ключевые моменты собственной философии к педагогической профессии: каким должен быть учитель согласно требованиям современного образования в школе, определяют роль учителя в формировании личности ребенка, раскрытии его способностей и возможностей, демонстрируют приоритеты при выборе технологий, используемых на уроке методов обучения и воспитания для достижения поставленной цели и задач. Второй этап конкурса заключается в проведении «*Урока-занятия в современной школе*». На базе МБОУ «СОШ № 15»

г. Владимира студенты проводят уроки в незнакомых для них классах, где каждый по своему предмету проводит разностороннюю работу по развитию познавательной активности учащихся, использует методы, приемы, организационных форм обучения, соответствующие цели и задачам урока, проявляет творческую оригинальность, адекватную цели урока, устанавливает взаимоотношения с учащимися.

Третий этап – публичное представление творческого проекта «*Визитка: Я – педагог*», где участники конкурса демонстрируют свое педагогическое мастерство в организации профессиональной педагогической деятельности, в гуманной направленности интересов, ценностей и идеалов [5].

Безусловно, мы можем отметить популярность данного проекта среди студенчества и преподавателей вуза. С каждым годом число участников увеличивается, если в 1998 году их было всего 6 человек, то в последующие годы участвовали от 10 до 13 студентов. За 20-летний период в фестивале приняли участие около 250 студентов. Прежде чем попасть на финальный этап конкурса, они участвуют в отборочных турах на своих факультетах и выпускающих кафедрах, где среди них выбирают лучших, которые демонстрируют свои знания и умения, полученные в процессе обучения и внеучебного общения с педагогами, защищают честь своего факультета.

Во время проведения конкурса педагоги, методисты могут видеть, как меняется внешний и внутренний облик студентов, формируются профессиональные качества будущего учителя, манера поведения, культура речи, от-

вечающие требованиям обучения и воспитания подрастающего поколения в интересах личности, общества и государства, соответствующие педагогическому образу современного учителя.

Атмосфера, царящая на конкурсе, прививает любовь и уважение к педагогической профессии, а главное – к детям, и рассеивает неуверенность у тех студентов, которые еще сомневаются в своем выборе профессии. После участия в проекте никто не остается тем, кем был раньше. Каждый из участников конкурса добился определенных высот, приобрел опыт творческого общения с профессиональным сообществом, почувствовал себя личностью в развитии.

В результате фестиваль профессионального педагогического мастерства «Студент года» стал для выпускников педагогической профессии ступенью к дальнейшему самопознанию, самоуважению и самосовершенствованию.

Во-первых, многие из них, работая в школах города Владимира, стали участниками ежегодного конкурса «Педагог года». Например, *Артем Мишулин, учитель биологии гимназии № 35 г. Владимира, стал победителем конкурса «Педагог года – 2018. «Педагогический дебют»*, который, со слов участника, «позволил ему дать положительный ответ на один из самых главных педагогических вопросов современности: «Соответствую ли я статусу учителя 21 века?» *Анастасия Львова, учитель русского языка и литературы, победитель конкурса в 2015 году, участник всероссийского конкурса педмастерства, член жюри* выразила свое мнение о практической значимости данного проекта, сказав,

что «участие в профессиональном конкурсе – это яркое событие в жизни учителя, которое позволяет становиться другим в оценке собственной деятельности, стремиться к творчеству, работать на другом уровне, пополнять свою методическую копилку и делиться своим опытом с другими коллегами, быть востребованным и интересным на поле современной педагогической инноватики».

В юбилейном для Педагогического института 2019 году победителем 27 городского конкурса в номинации «Лучший педагог года системы общего образования» была признана выпускница Владимирского государственного педагогического университета, учитель географии СОШ № 8 г. Владимира Аксана Сазанова. Для нее дети – это источник, дающий импульс для дальнейшего развития, вдохновения и творческой мысли. Поэтому главным в своей профессии она считает «создать на своих уроках комфортные и доброжелательные условия для занятий, быть равнодушной к проблемам своих воспитанников, найти слова одобрения для каждого, дать почувствовать ребёнку, что он единственный и неповторимый, научить детей чуткости, искренности, доброте и дружбе, чтобы они выросли социально активными личностями, которым безразлично будущее не только своей малой родины, но и планеты в целом».

На рис. 2 представлены фотографии вышеперечисленных участников – победителей конкурса «Педагог года».

Во-вторых, у них появилось желание продолжить учебу в магистратуре,

аспирантуре, описать свой практический опыт и перевести его на язык дидактики. Восемь участников стали кандидатами педагогических наук.



Рис. 2. Победители конкурсов «Педагог года»
Анастасия Львова (верхнее фото), Артем Мишулин (слева), Аксана Сазанова (слева)

В-третьих, данный проект стал неким социальным лифтом для лучших педагогов. И статистика это подтверждает: за 27 лет в конкурсе участвовало 368 педагогов, из них – 120 ла-

уреатов и победителей в различных номинациях. Около 40 педагогов, участвовавших в конкурсах, были назначены на руководящие должности в сфере образования, четыре педагога награждены почетным званием «Заслуженный учитель Российской Федерации».

Еще один из наиболее значимых проектов в осуществлении воспитательной работы в университете – «Студенческий отряд», который имеет свою многолетнюю историю.

В 80-х годах во Владимирском государственном педагогическом институте (ВГПИ) действовал студенческий педагогический отряд «Вдохновение». Серьезную и активную работу по подготовке студентов к вожатской деятельности на протяжении многих лет осуществляла доцент кафедры педагогики Сталина Михайловна Осипова.

На рис. 3 представлены фотографии вожатых педагогического отряда «Вдохновение», проходивших вожатскую практику в областном лагере пионерского актива «Соколенок».

Под ее чутким руководством ежегодно в конце учебного года для всех студентов ВГПИ организовывался инструктивно-методический лагерь, где обучали методике вожатской работы, объединяли в линейные отряды лагерей, в которых предстояло работать летом. Во время прохождения вожатской практики студенты, погружаясь в единое жизненное пространство временного коллектива вместе с детьми, понимая их и проявляя к ним чуткость и доброту, смогли приобрести профессиональный опыт в управлении детским коллективом, научились быстро ориентироваться в сложных ситуаци-

ях, а главное, завоевать детскую признательность в определении «наш вожатый».



Рис. 3. Студенческий педагогический отряд «Вдохновение»

В 2001 году в стране после событий 90-х годов, которые разрушили отлаженную советскую систему взаимосвязей между работодателями детских оздоровительных лагерей и администрацией вуза, начался новый подъем в организации детского оздоровительного отдыха в каникулярное время, что привело к потребности в увеличении численного состава педагогических кадров.

В этой связи во Владимирском государственном педагогическом университете (ВГПУ) под руководством помощника ректора по воспитательной

работе Т. В. Разумовской был вновь создан педагогический отряд под названием «Сталкер», разработано «Положение», в котором были определены цели, порядок формирования и организация деятельности студенческого педагогического отряда ВГПУ.

Прежде чем поехать в лагерь, студенты в обязательном порядке проходили учебу в «школе вожатых», организованную на тот момент во Владимирском государственном педагогическом университете, и по результатам усвоенных знаний участвовали в конкурсном отборе на *должность вожатого*.

По окончании обучения они знали примерное содержание работы вожатого с детьми и нормативные документы, регламентирующие его деятельность в условиях лагеря; умели организовывать работу с детским коллективом с учетом возрастных и психологических особенностей, используя различные методические приемы и формы воспитательных дел, активизирующие деятельность ребят.

В адрес ВГПУ поступали благодарности за высокую профессиональную подготовку студентов, за их творческий подход к работе с детьми в детских оздоровительных лагерях.

Поэтому студенты пользовались высоким спросом у работодателей детских оздоровительных лагерей и работали не только в загородных лагерях Владимирской области, но и за ее пределами, в городе Москве и Московской области, в Краснодарском крае.

На рис. 4 мы видим знамя педагогического отряда «Сталкер», изготовленное непосредственно студентами.



Рис. 4. Вожатые студенческого педагогического отряда «Сталкер»

В настоящее время большое значение в профессиональной подготовке студентов ВлГУ имеет педагогический отряд «Эвентум», в который входят более 250 студентов различных институтов ВлГУ (рис. 5). Слова из песни Ксении Смирновой: «Педагогический отряд – тебе здесь каждый будет рад. И если ты попал сюда, то не забудешь

никогда» еще раз подтверждают то, что проект «Студенческий отряд» является востребованной формой воспитания студенческой молодежи, приобщения ее к социально значимой деятельности и серьезной школой профессионального самоопределения.



Рис. 5. Студенческий педагогический отряд «Эвентум»

Сегодня Педагогический институт выступает площадкой для модернизации педагогического образования в ВлГУ и работает над совершенствованием «Ресурсной платформы педагогического образования», что позволяет объединить научно-методические, информационные и кадровые ресурсы университета для разработки новых проектов и участия в них всех субъектов образовательного пространства.

Литература

1. Федеральный государственный стандарт высшего образования. Приказ Министерства обрнауки от 04.12.2015 № 1426 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования по направлению подготовки 44.03.01 Педагогическое образование (уровень бакалавриата)» [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://normativ.kontur.ru/document?moduleId=1&documentId=272200> (дата обращения: 15.03.2019).

2. Основы государственной молодежной политики Российской Федерации [Электронный ресурс]. URL: <http://mosmetod.ru/metodicheskoe-prostranstvo/sredne-professionalnoe-obrazovanie/normativnyedokumenty/osnovy-gosudarstvennoj-molodezhnoj-politiki-rf-do-2025-goda.html> (дата обращения: 20.02.2019).
3. Проектирование воспитательной деятельности в высшей школе : учеб.-метод. пособие № 44 / Р. У. Богданова [и др.]. СПб. : Центр информатизации образования, 2010. 89 с.
4. Концепция воспитательной работы ВЛГУ на 2016 – 2020 годы [Электронный ресурс]. URL: [http://www.vlsu.ru/index.php?id=51&no_cache =](http://www.vlsu.ru/index.php?id=51&no_cache=) (дата обращения: 26.02.2019).
5. Положение о XX общеуниверситетском фестивале профессионального педагогического мастерства «Студент года – 2018» [Электронный ресурс]. URL: <http://pedagog.vlsu.ru/> (дата обращения: 15.11.2018).

References

1. Federal`nyj gosudarstvennyj standart vy`sshego obrazovaniya. Prikaz Ministerstva obrnauki ot 04.12.2015 № 1426 «Ob utverzhdenii federal`nogo gosudarstvennogo obrazovatel`nogo standarta vy`sshego obrazovaniya po napravleniyu podgotovki 44.03.01 Pedagogicheskoe obrazovanie (uroven` bakalavriata)» [E`lektronnyj resurs]. Rezhim dostupa: <https://normativ.kontur.ru/document?moduleId=1&documentId=272200> (data obrashheniya: 15.03.2019).
2. Osnovy` gosudarstvennoj molodezhnoj politiki Rossijskoj Federacii [E`lektronnyj resurs]. URL: <http://mosmetod.ru/metodicheskoe-prostranstvo/sredne-professionalnoe-obrazovanie/normativnyedokumenty/osnovy-gosudarstvennoj-molodezhnoj-politiki-rf-do-2025-goda.html> (data obrashheniya: 20.02.2019).
3. Proektirovanie vospitatel`noj deyatel`nosti v vy`sshej shkole : ucheb.-metod. posobie № 44 / R. U. Bogdanova [i dr.]. SPb. : Centr informatizacii obrazovaniya, 2010. 89 s.
4. Konceptiya vospitatel`noj raboty` VIGU na 2016 – 2020 gody` [E`lektronnyj resurs]. URL: [http://www.vlsu.ru/index.php?id=51&no_cache =](http://www.vlsu.ru/index.php?id=51&no_cache=) (data obrashheniya: 26.02.2019).
5. Polozhenie o XX obshheuniversitetskom festivale professional`nogo pedagogicheskogo masterstva «Student goda – 2018» [E`lektronnyj resurs]. URL: <http://pedagog.vlsu.ru/> (data obrashheniya: 15.11.2018).

O. G. Erofeeva

**PROJECT ACTIVITY AS A TOOL FOR PROFESSIONAL
SELF-REALIZATION OF STUDENTS IN UNIVERSITY**

The article actualizes the problem of activation of educational work with students at the University, with the effective use of the form of project activities. The projects developed on the basis of priority value orientations of the educational concept of the Vladimir state University promoting socialization of students in modern society and their professional self-realization are presented.

Key words: project activity, educational concept, student group, competition, festival, professional skills.

УДК 37

Е. Ю. Рогачева

**НА ВОЛНАХ НАШЕЙ ПАМЯТИ: МЕЖДУНАРОДНЫЕ ПРОЕКТЫ
ФЕЛИКСА АРОНОВИЧА ФРАДКИНА (1933 – 1993)**

Статья посвящена педагогической деятельности выдающегося историка педагогики, члена-корреспондента РАО Ф. А. Фрадкина. Анализируются международная репутация ученого, его вклад в макаренковедение, методологию истории педагогики, международную конференцию историков педагогики в 1991 году под Суздалем.

Ключевые слова: педагогическое наследие, международная репутация, историко-педагогическое знание, макаренковедение, педагогическое образование, международные проекты.

Вот уже более четверти века прошло с тех пор, как ушел из жизни Феликс Аронович Фрадкин (1933 – 1993). Мы, ученики Ф. А. Фрадкина, всегда думаем о нашем замечательном Учителе, регулярно проводим конференции, посвященные его памяти, рассказываем о нем своим студентам и аспирантам. К сожалению, в этом году ушла из жизни супруга Феликса Ароновича – Светлана Павловна, трепетно хранившая память о своем любимом муже. На кафедре сложилась добрая традиция каждый раз в конце декабря навещать Светлану Павловну и тепло

вспоминать Феликса Ароновича в доме, где все хранило память о нем – и стены, и книги, и фотографии. Отраднo, что у Феликса Ароновича есть замечательный сын Юлий, три талантливых внука. А это значит, что он нашел продолжение в них, в своих трудах, талантливых учениках.

Время бежит, меняются форматы нашего учебного заведения. Теперь мы в структуре Владимирского государственного университета имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых, в 2019 году исполняется сто лет Педагогическому

институту, которому Феликс Аронович служил верой и правдой на протяжении 27 лет своей профессиональной деятельности. Этот удивительный человек вписал яркие страницы в историю нашего вуза как автор многочисленных инновационных проектов регионального, федерального и международного уровней. Благодаря его усилиям, а также плодотворной научной деятельности его коллег по педагогическому институту, таких как Н. В. Корольков, П. Б. Гурвич, А. В. Плеханов, Ю. П. Истратов, Б. Л. Ительсон, Д. И. Пеннер, Д. А. Макеев, В. Т. Малыгин, А. Е. Пальтов, Ф. В. Цан-Кай-Си и многих других известных личностей нашего педагогического институтского сообщества, наш педагогический институт одним из первых получил статус педагогического университета. На международном форуме по педагогическому образованию, проходившем в Казани в мае 2018 года, Владимирский государственный университет был назван лучшим опорным университетом среди непедagogических, обеспечивающих высокий уровень педагогического образования. В этом огромная заслуга наших учителей и, конечно, члена-корреспондента РАО Ф. А. Фрадкина. Пройдя сложный путь советского ученого от учителя русского языка и литературы, директора интерната до члена-корреспондента Российской академии образования, Феликс Аронович пронес через всю жизнь уважение к науке, знанию, к педагогической профессии, никогда не отрывался от учительства и чутко реагировал на его запросы. Следуя заветам Антона Семеновича Макаренко, он

внес достойный вклад в образование советского учителя, в совершенствование его методологической культуры, был в постоянном поиске новых форм педагогического образования.

Биография Ф. А. Фрадкина помогает понять сложность и противоречивость исторического периода в развитии отечественной науки и самого Феликса Ароновича, который свято верил в идею М. М. Бахтина о том, что «человек никогда не найдет всей полноты только в себе самом» [1, с. 208]. Этому он учил и нас, своих учеников. На мой взгляд, интерес Ф. А. Фрадкина к наследию М. М. Бахтина, особо разгоревшийся в конце 1980-х и 1990-е годы, его дружба с Е. Г. Осовским не случайны. Феликс Аронович обладал философским складом ума. Для него, как и для М. М. Бахтина, ответственность за себя и ответственность, которую мы несем за наше неповторимое место в бытии, а также средства, с помощью которых мы соотносим нашу неповторимость с остальным миром, который – «другой» в отношении к ней, были очень важны. Во время стажировки в Голландии в Лейденском университете в 1993 году мне удалось найти ряд работ Майкла Холквиста о М. М. Бахтине, ксерокопиями которых так и не успела поделиться с моим учителем. На следующий день после моего возвращения со стажировки Феликса Ароновича не стало. В моем багаже для него лежали отрывки из работы Майкла Холквиста «Бахтин и его мир», редкие фотографии. Именно Феликс Аронович стимулировал интерес учеников и коллег кафедры педагогики к диалогизму как особой ме-

тодологии познания, как педагогическому методу. Результатом этого стало пособие «От школы монолога к школе диалога» [7].

Радует, что педагогическое наследие Ф. А. Фрадкина известно и за пределами нашей страны. Ф. А. Фрадкин внес существенную лепту в макаренковедение как феномен международного порядка. Ф. А. Фрадкин выступал в роли рецензента собрания сочинений А. С. Макаренко (1984 – 1986).

В 1988 году к столетию со дня рождения А. С. Макаренко Феликс Аронович подготовил работу «В поисках новых педагогических путей» [15]. Если публикации 1980-х годов в области отечественного макаренковедения еще отражали конфронтацию научного мира Востока и Запада [16], то после поражения «советско-социалистической» системы в СССР, как верно отметил А. А. Фролов, в начале 1990-х «макаренковедческая работа приобрела новые, широкие возможности ее обогащения историческим и современным педагогическим опытом мирового значения. С 1992 года почти ежегодные макаренковедческие конференции проходили с международным участием. С докладом «Педагогическая технология А. С. Макаренко: эволюция или качественно новый шаг?» Ф. А. Фрадкин выступил на международной конференции «Наследие А. С. Макаренко и современные преобразования в педагогической теории и практике» (Нижний Новгород, 1992 г.). На этом форуме присутствовали более 100 человек из разных регионов России. Среди участников был известный исследователь наследия А. С. Макаренко в Гер-

мании Г. Хиллиг. Это выступление Ф. А. Фрадкина, а также доклад «Официальная советская педагогика 20 – 30-х гг.» в марте 1993 года на международной конференции «Наследие А. С. Макаренко и современность» (Москва, РАО), посвященной 105-летней годовщине со дня рождения классика советской педагогики, вызвали неподдельный интерес присутствовавших представителей разных стран, в том числе и немецких коллег.

Американский ученый, друг и коллега Ф. А. Фрадкина Ларри Холмс, профессор истории в университете Южной Алабамы, признавал, что «Феликс Аронович внес существенный вклад в изменение подходов русских и зарубежных ученых к истории образования в России и сам характер исследований. Вполне заслуженное общественное признание его деятельности пришлось на март 1993 года, когда Российская академия образования избрала его членом-корреспондентом» [17, с. 1 – 2].

Готовый к диалогу, Феликс Аронович с азартом планировал совместные проекты и с немецким ученым Хилигом, и с бельгийским ученым Марком Депапом, с которыми он познакомился на международном семинаре под Суздалем в 1991 году, но им не удалось осуществиться. Марк Депап скажет позднее о Феликсе Фрадкине: «Он был специалистом в области русской педологии, области исследования, представляющей для меня особый интерес». «Неоконченной симфонией» назовет в 1998 году бельгийский ученый свою статью в каталанском журнале (*Educacio I Historia*) о Феликсе

Фрадкине, а также напишет трогательные слова, вспоминая своего «любимого коллегу и друга» [4, с. 138 – 140]. Главным редактором этого журнала был испанский профессор из Барселоны Пере Сола.

В августе 1990 года на одном из заседаний Международной постоянно действующей конференции историков педагогики (ISCHE), состоявшейся в Праге накануне празднования 400-летия со дня рождения Я. А. Коменского, было решено создать международную рабочую группу историков педагогики под руководством члена-корреспондента РАО, доктора педагогических наук, профессора К. И. Салимовой. Феликс Аронович ждал очень многого от этого начавшегося диалога с зарубежными историками-педагогами, радовался тому, что удалось установить тесную связь с Лабораторией зарубежной школы и педагогики при Институте теории и истории педагогики РАО в Москве. Беседы с такими известными учеными, как Б. М. Бим-Бад, Б. Л. Вульфсон, В. В. Краевский, И. Я. Лернер, З. А. Малькова, З. И. Равкин, В. М. Полонский, Л. И. Новикова, С. Ф. Егоров, посещение Дома ученых в Москве, участие в совместных конференциях, где уже обязательно присутствовали и зарубежные коллеги, – все это помогало научному росту Ф. А. Фрадкина и его учеников, держало руку ученого «на пульсе» всего происходящего в научно-педагогическом сообществе.

14 – 19 апреля 1991 года в Москву приехало много представителей западной педагогической науки. Почти в полном составе собралась наша между-

народная рабочая группа историков педагогики под руководством К. И. Салимовой, которую Феликс Аронович приглашал во Владимир и Суздаль. Интерес друг к другу был чрезвычайно высок. В ходе дискуссии обсуждались предмет, значение и проблемное поле истории педагогики. Историю педагогики рассматривали и как научную область исследования и как учебный предмет в университете. Тогда, в 1991 году, вступая в диалог с зарубежными коллегами, которые, за редким исключением, фактически не знали работ советских исследователей педагогики, Феликс Аронович Фрадкин помогал им открывать и осваивать эту «terra incognita». Ему так хотелось донести до зарубежных коллег его правду о советской педагогике. С самого начала своего выступления Ф. А. Фрадкин завораживал аудиторию своими познаниями и архивными находками. Не случайно, друг и коллега Ф. А. Фрадкина, замечательный ученый Б. М. Бим-Бад, называл его «разыскатель истины». Вот как писал он о безвременно ушедшем друге Феликсе: «В отечественной культуре советского периода Феликс Фрадкин обнаружил поучительные истории великих взлетов и позорных падений мысли и дела; бережно и тактично, объективно и научно достоверно (он был лучшим знатоком архивных материалов по истории советской педагогики) восстанавливал он страницу за страницей действительные труды, сомнения, свершения, подвиги и несчастья П. Блонского, Н. Крупской, А. Макаренко, С. Шацкого, М. Скаткина, В. Гмурмана и многих других героев и мучеников советской педагогики ... [2, с. 35].

«Даром судьбы» назвала впоследствии встречу с русским коллегой в Суздале японская исследовательница творчества Н. К. Крупской Кейко Сэки. Она задавала профессору Ф. А. Фрадкину много вопросов, нуждалась в советах по поводу источниковой базы, понимая, что для того, чтобы пролить свет на жизненный путь и педагогическое творчество Н. К. Крупской, важно проанализировать мемуары, письма, воспоминания друзей. В 1991 году, находясь на стажировке в Великобритании, в Ливерпульском университете, в рамках специально организованных зав. кафедрой педагогики профессором Дэвидом Гамильтоном семинаров на тему «Забытые имена Советской педагогики», мне удалось поделиться с английскими коллегами, аспирантами и магистрантами идеями П. П. Блонского, С. Т. Шацкого, опираясь на работы моего учителя. Он был очень рад тому, что об этом узнали зарубежные коллеги. Феликс Аронович всегда придавал большое значение историко-педагогическому знанию, трепетно относился к преподаванию этой дисциплины в вузе, много работал с архивными материалами, подготовил интересные учебные пособия для студентов, выбирал знаковые темы для кандидатских диссертаций своих аспирантов. Член-корреспондент РАО М. В. Богуславский верно подметил особую миссию Ф. А. Фрадкина быть внутренне педагогичным, его «постоянное вопрошание истории, задавание ей сложных вопросов...» [3, с. 80]. Позиция Ф. А. Фрадкина оказалась близкой и многим зарубежным коллегам. В выступлении ученого из Барселоны Пере Сола прозвучала мысль о необходимости расширения границ истории педагогики, предлагалось создать «последовательно-согласованный план учебно-педагогических курсов, включенный в содержание подготовки будущих учителей и педагогов...». Испанский коллега полагал, что как область исследования истории педагогики «должна быть четко, систематически и оперативно связана с историческими исследованиями, проводимыми в отделениях и учебных заведениях, имеющих отношение к историческим наукам». Он критиковал исследователей в области истории педагогики за то, что они уделяют мало внимания изучению «неформального» образования, ограничивают историю педагогики лишь историей официального школьного обучения» [14, с. 72 – 75].

Феликс Аронович привил вкус к истории педагогики и нам, его ученикам. Внимание Ф. А. Фрадкина к биографическому материалу в курсе истории педагогики побуждало и нас задуматься о том, что за долгие годы тоталитарного режима отечественная педагогика утратила свое живое начало. В беседе с бельгийским коллегой Марком Депапом – неутомимым исследователем проблем педологии – Феликс Аронович узнал много нового для себя из развернувшегося диалога о педологии и методологии истории педагогики. «Добрый и скромный историк педагогики из Владимирского университета», как назвал Феликса Ароновича Марк Депап, приоткрыл для него также много любопытного. Они делились познаниями, спорили, удивлялись и сетовали, что так долго жили в мире «стереотипов холодной войны»,

что история педагогики использовалась в качестве служанки идеологии. С большим интересом прояснялись различные толкования педагогических понятий, ведь методология зарубежной педагогики заметно отличается от методологии отечественной. В то время в отечественной источниковой базе было очень мало переводных работ известных зарубежных авторов. Ведь нельзя не признать, что в сталинский период под идеологическим прессингом командно-административной системы наука стала жить по постановлениям правящей партии, с диалогом было покончено, история идей вытеснила историю людей, в результате чего педагогика превратилась в «спектакль без действующих лиц». В результате международной встречи под Суздалем наметились линии взаимодействия отечественных и зарубежных ученых, задумывались совместные учебные пособия, которые, к сожалению, увидели свет уже после смерти Феликса Ароновича [18; 9; 10; 11; 12; 13]. Понимание происходящих в мире разносторонних культурных процессов, осознание огромной ценности, неповторимости культур представителей Запада и Востока вообще, а исследовательской в частности, явились важным результатом начавшегося тогда международного диалога.

Через год после смерти Феликса Ароновича, в 1994 году в Амстердаме удалось встретиться с некоторыми из тех зарубежных коллег – членов международной группы историков педаго-

гики. Профессор Пере Сола, а также его американский друг и рецензент моей монографии Ларри Холмс, переживая вместе с нами потерю коллеги, опубликовали статьи, посвященные светлой памяти нашего Учителя в каталанском и американском изданиях [4; 7; 16]. В 2019 году в международной конференции, проводимой кафедрой педагогики ВлГУ во Владимире, принял участие Марк Депап, который сегодня является заслуженным профессором истории педагогики в бельгийском университете Левена. В сборнике конференции, увидевшем свет в мае 2019 года, имеется его послание из Фландрии в честь 85-летия со дня рождения профессора Ф. А. Фрадкина [5]. В нем отмечается огромный вклад Феликса Ароновича в развитие истории педагогики. В соавторстве со своими зарубежными коллегами бельгийский ученый представил в сборнике и биографическую статью. Судьба подарила нам 23 мая 2019 года встречу в Москве спустя четверть века. Было приятно вручить коллеге сборник Международной конференции «Историко-педагогическое знание в контексте современных проблем образования и высшей школы» (Владимир, 2019) и вспомнить дни, когда рядом с нами был Феликс Аронович.

История науки создается конкретными людьми, живущими в науке. В ней проживают они свою жизнь, отдавая себя целиком. Именно таким ученым и педагогом был наш Учитель, Феликс Аронович Фрадкин.

Литература

1. Бахтин М. М. Проблемы поэтики Достоевского. М., 1979. 318 с. С. 208.
2. Бим-Бад Б. М. Разыскатель истины Феликс Фрадкин // Мир образования. 1996. № 9. С. 35.
3. Богуславский М. В. Российское образование в диалоге педагогических цивилизаций // Научные идеи Ф. А. Фрадкина в контексте современных исследований истории и теории всемирного педагогического процесса : материалы междунар. науч. конф. «Историко-педагогическое знание; прошлое, настоящее, будущее (18 – 19 нояб. 2008). Владимир, 2008. С. 80.
4. Marc Depaepe. An Uncompleted Symphony // Educacio I Historia. Revista d'història de l'educacio. № 3. Baecelona. 1997 – 1998. P. 139 – 140.
5. Историко-педагогическое знание в контексте современных проблем образования и высшей школы : материалы междунар. науч.-практ. конф. / Владим. гос. ун-т им. А. Г. и Н. Г. Столетовых. Владимир : Изд-во ВлГУ, 2019. 287 с.
6. Кларк К., Холквист М. Архитектоника ответственности // Михаил Бахтин: pro et contra: Творчество и наследие М. М. Бахтина в контексте мировой культуры : антология. В 2 т. Т. 2. СПб. : Изд-во Русского Христианского гуманитарного института, 2002. С. 37 – 71.
7. От школы монолога к школе диалога : учеб. пособие / под общ. ред. Е. Н. Селиверстовой. Владимир, 1996. 92 с.
8. Rogatcheva E. Feliks Aronovich Fradkin (1933 – 1993). Memorial Tribute in East-West Education Memorial Tribute. (Fall 1995. Pp. 2 – 6.)
9. Rogacheva E. Inter-Professional and International Collaboration within University Teacher Education Cooperation and Partnership. ATEE 21st Materials. Glasgo, Scotland, 1996.
10. Rogacheva E. The Educational Legacy of Pragmatism and Its Influence on Early Soviet Educational Reform // Educational Reform in National and International Perspectives: Past, Present And Future; eds. Czeslaw Majorek, Erwin V. Johanningmeier. Krakow : Polish Academy of Sciences Publishing House, 2000. P. 55 – 70.
11. Rogacheva E. Teaching the History of Education Anew History of Education as a Teaching Subject. Materials of the Working International Conference in Moscow-Suzdal, 1991.
12. Rogatcheva E. J. Dewey's Educational Experiment and Its Relevance for Intending Teachers // Vitae Scholasticae, The Bulletin of Educational Biography; ed. Glenn Smith. Northern Illinois University, USA, 1992. 11 (1 – 2). P. 313 – 323.
13. Rogatcheva E. Qualification Requirements, Curriculum and Organization of Teacher Education (the case of Russia) Teachers' Role. The Teacher Education. A Central European View. ATEE Cahiers. 1996. № 10. Brussels.
14. Сола П. Необходимость расширения границ истории педагогики // История педагогики как учебный предмет : учеб. пособие (Международный опыт) / под ред. К. И. Салимовой. М. : Роспедагентство, 1966. С. 72 – 75.
15. Фрадкин Ф. А. В поисках новых педагогических путей (к 100-летию со дня рождения А. С. Макаренки). М. : Знание, 1988. 64 с.

16. Фрадкин Ф. А., Рогачева Е. Ю. Идеи советских педагогов в кривом зеркале буржуазных фальсификаторов : метод. разраб. в помощь лектору. Владим. обл. орг. о-ва «Знание». Владимир, 1987. 26 с.
17. Ларри Холмс. Мой замечательный друг и коллега Феликс Аронович Фрадкин / пер. с англ. Е. Ю. Рогачевой // East-West Education. Vol. 16. № 1 (Spring 1995). P. 1 – 2.
18. Why Should We Teach History of Education? eds. K. Salimova, E. V. Yohanningmeier. International Academy of Self-Improvement, 1993.

References

1. Baxtin M. M. Problemy` poe` tiki Dostoevskogo. M., 1979. 318 s. S. 208.
2. Bim-Bad B. M. Razy`skatel` istiny` Feliks Fradkin // Mir obrazovaniya. 1996. № 9. S. 35.
3. Boguslavskij M. V. Rossijskoe obrazovanie v dialoge pedagogicheskix civilizacij // Nauchny`e idei F. A. Fradkina v kontekste sovremenny`x issledovanij istorii i teorii vseirnogo pedagogicheskogo processa : materialy` mezhdunar. nauch. konf. «Istoriko-pedagogicheskoe znanie; proshloe, nastoyashhee, budushhee (18 – 19 noyab. 2008). Vladimir, 2008. S. 80.
4. Marc Depaere. An Uncompleted Symphony // Educacio I Historia. Revista d`historia de l`educacio. № 3. Baecelona. 1997 – 1998. R. 139 – 140.
5. Istoriko-pedagogicheskoe znanie v kontekste sovremenny`x problem obrazovaniya i vy`sshej shkoly` : materialy` mezhdunar. nauch.-prakt. konf. / Vladim. gos. un-t im. A. G. i N. G. Stoletovy`x. Vladimir : Izd-vo VIGU, 2019. 287 s.
6. Klark K., Xolkvist M. Arxitektonika otvetstvennosti // Mixail Baxtin: pro et contra: Tvorchestvo i nasledie M. M. Baxtina. v kontekste mirovoj kul`tury` : antologiya. V 2 t. T. 2. SPb. : Izd-vo Russkogo Xristianskogo gumanitarnogo instituta, 2002. S. 37 – 71.
7. Ot shkoly` monologa k shkole dialoga : ucheb. posobie / pod obshh. red. E. N. Se-liverstovoj. Vladimir, 1996. 92 s.
8. Rogacheva E. Feliks Aronovich Fradkin (1933 – 1993). Memorial Tribute in East-West Education Memorial Tribute. (Fall 1995. Pp. 2 – 6.)
9. Rogacheva E. Inter-Professional and International Collaboration within University Teacher Education Cooperation and Partnership. ATEE 21st Materials. Glasgo, Scotland, 1996.
10. Rogacheva E. The Educational Legacy of Pragmatism and Its Influence on Early Soviet Educational Reform // Educational Reform in National and International Perspectives: Past, Present And Future; eds. Czeslaw Majorek, Erwin V. Yohanningmeier. Krakow : Polish Academy of Sciences Publishing House, 2000. R. 55 – 70.
11. Rogacheva E. Teaching the History of Education Anew History of Education as a Teaching Subject. Materials of the Working International Conference in Moscow-Suzdal, 1991.

12. Rogatcheva E. J. Dewey's Educational Experiment and Its Relevance for Intending Teachers // *Vitae Scholasticae, The Bulletin of Educational Biography*; ed. Glenn Smith. Northern Illinois University, USA, 1992. 11 (1 – 2). P. 313 – 323.
13. Rogatcheva E. Qualification Requirements, Curriculum and Organization of Teacher Education (the case of Russia) Teachers' Role. *The Teacher Education. A Central European View. ATEE Cahiers*. 1996. № 10. Brussels.
14. Sola P. Neobxodimost` rasshireniya granicz istorii pedagogiki // *Istoriya pedagogiki kak uchebny`j predmet : ucheb. posobie (Mezhdunarodny`j opy`t) / pod red. K. I. Salimovoj. M. : Rospedagentstvo, 1966. S. 72 – 75.*
15. Fradkin F. A. V poiskax novy`x pedagogicheskix putej (k 100-letiyu so dnya rozhdeniya A. S. Makarenko). M. : Znanie, 1988. 64 s.
16. Fradkin F. A., Rogacheva E. Yu. Idei sovetskix pedagogov v krivom zerkale burzhuazny`x fal'sifikatorov : metod. razrab. v pomoshh` lektoru. Vladim. obl. org. o-va «Znanie». Vladimir, 1987. 26 s.
17. Larri Xolms. Moj zamechatel`ny`j drug i kollega Feliks Aronovich Fradkin / per. s angl. E. Yu. Rogachevoj // *East-West Education. Vol. 16. № 1 (Spring 1995). P. 1 – 2.*
18. Why Should We Teach History of Education? eds. K. Salimova, E. V. Yohanningmeier. International Academy of Self-Improvement, 1993.

E. Yu. Rogacheva

**ON OUR MEMORY WAYS: INTERNATIONAL PROJECTS
OF FELIX ARONOVICH FRADKIN (1933 – 1993)**

The paper deals with the educational activity of outstanding historian of education, the member-correspondent of Russian Academy of Education F. A. Fradkin. His international reputation as a scholar, his contribution to Makarenko studies, methodological aspect of the history of education, working group of historians of education international conference in April 1991 near Suzdal are discussed.

Key words: *educational legacy, international reputation, history of education, Makarenko Studies, teacher education, international projects.*

МЕТОДОЛОГИЯ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 159.923

В. А. Зобков

МЕТОДОЛОГИЯ ЛИЧНОСТНОГО РАЗВИТИЯ ЧЕЛОВЕКА

В статье показано, что деятельность является основным методологическим принципом развития и существования человека в социальной действительности, что личностное развитие человека связано с развитием Я-отношения как внутреннего «механизма» психической регуляции деятельности, влияющего на её эффективность и надёжность. На эмпирическом уровне установлено, что к внутренним содержательным «механизмам» Я-отношения, обуславливающим продуктивность деятельности, относятся мотивация, самооценка и качества/черты, раскрывающие личность с интеллектуальной, коммуникативной, волевой, эмоциональной и морально-нравственной сторон. Данный факт указывает на то, что личностное развитие человека и результат деятельности взаимосвязаны и непосредственно зависят от уровня развития содержательных характеристик, «механизмов» личности человека как Я-отношение/личность к отношению/деятельности.

В статье отмечается важность формирования в школах, колледжах, вузах личности с социально-адекватным типом отношения к деятельности, что непосредственно будет характеризовать и качество образовательной деятельности.

Ключевые слова: методология, деятельность, Я-отношение к деятельности, личность, мотивация, самооценка.

Введение. Современный этап развития российской социальной действительности предъявляет повышенные требования к личности учащегося, молодого человека, социальная активность которого должна быть направлена не только на усвоение знаний, формирование умений и навыков, а в большей мере – на воспитание качеств/черт личности: самостоятельности, инициативности, сознательного и ответственного выбора способов мышления и действия, целесообразного

личностного развития и эффективной реализации личностного потенциала в жизнедеятельности. Можно говорить о том, что роль личности, её активного развития и самосовершенствования в современных социально-экономических условиях, в общественных процессах возрастает.

Методология личностного развития человека связана с процессами деятельности, в которых происходит формирование, развитие и совершенствование качеств/черт и свойств личности.

Личность развивающегося человека впитывает в себя те отношения, которые, преломляясь сквозь призму опыта сотрудничества и взаимодействия с окружающими в процессах совместной деятельности, постепенно формируют и определяют содержание мотивационной сферы, самооценки, индивидуально-социальных качеств/черт человека и их проявление в непосредственных актах поведения и деятельности.

Обучение в общеобразовательной, средней профессиональной и высшей школах должно быть направлено на воспитание молодёжи с социально адекватным типом отношения к деятельности, для которой характерна организованность, самостоятельность, инициативность, ответственность за результаты своей деятельности, адекватно-дифференцированная самооценка, коммуникативная совместимость, обеспечивающая эффективность в совместно-групповой работе.

Деятельность как основной методологический принцип развития личности человека. Принцип деятельности как источника происхождения многообразных продуктов культуры и форм социальной жизни сыграл важную методологическую роль в становлении и развитии ряда социальных наук и наук о человеке. Например, в культурно-исторической теории Л. С. Выготского мышление было рассмотрено как результат интериоризации практических действий и свойственной им логики [2].

В отечественной психологической науке разработке проблемы деятельности в ее психологическом выражении

уделяется большое внимание. С. Л. Рубинштейном разработана философско-психологическая теория деятельности [10]. По С. Л. Рубинштейну, деятельность – это не только воздействие, изменение мира и порождение различных объектов в этом мире, но и «процесс, посредством которого реализуется то или иное отношение человека к окружающему миру: другим людям, задачам, которые ставит перед ним жизнь» [11, с. 256 – 257]. Следовательно, им выдвигается требование изучать деятельность индивидов в связи с личностным принципом.

Анализируя структуру деятельности, С. Л. Рубинштейн выделил следующий основной ряд: движение – действие – деятельность. Действие оказывается в центре всей структуры. Каждому действию соответствуют цель и мотив. Мотив и цель действия связаны между собой, но не совпадают. Состав частных действий определяется планом. У деятельности как некой целостности есть свои цели и мотивы, которые, в отличие от мотивов и целей отдельных действий, носят обобщенный, интегрированный характер. Единство деятельности конкретно выступает как единство тех целей, на которые она направляется, и мотивов, из которых она исходит [10; 11].

А. Н. Леонтьев [8] выделяет следующие основные компоненты деятельности: мотивы, цели, задачи, условия. Мотив, цели, задачи и условия определяются прежде всего со стороны их объективного предметного существования (мотив – предмет деятельности, цель и задача – предметы действия, условия – предмет опера-

ции). Наряду с этим ставится вопрос об их отражении в психике и сознании субъекта. По справедливому замечанию Л. И. Анцыферовой [1], компонентный анализ структуры деятельности должен быть дополнен «результатом» деятельности.

Содержание структурных компонентов личности как характеристик внутреннего мира человека определяет не только характер, стиль субъект-субъектных и субъект-объект-субъектных взаимодействий, но и результат этих взаимодействий, оказывает ведущее влияние на успехи в деятельности, в целом, в жизнедеятельности. Ведущие мотивы (деловые коллективистские или личностно-престижные), занимающие главенствующее положение в мотивационной иерархии, окрашивают, как отмечал С. Л. Рубинштейн, «в свой цвет другие мотивы». Эти мотивы и являются смыслообразующими мотивами поведения и деятельности человека.

Психическая регуляция деятельности на уровне личности осуществляется психологическими механизмами самооценки. Последнее является высшей психологической инстанцией личности. По этому поводу С. Л. Рубинштейн писал: «Проблема психологического изучения личности ... завершается раскрытием самосознания личности» [10, с. 564]. Проблеме самосознания и самооценки он придавал исключительно высокую значимость в формировании личности, в регуляции поведения и деятельности.

Общие положения о самооценке и необходимости её формирования на базе широких социально значимых со-

держаний мотивации деятельности С. Л. Рубинштейн конкретизировал в отношении возможных дисгармоний, неадекватности ценностям общественного образа жизни. «... Личностно-социальные моменты оценки, – писал он, – в некоторых случаях явно перевешивают объективные, связанные с самой деятельностью...» [10, с. 471]. Успех или неуспех действующего лица может быть понят по-разному – или как чисто личный успех, или как успех определённого общественного дела (Там же, с. 474); «... для того, чтобы добиться успеха в любом деле, надо больше думать о своём деле, чем о своём успехе» (Там же, с. 470).

С. Л. Рубинштейн, рассуждая по поводу отношения мотивов и целей, писал, что мотив включает в себе отношение мотивов и целей человека к задаче – к цели – и к обстоятельствам, в которых перед индивидом встает задача и возникает действие. Это отношение составляет внутренний стержень действия, психологическое содержание которого включает также соотношение цели и средства, задач и способов их разрешения [11]. Данное выражение, по мнению О.В. Дашкевича, отражает важное положение, что мотив в «снятой» форме присутствует в каждом конкретном действии [3].

Отношение человека к деятельности – это внешне проявляемые и наблюдаемые действия и поступки, которые обусловлены внутренним содержанием личности, «совокупностью внутренних условий». Отношение – это тот объективно-субъективный показатель, нарушение которого связано с деформациями жизнедеятельности

организма и личности. В категорию «отношения» включаются все связи человека: и с тем, что вне его, и с тем, что внутри. Отношения быстрее и легче диагностируются через посредство внешне наблюдаемых объективно-психологических проявлений/черт. Преимущество такой диагностики в том, что оно может быть в принципе замерено по параметру «степень выраженности по балльной системе оценок». Глубокий анализ объективных связей позволяет выяснить положительные или отрицательные отношения личности к различным сторонам действительности, к процессу, к условиям деятельности, иначе, как указывал В. Н. Мясищев, функциональный механизм отношений не представляется, и анализ будет поверхностным и неправильным [9]. Об отношениях человека, как и о личности в целом, можно объективно судить только по действиям, поступкам, поведению. Личность и отношение, формируясь в общении и практической деятельности, проявляются на практике, в деятельности как Я-отношение к отношению [5; 6; 7]. Отношения человека вытекают из воздействий внешнего мира и раскрываются, прежде всего, при изучении человека в процессе учебной, учебно-профессиональной, производственно-трудовой и общественной деятельности.

«Смысловое образование личности», содержательно раскрывающее Я-отношение к отношению, иерархически представлено содержательно-динамическими характеристиками, соответствующими функциональным уровням деятельности: мотив/отношение, само-

оценка/отношение, результат/отношение раскрывают методологию личностного развития человека.

Процессы мотивации, самооценки, целеполагания и целеосуществления, личностные качества/черты, тесно связанные с механизмом регуляции деятельности, являются структурными компонентами целостного отношения субъекта деятельности к ее объекту – общественной форме деятельности.

Методология активно-творческой позиции учащегося. Психологи и педагоги отмечают необходимость улучшения образовательно-воспитательного пространства в школах, колледжах, вузах, в котором бы личность ребенка, учащегося развивалась в созидательном направлении, формируя навыки самообучения, самооценки, саморазвития, свойственные личности с социально адекватным типом отношения к деятельности.

Социально адекватный тип отношения человека к деятельности способствует достижению эффективных и надежных результатов деятельности, которые достигаются личностью тогда, когда в ее системно-структурной организации доминирует деловая коллективистская мотивация, когда сформирована адекватно-дифференцированная самооценка и когда в системе качеств/черт личности ведущую роль играют интеллектуально-волевые и морально-нравственные качества [6].

Для такой молодежи свойственна активно-творческая позиция, проявляемая в творческом познании и преобразовании среды, деятельности, себя. Личность при таких внутренних условиях, как правило, неравнодушна к

происходящему, для неё характерны положительные субъект-объектные взаимодействия и субъект-субъектные, субъект-объект-субъектные взаимоотношения.

Почему возникает предложение по улучшению образовательно-воспитательного пространства, повышению качества образовательных услуг, итогом которых была бы личность учащегося – будущего специалиста как субъекта деятельности? Это связано с тем, что в современных образовательных условиях учащихся, отвечающих требованиям субъекта учебной деятельности, мало.

Наши исследования показывают, что в настоящее время среди учащейся молодежи людей с социально адекватным типом отношения к деятельности около 10 % [6]. О таких людях хорошо сказал С. Л. Рубинштейн: «Человек есть индивидуальность в силу наличия у него особенных, единичных, неповторимых свойств, человек есть личность в силу того, что он сознательно определяет свое отношение к окружающему. Человек есть личность, когда у него свое лицо. Человек есть в максимальной мере личность, когда в нем минимумом нейтральности, безразличия, равнодушия, максимум «партийности» по отношению ко всему общественно значимому. Поэтому для человека как личности такое фундаментальное значение имеет сознание, не только как знание, но и как отношение» [12]. Эти слова С. Л. Рубинштейна актуальны и сейчас, когда так остро стоит вопрос о формировании личности с социально адекватным типом отношения к деятельности, активно-

творческой направленностью, для которой была бы характерна самостоятельность, инициативность, активная жизненная позиция.

Отметим, что для большинства молодых людей, как показали наши исследования, свойственно социально неадекватное отношение к деятельности, в структуре которого доминируют личностно-престижные мотивы, связанные с избеганием возможных неудач в деятельности, или мотивы с ориентацией на непреходящий социальный успех в деятельности, неадекватные формы самооценки. Специфическое сочетание внутренних условий находит своё проявление в субъект-объектных взаимодействиях, снижая эффективность и надежность результатов деятельности и внося в субъект-субъектные, субъект-объект-субъектные взаимоотношения отрицательные коллизии. При социально неадекватном типе отношения важен не только диагноз, но и прогноз развития, а также коррекция свойств и качеств личности.

Мы не сможем организовать достойную жизнь, быть демократическим обществом, пока не перестроим собственную психологию, в которой бы доминировали составляющие социально адекватного типа отношения человека к деятельности. И поэтому был прав Л. Н. Толстой, когда в одном из своих обращений к русскому народу говорил, что для того чтобы положение людей стало лучше, надо, чтобы сами люди стали лучше. Для того же, чтобы люди становились лучше, надо, чтобы они все больше и больше внимания обращали на себя, на свою внутреннюю жизнь. Вероятно, един-

ственное условие для этого – желание каждого члена общества не только хорошо жить, но и постоянно, каждодневно работать над собой, над своим собственным самосовершенствованием в сфере деловых и нравственных качеств.

Заметим, что как раньше, до социально-экономических преобразований в обществе, так и сейчас больше всего в человеке ценится исполнительность, послушание, конформность, безличность. Эти качества, к сожалению, воспроизводятся в семье, школе, вузе, находят отражение в сознании и поведении растущего человека. Считаем, что обучение в школе и вузе должно опираться на принципы целесообразности, диалогичности, активности позитивных высказываний и суждений, самостоятельности, системности и научности. Это обеспечит формирующейся личности возможность взглянуть на ситуацию с разных точек зрения, проводить рефлексивный анализ, развивать самостоятельность и инициативность и другие позитивные качества, характеризующие личность с социально адекватным типом отношения к деятельности, с активной жизненной позицией.

Чтобы воспитать личность с социально адекватным типом отношения к деятельности, важно воспитывать с детских лет аккуратность, любознательность, отзывчивость, ответственность (дошкольный и младший школьный возраст). На базе этих качеств/черт в дальнейшем (подростково-юношеский возраст) будут формироваться другие позитивные качества: самостоятельность, инициативность,

творческая активность и другие, а также свойства личности: адекватно-дифференцированная самооценка и деловая коллективистская мотивация [4; 5; 6].

Подчеркнем еще раз, что отношение человека к деятельности – это тот объективно-субъективный показатель, нарушение которого связано с деформациями жизнедеятельности организма и личности. Из-за нарушений взаимодействий и взаимоотношений личности с окружающей действительностью рождается болезнь – невроз, как сложный продукт влияний социальной среды и одновременно продукт индивидуального развития в условиях этой среды.

Под неврозом В. Н. Мясищев понимал своеобразное нарушение психических функций [9]. Как и для всякой болезни, однако для невроза как болезни личности, исходное и определяющее – это нарушение отношений, из которых вытекает расстройство функций, являющихся источником ряда нарушенных взаимоотношений, конфликтов с социальной действительностью.

Считаем, что в условиях современной России значительную роль в преодолении системного кризиса по формированию личности молодого человека с социально адекватным типом отношения к деятельности должны сыграть общественные молодежные организации. Включение личности в различные виды общественно полезной деятельности, в систему общественных отношений будет позитивно влиять на формирование мотивационно-смысловой сферы молодежи, на

формирование адекватной (адекватно-дифференцированной) самооценки.

Наши общеобразовательная и высшая школы должны удовлетворять потребность общества в воспитании такой молодежи, которая на каждом этапе развития тренировалась бы в аккуратности, организованности, самостоятельности в мышлении, ответственности за результаты своей деятельности и училась бы понимать их значение, что, вероятно, и должно составлять основу оценки качества образовательной деятельности.

Необходимость диагностики качества образования возникает в связи со следующими обстоятельствами. Во-первых, диагностика необходима для осмысления и формулирования направлений, путей и целей развития образовательного пространства, создания высокоэффективных образовательных моделей, технологий, во-вторых, позволяет выявить направленность учебно-воспитательной деятельности учебного заведения на формирование личностных компетенций, установить динамику развития личности обучающегося.

Если первому направлению диагностики качества образования в настоящее время уделяется определенное внимание, то второму, связанному с выявлением психолого-педагогических условий, способствующих развитию и формированию в процессе обучения качеств/черт и свойств личности, характеризующих её с позиции субъекта деятельности, внимание, как правило, не уделяется. С психологической точки зрения, на наш взгляд, более важно второе направление диагностики

качества образования. Диагностика собственно-психологических («совокупности внутренних условий») как Я-отношение к отношению) и объективно-психологических (внешне наблюдаемых, поведенческих) характеристик отношения учащегося к учебной деятельности позволит дать оценку качества образования на психологическом уровне.

Конечно, данный вид диагностики должны осуществлять специалисты, работающие в психологической службе школы, вуза методами циклического мониторинга. Также должны быть разработаны системно-структурные схемы развития и функционирования собственно-психологических и объективно-психологических проявлений отношения учащихся к учебной деятельности, качеств и свойств личности, характеризующих её со стороны субъекта деятельности на каждом этапе обучения учащегося в школе и вузе. Такая направленность работы позволит одновременно выявить преподавателей, деятельность которых направлена на формирование субъекта деятельности, и преподавателей, деятельность которых ограничивается рамками реализации учебного плана конкретной дисциплины. Результаты такого мониторинга можно использовать при конкурсной аттестации преподавателя.

Заключение. Категория деятельности является ведущим методологическим принципом изучения, познания и проявления человека.

Деятельность как методологическая проблема психологии в её развитой форме является синонимом творчества, основой которого выступает

преобразование окружающей действительности и себя в этой действительности. В самом общем смысле деятельность можно обозначить как специфически человеческую форму отношения к окружающему миру, содержание которого составляет целесообразное изменение и преобразование этого мира на основе освоения и развития наличных форм культуры [13]. Деятельность меняет и преобразует действующего индивида.

Деятельность представляет собой, с одной стороны, совокупность различных объективных отношений и связей человека с природой, другим человеком и обществом, с другой стороны – в процессе её формируется и реализуется сама личность как Я-отношение. Личность как Я-отношение определяет форму и содержание отношения к объекту, природе, субъекту, социальной группе, обществу. Рассуждая таким образом, можно говорить о том, что деятельность порождает личность как Я-отношение, а Я-отношение реализует отношение к различным сторонам действительности как Я-отношение к отношению.

Я-отношение как психологическая сущность человека, которая наиболее ярко проявляется через особенности мотивации, самооценки, совокупности качеств/черт, характеризующих его с интеллектуальной, эмоционально-волевой, коммуникативной, морально-нравственной сторон. Мы считаем, что

сензитивный период по формированию Я-отношения к отношению как сущности человека – это период школьно-вузовского обучения. В настоящее время назрела необходимость ориентироваться в школьно-вузовском обучении на субъектно-деятельностный подход, в котором отражена сущность социально адекватного типа отношения к деятельности.

В нашем понимании личность учащегося – это потенциальный уровень психического развития человека в процессах учебно-воспитательной деятельности, способный переходить в актуализированную, т. е. субъектную форму, а субъект – это актуальный уровень развития личности, который делает человека способным управлять собой, своей деятельностью, поведением во взаимодействии с другими людьми в процессах активной преобразующе-созидательной деятельности. Субъект – носитель системы отношений, которая обеспечивает позитивно-творческое функционирование личности в собственной жизнедеятельности, а также в совместной деятельности социальных групп. Субъектная позиция свойственна личности с социально адекватным типом отношения к деятельности. Именно на подготовку такой личности должны ориентироваться образовательные учреждения, и это, на наш взгляд, должно лежать в основе диагностики качества образовательной деятельности учебных заведений.

Литература

1. Абульханова К. А. О субъекте психической деятельности. Методологические проблемы психологии. М. : Наука, 1973. 287 с.

2. Выготский Л. С. Развитие высших психических функций. М. : АПН РСФСР, 1960. 500 с.
3. Дашкевич О. В. Эмоциональная регуляция деятельности в экстремальных условиях : автореф. дис. ... д-ра психол. наук. М., 1985. 36 с.
4. Зобков А. В. Акмеология саморегуляции учебной деятельности. Владимир – СПб. : Изд-во ВлГУ, 2013. 320 с.
5. Зобков В.А. Личность и деятельность в теории отношения В. Н. Мясищева // Психологический журнал. 2013. Т. 34. № 4. С. 16 – 29.
6. Зобков В. А. Психология отношения человека к деятельности: теория и практика. 2-е изд., испр. и доп. Владимир : Транзит-ИКС, 2016. 251 с.
7. Зобков В. А. Генезис отношения человека к себе. Владимир : Калейдоскоп, 2018. 172 с.
8. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. М. : Политиздат, 1975. 304 с.
9. Мясищев В. Н. Личность и неврозы. Л. : Изд-во ЛГУ, 1960. 426 с.
10. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. М. : Учпедгиз, 1940. 596 с.
11. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. 2-е изд. М. : Учпедгиз, 1946. 704 с.
12. Рубинштейн С. Л. Бытие и сознание. М. : АПН СССР, 1957. 328 с.
13. Юдин Э. Г. Системный подход и принцип деятельности. М., 1975. 391 с.

References

1. Abul`xanova K. A. O sub`ekte psixicheskoy deyatel`nosti. Metodologicheskie problemy` psixologii. M. : Nauka, 1973. 287 s.
2. Vy`gotskij L. S. Razvitie vy`sshix psixicheskix funkcij. M. : APN RSFSR, 1960. 500 s.
3. Dashkevich O. V. E`mocional`naya regulyaciya deyatel`nosti v e`kstremaal`ny`x usloviyax : avtoref. dis. ... d-ra psixol. nauk. M., 1985. 36 s.
4. Zobkov A. V. Akmeologiya samoregulyacii uchebnoj deyatel`nosti. Vladimir – SPb. : Izd-vo VIGU, 2013. 320 s.
5. Zobkov V. A. Lichnost` i deyatel`nost` v teorii otnosheniya V. N. Myasishheva // Psixologicheskij zhurnal. 2013. T. 34. № 4. S. 16 – 29.
6. Zobkov V. A. Psixologiya otnosheniya cheloveka k deyatel`nosti: teoriya i praktika. 2-e izd., ispr. i dop. Vladimir : Tranzit-IKS, 2016. 251 s.
7. Zobkov V. A. Genezis otnosheniya cheloveka k sebe. Vladimir : Kalejdoskop, 2018. 172 s.
8. Leont`ev A. N. Deyatel`nost`. Soznanie. Lichnost`. M. : Politizdat, 1975. 304 s.
9. Myasishhev V. N. Lichnost` i nevrozy`. L. : Izd-vo LGU, 1960. 426 s.
10. Rubinshtejn S. L. Osnovy` obshhej psixologii. M. : Uchpedgiz, 1940. 596 s.

11. Rubinshtejn S. L. Osnovy` obshhej psixologii. 2-e izd. M. : Uchpedgiz, 1946. 704 s.
12. Rubinshtejn S. L. By`tie i soznanie. M. : APN SSSR, 1957. 328 s.
13. Yudin E`. G. Sistemny`j podxod i princip deyatel`nosti. M., 1975. 391 s.

V. A. Zobkov

METHODOLOGY OF PERSONAL DEVELOPMENT OF A HUMAN BEING

The article shows that activity is the main methodological principle of development and existence of a person in social reality, that personal development of a human being is associated with the development of self-relations as an internal «mechanism» of mental regulation of activity affecting its effectiveness and reliability. At the empirical level, it has been established that the internal meaningful «mechanisms» of the self-relations, which determine the productivity of an activity, include motivation, self-assessment and qualities / traits that reveal a personality with intellectual, communicative, volitional, emotional and moral aspects. This fact indicates that the personal development of a person and the result of activity are interrelated and directly depend on the level of development of substantial characteristics, «mechanisms» of a person's personality as self-relations / personality to attitude / activity. The article notes the importance of the formation in schools, colleges, universities of the individual with a socially adequate type of attitude to activities that will directly characterize the quality of educational activities.

Key words: *methodology, activity, self-relations to activity, personality, motivation, self-assessment.*

ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 371

Ю. О. Новикова

ЗЕМСКИЙ УЧИТЕЛЬ В КОНЦЕ XIX – НАЧАЛЕ XX ВЕКА (ПО МАТЕРИАЛАМ ВЛАДИМИРСКОЙ ГУБЕРНИИ)

В статье рассматривается положение сельского земского учителя в конце XIX – начале XX века. Автор анализирует роль органов местного самоуправления в популяризации учительской профессии, становлении и развитии всеобщего начального образования в стране в данный период.

Ключевые слова: народное просвещение, начальное образование, земская школа, сельский учитель.

Введение. Реформирование российского образования, целью которого становится всестороннее развитие высоконравственной личности, разделяющей российские традиционные духовные ценности, обладающей актуальными знаниями и умениями, способной реализовать свой потенциал в условиях современного общества, готовой к мирному созиданию и защите Родины, с одной стороны, и формирование профессиональной личности педагога-новатора – с другой, обращает наше внимание на роль учителя в системе развития образования на разных исторических этапах.

Несомненно, именно с XIX века в России остро встал вопрос, волновавший и современное общество, и руководство страны – организация и развитие начальной школы. Император Александр I, осознавая насущную потребность в оптимально организованной школе, учредил в сентябре 1802 г. Министерство народного просвещения и разделил все губернии на шесть об-

разовательных округов, вместе с этим учреждает «Предварительные правила народного просвещения». С этого момента образование в России становится самостоятельным направлением, подчинённым особому Министру.

В этот исторический период земская школа являла собой важнейшую составную часть всеобщего начального образования, в которой обучающиеся были представителями наиболее крупного по численности крестьянского сословия, где центральной фигурой в деревне того времени, наряду со священником, становится земский учитель, положение которого можно проследить по материалам Владимирской губернии, весьма типичной в этом отношении для центрального округа России.

Положение земского учителя. С конца XIX века с развитием земской школы количество учителей в ней постоянно росло. Если в 1883 году во Владимирской губернии насчитывалось 377 учителей, то уже к 1910 году

ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ

их стало втрое больше – 1213. Из данных табл. 1 видно, что число учителей постепенно росло по губернии в целом и по каждому уезду в частности. Более того, по гендерному составу земская школа менялась в пользу женщин. За

27 лет – с 1883 по 1910 годы число мужчин от общего числа обучающихся уменьшилось с 74 % (278 мужчин и 99 женщин) до 28 % (335 мужчин и 878 женщин) [2, с. 4].

Таблица 1. Численный и гендерный состав земской школы Владимирской губернии в конце XIX – начале XX века

Уезд	Число учителей и учительниц									
	1883 г.		1894 г.		1898 г.		1905 г.		1910 г.	
	Учителей	Учительниц	Учителей	Учительниц	Учителей	Учительниц	Учителей	Учительниц	Учителей	Учительниц
Александровский	18	7	14	12	10	18	6	29	7	50
Владимирский	29	9	22	18	17	30	21	47	18	80
Вязниковский	20	14	23	33	24	47	19	77	15	94
Гороховецкий	16	1	17	7	16	17	17	32	17	55
Ковровский	19	11	22	22	26	36	30	75	36	84
Меленковский	20	7	29	7	23	18	26	41	28	67
Муромский	16	10	11	20	10	28	4	55	11	74
Переславский	28	-	20	11	15	26	19	38	22	47
Покровский	37	6	47	11	42	19	62	44	67	97
Судогодский	15	5	14	11	10	16	15	34	28	61
Суздальский	29	11	24	19	29	25	26	34	37	63
Шуйский	16	6	26	12	31	29	35	39	44	51
Юрьевский	15	12	11	32	10	30	7	42	5	54
По губернии	278	99	280	215	263	339	287	587	335	878

В целом этот процесс можно объяснить двумя причинами. С одной стороны, недостаточным количеством лиц мужского пола, окончивших курсы в учебной семинарии, с другой – сравнительно небольшим жалованием, которое составляло в этот период в среднем 400 руб. Причем размер жалования зависел не от уровня образования учителя, а от стажа работы. Так, из табл. 2 можно видеть, что средние

оклады получаемого вознаграждения учителей к 1910 году разнились от 310 до 460 руб. [5, с. 21]. Наименьший оклад жалования наблюдался в Суздальском (310 руб.) и наибольший – в Вязниковском уезде (420 руб.). Более того, во всех уездах, за исключением Александровского и Муромского, учителя получали жалование в среднем больше учительниц.

ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ

Таблица 2. Размер жалования учителей земских школ по уездам
Владимирской губернии к 1910 году

Уезд	1910 г. (в руб.)		
	Учителя	Учительницы	Учащие в целом
Александровский	340	348	347
Владимирский	377	372	373
Вязниковский	460	414	420
Гороховецкий	417	396	401
Ковровский	377	370	372
Меленковский	415	387	396
Муромский	306	333	330
Переславский	409	371	383
Покровский	438	388	409
Судогодский	406	402	403
Суздальский	331	298	310
Шуйский	445	388	414
Юрьевский	405	360	363
По губернии	404	373	382

По данным «Положения народного образования во Владимирской губернии за 1910 год» можно видеть, что самый крупный оклад по всей губернии наблюдался в Ковровском и Меленковском уездах, где всего лишь три учителя получали оклад выше 600 руб. (660 и 630 руб. соответственно). Однако указывается, что все лица, получавшие такое вознаграждение, служили на педагогическом поприще от 24 до 34 лет [6, с. 12]. Кроме того, нужно отметить, что Владимирское губернское земство, помимо жалования, устанавливало каждому учителю три периодические прибавки за пятилетие службы в размере 60 руб. Более того, многие учителя имели доплаты за преподавание Закона Божия, а также за иные работы. Например, за заведование народной библиотекой, преподавание пения, репетиторство и прочее. Опираясь на исследование профессора Е. М. Петровичевой, именно с 1908 года ассигнования в области народного просвещения постоянно росли и со-

ставляли 33,9 % от всего бюджета Владимирской губернии, обогнав при этом расходы на медицинское обслуживание [4, с. 214]. Более того, земства обладали весьма широкими полномочиями, например, по утверждению учителей в должности, финансированию строительства и развитию земских школ и училищ, участием выборных от земств в деятельности школьных советов [1, с. 112].

Что же касается уровня образования учителей, служивших в земских школах Владимирской губернии, следует отметить, что наибольшей группой учителей губернии являлись те, кто 1) закончил учительскую семинарию (33,4 % от общего числа), 2) сдавшие экзамен на звание сельского учителя (30,1 %) и 3) окончившие духовную семинарию (24,2 %) [6, с. 10]. Таким образом, учителей с высшим и средним педагогическим образованием, то есть в данном случае окончивших учительскую семинарию или разного рода педагогические курсы, было абсолют-

ное большинство (Александровский, Гороховецкий, Ковровский, Переславский, Покровский, Шуйский, Юрьевский уезды). Остальную же часть, весьма незначительную, можно отнести к группе с низшим, недостаточным образованием (более всего отмечается во Владимирском, Вязниковском, Меленковском, Муромском и Судогодском уездах). Земства постоянно поднимали проблему уровня образования учителей начального образования и с 1902 года начали проводить активную работу по повышению уровня квалификации учителей губернии. Так, именно с этого времени уездные земства стали проводить бесплатные курсы повышения квалификации земских учителей, что в той или иной мере оказывало влияние на увеличение педагогического стажа учительствующих. За несколько исследуемых лет последний увеличился с 3 до 15 лет. Более того, земства с 1890-х годов начали утверждать Правила о прибавках к жалованию за выслугу лет. Так, например, в 1895 году Вязниковское, Александров-

ское, Владимирское, Ковровское, Переславское, Покровское и Шуйское уездные земства утвердили такие Правила, в соответствии с которыми по истечении 5, 10 и 15 лет службы учитель получал прибавку в 60 руб., то есть максимальное жалование сельского учителя могло составить 660 руб. [5, с. 13]. Исходя из вышесказанного, мы видим, что жалование сельского учителя оставалось очень низким. Для примера, если средняя заработная плата учителя была 400 руб., то средняя оплата труда земского врача по данным на 1911 год составляла 1684 руб., ветеринарных врачей – 1250 руб. [4, с. 218].

Что касается сословного состава земских учителей, здесь можно отметить преобладание представителей дворянства, однако исходя из данных табл. 3, можно утверждать, что с 1898 по 1905 годы постепенно увеличивалось количество учителей, принадлежавших к крестьянскому сословию, которое было наиболее близко сельской жизни [6, с. 12].

Таблица 3. Сословный состав учителей и учительниц земских школ Владимирской губернии в конце XIX – начале XX века

Год	Сословие								
	Духовенство	Дворяне	Чиновники	Купечество	Крестьянство	Мещане	Почетные граждане	Прочие	Неизвестно
	Учителя								
1898	48	3	3	9	17	13	5	2	-
1905	27	3	-	-	26	17	21	1	5
1910	29	1	2	-	33	18	12	1	4
	Учительницы								
1898	46	10	11	8	7	9	6	3	-
1905	34	9	-	2	10	17	12	3	13
1910	37	5	9	1	13	18	9	-	8

Уездные земства заботились и о бытовых условиях сельских учителей. Те педагоги, которые не имели квартир при школе, снимали жилье у местных крестьян или проживали в школе. Органы местного самоуправления выплачивали квартирную помощь учителю в размере в среднем по губернии 55 руб. в год [6, с. 7]. Однако, как свидетельствуют немногочисленные инспекторские проверки земствами квартир, в которых проживали сельские учителя,

это жилье во многих случаях было холодно и тесно.

Что касается нагрузки земского учителя, то она была крайне неодинаковой, а рабочий день – ненормированный. В школах разных уездов распределялась по-разному. Все школы разделялись на одно-, двух- и трехкомплектные, то есть с одним, двумя и тремя учителями, при том, что количество обучающихся составляло по 46 чел. на одного учителя (табл. 4).

Таблица 4. Число обучающихся на одного учителя в 1905 и 1910 гг.

Число обучающихся на одного учителя	Уезд													
	Александровский	Владимирский	Вязниковский	Гороховецкий	Ковровский	Меленковский	Муромский	Переславский	Покровский	Судогодский	Суздальский	Шуйский	Юрьевский	По губернии
1905	43	49	29	50	41	47	50	44	43	46	51	40	43	44
1910	33	44	31	41	39	46	44	45	36	42	44	42	41	40

После ряда мер, нацеленных на уменьшение учебной нагрузки, принятых земствами, это и строительство школ, и повышение престижа учительской профессии за счет увеличения жалования и бесплатных учительских курсов, число обучающихся на одного учителя в заданный период постепенно уменьшалось (см. табл. 4).

Рабочий день учителя состоял из учебного времени в первой и второй половине дня с перерывом на обед. В первой половине дня проводилось три урока по одному часу, далее давался один час на обед и затем следовали еще два часовых урока. Примечательно, что в связи с отсутствием нормативной регламентации времени урока и перемены, каждый учитель опреде-

лял их сам, но с учетом необходимости полного освоения учебной программы. При этом распорядок жизни школы предусматривал достаточно продолжительное каникулярное время, которое длилось пять месяцев с мая по сентябрь. Это объясняется тем, что основным сословием обучающихся земской школы было крестьянство, и детям было необходимо помогать родителям в сельском хозяйстве.

С 1902 года Владимирское губернское земство стало разворачивать достаточно широкий спектр помощи сельским учителям в вопросах обучения их детей и культурно-просветительской работы. Именно с этого времени Владимирское губернское земство начало ассигновать стипендии по 100 руб. для

девочек, будущих учителей, обучающихся во Владимирской женской гимназии. Помимо этого Ковровская, Покровская, Шуйская земские управы выдавали учителям пособия на лечение. Однако данные выплаты пока не имели постоянного и всеобъемлющего характера. Так, в 1910 году на лечение в Самарскую, Уфимскую губернии, на Кавказ и Крым съездили всего 17 учителей из общего количества – 1213 (1,4 %) [5, с. 15].

Переходя к вопросу культурно-просветительской деятельности земств для сельских учителей, нужно отметить, что она состояла в организации: 1) выписки периодической печати; 2) учительских курсов; 3) передвижных библиотек.

Еще с 1875 года Владимирское губернское земство стало организовывать временные бесплатные педагогические курсы для учителей земских школ с целью повышения их квалификации [6, с. 8].

В 1902 году Владимирское губернское земство постановило выдавать пособие по 2 руб. на учителя, в 1905 году – по 6 руб., а в 1910 – уже по 8 руб. на подписку периодической печати, что позволило сельским учителям выписывать более 100 наименова-

ний журналов и газет: «Нива», «Вестник Знания», «Русское Богатство», «Ясная Поляна», «Вестник Воспитания», «Русское Слово», «Русские Ведомости», «Старый Владимирец», «Современное Слово» и пр. Почти одновременно с организацией подписок на периодическую печать Владимирское губернское земство организовало учительские передвижные библиотеки во всех уездах с выделением на это 5500 руб.

Таким образом, роль земского учителя и земства в деле народного просвещения неоспорима. Начиная с начала XX века, органами местного самоуправления выдавались различные доплаты и пособия для развития школьного дела и улучшения положения сельских учителей. И, хотя последнее все еще оставалось достаточно бедственным, реформа начального образования заложила принципы всеобщего начального обучения, основывающиеся на введении новых программ преподавания в школе, улучшении культурно-просветительских, бытовых и материальных условий проживания учителей, которые действовали в народном образовании на протяжении всего XX века и продолжают быть актуальными в настоящее время.

Литература

1. Абрамов В. Ф. Российское земство: экономика, финансы и культура. М. : Ника, 1996. 165 с.
2. Вестник Владимирского губернского земства. 1899. № 14. 54 с.
3. Вестник Владимирского губернского земства. 1899. № 16. 69 с.
4. Петровичева Е. М. Роль земств Центральной России в развитии народного просвещения в начале XX века // Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. Социокинетика. 2011. № 2. С. 213 – 219.
5. Положение народного образования во Владимирской губернии на 1910 г. Вып. 1. Владимир-на-Клязьме : Типо-Литография, 1911. 97 с.

6. Положение народного образования во Владимирской губернии по исследованию 1910 г. Вып. 3. Владимир, 1911.

References

- 1 Abramov V. F. Rossijskoe zemstvo: e`konomika, finansy` i kul`tura. M. : Nika, 1996. 165 s.
2. Vestnik Vladimirskogo gubernskogo zemstva. 1899. № 14. 54 s.
3. Vestnik Vladimirskogo gubernskogo zemstva. 1899. № 16. 69 s.
4. Petrovicheva E. M. Rol` zemstv Central`noj Rossii v razvitii narodnogo prosveshheniya v nachale XX veka // Pedagogika. Psixologiya. Social`naya rabota. Yu-venologiya. Sociokinetika. 2011. № 2. S. 213 – 219.
5. Polozhenie narodnogo obrazovaniya vo Vladimirskoj gubernii na 1910 g. Vy`p. 1. Vladimir-na-Klyaz`me : Tipo-Litografiya, 1911. 97 s.
6. Polozhenie narodnogo obrazovaniya vo Vladimirskoj gubernii po issledovaniyu 1910 g. Vy`p. 3. Vladimir, 1911.

Yu. O. Novikova

CLERK TEACHER IN THE LATE XIX – EARLY XXth CENTURY (MATERIAL OF THE VLADIMIR PROVINCE)

The article deals with the situation of rural Zemstvo teacher in the late XIX – early XX-th centuries. The author analyzes the role of local governments in the popularization of the teaching profession, the formation and development of universal primary education in the country in this period.

Key words: *public education, primary education, Zemstvo school, rural teacher.*

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ СОВРЕМЕННОЙ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 373.5

*И. А. Гордеева, Е. П. Давлетярова,
А. А. Мартынова, Ю. А. Медведев*

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МЕТОДА ДЕЛОВОЙ ИГРЫ ПРИ ИЗУЧЕНИИ КОМПЬЮТЕРНОГО МОДЕЛИРОВАНИЯ В ШКОЛЕ

В статье рассматривается применение интерактивного метода деловой игры в обучении информатике и ИКТ. Раскрываются сущность и цели метода деловой игры. Приводится разработанная авторами деловая игра «Консилиум» для обучения учащихся 11 класса коллективной работе с документами на примере редактирования электронной таблицы.

Ключевые слова: деловая игра, интерактивный метод обучения, облачные технологии, компьютерное моделирование.

С 1 сентября 2020 года обучение в старших классах российских школ будет осуществляться на основе ФГОС среднего общего образования [14]. Одним из отличий нового ФГОС от предыдущих образовательных стандартов является его ориентация не столько на предметные образовательные результаты, сколько на развитие личности учащегося через формирование у него универсальных учебных действий [1]. В основу стандарта положен системно-деятельностный подход, подразумевающий активную учебно-познавательную деятельность учащихся. Данный подход требует новых форм организации деятельности учащихся на уроках, применения активных и интерактивных методов обучения. Один из таких методов – метод деловой игры [2].

Это интерактивный метод обучения, позволяющий учащимся не только

получить теоретические знания, но и применить их на практике. Данный метод помогает сформировать такие личностные характеристики учащихся, как готовность к сотрудничеству, способность к осуществлению учебно-исследовательской, проектной и информационно-познавательной деятельности, мотивацию к творчеству и инновационной деятельности, уважение к мнению других людей, умение вести конструктивный диалог, достигать взаимопонимания и успешного взаимодействия [4; 5; 6].

Деловая игра имитирует различные виды взаимодействия людей, в том числе социальное и профессиональное [13]. В ходе игры ее участники моделируют различные аспекты профессиональной деятельности, при этом они учатся решать не только проблемы, связанные с предметной областью будущей профессии, но и проблемы

группового и межличностного взаимодействия в коллективе [9].

Сущность деловой игры заключается в выполнении учащимися в рамках некоторой игровой ситуации, имеющей под собой жизненную основу, определенных функций (организационной, информационной, контрольной, оценивающей), которые традиционно выполняет учитель. При этом на уроке может быть использована как работа в группах, когда класс делится на несколько взаимодействующих ролевых групп, так и индивидуальная работа, при которой отдельными ролями наделяются некоторые учащиеся. Важно, чтобы при проведении деловой игры все учащиеся были вовлечены в решение задач, возникающих в ходе игры, были сопричастны к полученному результату, уважали точку зрения своих партнеров и соперников [8; 10; 11].

В данной работе мы предлагаем пример использования метода деловой игры на уроке информатики в старшей школе при изучении темы «Компьютерное моделирование биологических процессов» на примере решения задачи о биоритмах [7] с применением облачных технологий GoogleDrive. Используемая на уроке деловая игра имитирует работу хронобиолога – ученого, занимающегося исследованием циклических процессов, протекающих у человека во времени и влияющих на его самочувствие. Для проведения деловой игры класс разбивается на группы (бригады) по три человека: Регистратор, Аналитик и Консультант. Регистратор собирает данные у обследуемых и вносит полученную информацию в электронную таблицу. Аналитик заполняет электронную таблицу фор-

мулами, составляющими математическую модель биоритмов человека. Консультант составляет логическую формулу, позволяющую получить вывод о том, благоприятен или нет для обследуемого рассматриваемый день. В качестве обследуемых могут выступать учитель, учащиеся или гости урока, если занятие открытое.

1-й этап игры. Организационный момент. Введение в игру.

Длительность этапа: 5 мин.

Методы обучения на данном этапе: деловая игра, беседа, исследовательский, моделирование, рассказ.

Форма организации деятельности обучающихся: фронтальная.

Содержание этапа:

Выступает главврач (один из учеников читает легенду игры):

– Уважаемые коллеги! Сегодня я вас собрал, чтобы сообщить о том, что наша Владимирская медицинская компания примет участие в научном эксперименте. За активное участие в нашем эксперименте вы можете заработать от 3 до 5 баллов. Я передаю слово эксперту-разработчику (учителю).

Учитель организует беседу с учащимися. В ходе беседы обсуждаются следующие вопросы:

– Вы когда-нибудь задумывались над тем, почему в нашем самочувствии бывают подъемы и спады?

– Бывали у вас такие периоды в жизни?

– Можете ли вы предположить, от чего зависит наступление того или иного периода?

– Ученые-хронобиологи предположили, что на физическое и эмоциональное состояние человека, а также на его интеллектуальную деятельность

вливают некоторые циклические процессы, называемые соответственно физическим, эмоциональным и интеллектуальным биоритмами. Для каждого биоритма можно построить график его изменения во времени. Каждый из графиков будет описываться некоторой периодической функцией. Для каждого из трех биоритмов первая половина периода является благоприятной для человека, вторая – неблагоприятной.

– Как вы думаете, зависит ли реальная жизнь человека от его биоритмов?

Учащиеся формулируют ответ в виде гипотезы.

– Каким способом мы можем проверить гипотезу?

– Как вы думаете, на график какой функции похожи графики биоритмов?

– Нашими учеными была построена математическая модель биоритмов человека. А мы с вами построим компьютерную модель – реализуем данную математическую модель на компьютере.

– Как вы думаете, какой инструмент может помочь нам в построении графиков? (Электронная таблица)

– Знаком ли вам этот инструмент? Работали ли вы с ним?

– В нашем эксперименте участники одной бригады должны будут работать одновременно на разных компьютерах с одним документом – электронной таблицей.

– Какие технологии позволяют организовать такую работу? (Облачные)

– Что вы знаете об облачных технологиях?

– Во время нашего эксперимента мы будем работать в Google таблицах в аккаунте нашего проекта, что позволит нам совместно редактировать электронную таблицу.

Планируемые образовательные результаты:

Личностные:

- развитие готовности и способности вести диалог с другими людьми, достигать в нём взаимопонимания, находить общие цели и сотрудничать для их достижения;

- создание условий для формирования осознанного выбора будущей профессии и возможностей реализации собственных жизненных планов.

Метапредметные:

- умение самостоятельно определять цели деятельности;

- владение навыками учебно-исследовательской деятельности;

- умение самостоятельно определять цели деятельности и составлять планы деятельности.

Предметные:

- формирование представлений о математике как части общечеловеческой культуры, универсальном языке науки, позволяющем описывать и изучать реальные процессы и явления;

- формирование представлений о роли информатики и ИКТ в современном обществе.

2-й этап игры. Проведение игры. Проверка гипотезы.

Длительность этапа: 30 мин.

Методы обучения на данном этапе: деловая игра, моделирование, ролевая игра, исследовательский метод, анкетирование, самоконтроль, самооценка.

Форма организации деятельности обучающихся: групповая.

Содержание этапа:

Для проведения эксперимента учащиеся разбиты на бригады по три человека. В каждой бригаде есть регистратор, аналитик и консультант. Бей-

джи участников в зависимости от должности различаются по цвету в соответствии с цветом ячеек, которые они будут заполнять в таблице. Учитель предлагает каждой группе занять по три компьютера, на рабочем столе которых уже открыта титульная страница «Владимирской медицинской компании». Титульная страница содержит ссылки для перехода в электронные таблицы каждой бригады для совместного редактирования и выполнения заданий. Переходя по ссылкам в электронные таблицы своих команд, обучающиеся заполняют формулами выделенные соответствующим цветом ячейки, сравнивают получившиеся численные данные с образцом для проверки адекватности построенной ими компьютерной модели.

Регистраторы команд опрашивают обследуемых (учителя, гостей урока или самих обучающихся) и вносят их данные в таблицу. У каждой группы в итоге будут теоретические, полученные из компьютерной модели, и реальные, полученные регистраторами, данные о трех состояниях обследуемого на сегодняшний момент. Учащиеся строят графики, делают вывод о подтверждении или опровержении гипотезы о трех биоритмах и вносят его в таблицу.

Учащимся для оценки их деятельности на уроке предлагается ответить на следующие вопросы:

1. Данные Иванова И. И. совпали с образцом?

2. При внесении данных обследуемого в ячейки таблицы изменились результаты?

3. Оформили ли таблицу согласно требованиям?

4. Все ли ячейки видны на листе при печати?

5. Все задания выполнили самостоятельно?

Ответы на вопросы ученики заносят в электронную таблицу. По результатам ответов автоматически формируется отметка, соответствующая проделанной работе.

Планируемые образовательные результаты:

Личностные:

- развитие готовности и способности к самостоятельной, творческой и ответственной деятельности.

Метапредметные:

- способность самостоятельно осуществлять, контролировать и корректировать деятельность;

- умение продуктивно общаться и взаимодействовать в процессе совместной деятельности;

- владение навыками познавательной, учебно-исследовательской деятельности.

Предметные:

- владение навыками использования готовых компьютерных программ при решении различных задач.

3-й этап игры. Обсуждение и проверка полученных результатов.

Анализ итогов игры.

Длительность этапа: 5 мин.

Методы обучения на данном этапе: исследовательский, проектный, деловой игры.

Форма организации деятельности обучающихся: фронтальная.

Содержание этапа:

Представители каждой бригады выступают с кратким рассказом о про-

деланной работе, полученных результатах, и о том, насколько полученные результаты соответствуют теории биоритмов.

Планируемые образовательные результаты:

Личностные:

- готовность и способность вести диалог с другими людьми, достигать в нем взаимопонимания.

Метапредметные:

- умение ориентироваться в различных источниках информации, критически оценивать и интерпретировать информацию, получаемую из различных источников.

Предметные:

- осознание ответственности людей, вовлеченных в распространение информации.

Литература

1. Проектирование универсальных учебных действий в старшей школе / А. Г. Асмолов [и др.] // Психология в модернизации образования. 2011. № 1 (5). С. 104 – 110.
2. Болтаева М. Л. Деловая игра в обучении // Молодой ученый. 2012. № 2. С. 252 – 254.
3. Воровщиков С. Г., Орлова Е. В. Развитие универсальных учебных действий: внутришкольная система учебно-методического и управленческого сопровождения : монография. М. : МПГУ, 2012. 210 с.
4. Копотева Г. Л., Логвинова И. М. Проектируем урок, формирующий универсальные учебные действия. Волгоград : Учитель, 2013. 99 с.
5. Кузнецов А. А., Захарова Т. Б., Захаров А. С. Общая методика обучения информатике. М. : Прометей, 2016. 300 с.
6. Лапчик М. П., Рагулина М. И., Семакин И. Г., Хеннер Е. К. Методика обучения информатике. СПб. : Лань, 2016. 392 с.
7. Могилев А. В., Листрова Л. В. Методы программирования. Компьютерные вычисления. СПб. : БХВ-Петербург, 2008. 320 с.
8. Панфилова А. П. Инновационные педагогические технологии: Активное обучение. М. : Академия, 2009. 192 с.
9. Покушалова Л. В. Деловая игра – перевод профессионально-теоретических знаний в действие // Молодой ученый. 2011. № 4. Т. 2. С. 120 – 122.
10. Проектирование современного урока в соответствии с требованиями ФГОС ООО : метод. пособие / авт.-сост.: С. В. Фаттахова. Казань : ИРО РТ, 2015. 89 с.
11. Реутова Е. А. Применение активных и интерактивных методов обучения в образовательном процессе вуза. Новосибирск : Изд-во НГАУ, 2012. 58 с.
12. Самоукина Н. В. Организационно-обучающие игры в образовании. М. : Народное образование, 1996. 112 с.
13. Сизых Т. В. Деловая игра как способ развития социальной компетентности обучающихся // Педагогика: традиции и инновации : материалы междунар. науч. конф. (г. Челябинск, окт. 2011 г.). Т. I. Челябинск : Два комсомольца, 2011. С. 151 – 153.

14. Федеральный государственный образовательный стандарт среднего общего образования [Электронный ресурс]. URL: <https://fgos.ru>. (дата обращения: 28.01.2019).
15. ЭОР Деловая игра «Консилиум» [Электронный ресурс]. URL: <https://docs.google.com/drawings/d/157H5zRYgQgc0jMdBzrqLbUkFqz41UfDBSpO7ZlsW3eA> (дата обращения: 28.01.2019).

References

1. Proektirovanie universal`ny`x uchebny`x dejstvij v starshej shkole / A. G. Asmolv [i dr.] // Psixologiya v modernizacii obrazovaniya. 2011. № 1 (5). С. 104 – 110.
2. Boltaeva M. L. Delovaya igra v obuchenii // Molodoj ucheny`j. 2012. № 2. S. 252 – 254.
3. Vorovshnikov S. G., Orlova E. V. Razvitie universal`ny`x uchebny`x dejstvij: vnutrishkol`naya sistema uchebno-metodicheskogo i upravlencheskogo soprovozhdeniya : monografiya. M. : MPGU, 2012. 210 s.
4. Kopoteva G. L., Logvinova I. M. Proektiruem urok, formiruyushhij universal`ny`e uchebny`e dejstviya. Volgograd : Uchitel`, 2013. 99 s.
5. Kuznecov A. A., Zaxarova T. B., Zaxarov A. S. Obshhaya metodika obucheniya in-formatike. M. : Prometej, 2016. 300 s.
6. Lapchik M. P., Ragulina M. I., Semakin I. G., Xenner E. K. Metodika obucheniya informatike. SPb. : Lan`, 2016. 392 s.
7. Mogilev A. V., Listrova L. V. Metody` programmirovaniya. Komp`yuterny`e vy`chisleniya. SPb. : BXV-Peterburg, 2008. 320 s.
8. Panfilova A. P. Innovacionny`e pedagogicheskie texnologii: Aktivnoe obuchenie. M. : Akademiya, 2009. 192 s.
9. Pokushalova L. V. Delovaya igra – perevod professional`no-teoreticheskix znaniy v dejstvie // Molodoj ucheny`j. 2011. № 4. T. 2. S. 120 – 122.
10. Proektirovanie sovremennogo uroka v sootvetstvii s trebovaniyami FGOS OOO : metod. posobie / avt.-sost.: S. V. Fattaxova. Kazan` : IRO RT, 2015. 89 s.
11. Reutova E. A. Primenenie aktivny`x i interaktivny`x metodov obucheniya v obrazovatel`nom processe vuza. Novosibirsk : Izd-vo NGAU, 2012. 58 s.
12. Samoukina N. V. Organizacionno-obuchayushhie igry` v obrazovanii. M. : Narodnoe obrazovanie, 1996. 112 s.
13. Sizy`x T. V. Delovaya igra kak sposob razvitiya social`noj kompetentnosti obuchayushhixsya // Pedagogika: tradicii i innovacii: materialy` mezhdunar. nauch. konf. (g. Chelyabinsk, okt. 2011 g.). T. I. Chelyabinsk : Dva komsomol`cza, 2011. S. 151 – 153.
14. Federal`ny`j gosudarstvenny`j obrazovatel`ny`j standart srednego obshhego obrazovaniya [E`lektronny`j resurs]. URL: <https://fgos.ru>. (data obrashheniya: 28.01.2019).

15. E`OR Delovaya igra «Konsilium» [E`lektronny`j resurs]. URL: <https://docs.google.com/drawings/d/157H5zRYgQgc0jMdBzrqLbUkFqz41UfDBSpO7ZlsW3eA> (data obrashheniya: 28.01.2019).

I. A. Gordeeva, E. P. Davletyarova, A. A. Martynova, U. A. Medvedev

USE OF THE BUSINESS GAME METHOD IN THE STUDY OF COMPUTER SIMULATION AT SCHOOL

The article discusses the use of an interactive business game method in teaching computer science and ICT. The essence and goals of the business game method are revealed. An author-designed business game “Consilium” for teaching students of the 11th grade to work with documents using the example of editing a spreadsheet is given.

Key words: business game, interactive learning method, cloud technologies, computer modelling.

УДК 372.881.1

О. М. Константинова

**ПРОЦЕСС ИНОЯЗЫЧНОГО ОБРАЗОВАНИЯ
(НА ПРИМЕРЕ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА) КАК СРЕДСТВО
ФОРМИРОВАНИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА УЧАЩИХСЯ**

В статье актуализируется проблема формирования у школьников эмоционального интеллекта на занятиях по иностранному (английскому) языку. Особое внимание уделено приемам и упражнениям, которые могут позволить развить умения учеников определять и управлять своими эмоциями, идентифицировать эмоции и чувства других людей. Эти навыки – неотъемлемая и важная часть коммуникативной компетенции, что является конечной целью иноязычного образования в средней школе.

Ключевые слова: эмоциональный интеллект, эмпатия, коммуникативная компетенция, коммуникативный подход, изучение иностранных языков, методика обучения иностранным языкам.

Что есть современный процесс обучения иностранным языкам? На сегодняшний день мы рассматриваем его не только и не столько с точки зрения достижения предметных целей, но и с позиции формирования коммуникативной компетенции, а в более широ-

ком смысле, как процесс иноязычного образования, который включает и процесс развития личности учащегося. Мы должны обучать не только «голову» ученика, мы должны учить «всего человека». По документам ФГОС развитие личности достигается через

формирование универсальных учебных действий (УДД), среди которых выделяют личностные, коммуникативные, регулятивные и познавательные УДД. Исходя из этих УДД (для нас в первую очередь представляют интерес первые три), ученик должен не только уметь полно и точно выразить свои мысли, задавать вопросы, владеть различными формами речи (диалогической и монологической), но и владеть навыками сотрудничества и с учителем и со сверстниками, уметь управлять своим поведением и поведением речевого партнера, уметь не создавать конфликтные ситуации или уметь находить выходы из спорных ситуаций, уметь выражать свои мысли в соответствии с задачами и условиями коммуникации, а также иметь навыки саморегуляции, оценки и коррекции (в том числе своего поведения и поведения речевого партнера). Педагогам необходимо научить детей уважительному отношению к иному мнению, развить этические чувства, доброжелательности и эмоционально-нравственной отзывчивости, понимания и сопереживания чувствам других людей. И это можно достичь и на занятиях по иностранному языку, так как содержание современного образовательного процесса тесно переплетается с содержанием языкового обучения.

Как показывает опыт последних 25 – 30 лет, проведенные эксперименты, исследования на тему «успеха» и «успешности», тестирование и интервьюирование людей, которые достигли высоких результатов в своей карьере, высокий уровень интеллекта IQ не является единственной или главной со-

ставляющей успешности в современном мире. Кроме того, ученые установили, что около 80 % успеха в социальной и личной сферах жизни определяет именно уровень развития эмоционального интеллекта, и лишь 20 % IQ – коэффициент интеллекта, измеряющий степень умственных способностей человека [7]. Умение грамотно выстроить процесс общения, умение управлять своими эмоциями и эмоциями других людей – вот что объединяет успешных людей в современном обществе. Существует несколько определений «эмоционального интеллекта» (ЭИ) (Emotional Intelligence). Мы будем рассматривать его как способность человека, объединяющую в себе умение различать и понимать эмоции, управлять собственными эмоциональными состояниями и эмоциями своих партнеров по общению для достижения конкретных результатов. Во многом успешность взрослого человека в обществе определяется не только и не столько академическими знаниями и уровнем общего интеллекта IQ, сколько умением управлять своим эмоциональным состоянием и предсказывать реакции окружающих EQ, потому трудно не согласиться с мнением отечественного педагога и ученого В. К. Загвоздкина, что в современной российской школе по-прежнему уделяется недостаточно внимания развитию соответствующих знаний, умений и навыков эмоционального интеллекта [3]. Также стоит заметить, что формирование эмоционально здорового интеллекта ребенка с самого детства важно также и для роста и развития его эмоционального

здоровья и здоровья в целом. Как отмечает Е. Ю. Ильинова в своей статье «Эмоциональный интеллект и ироничный идиостиль как основа коммуникативной терапии», нарушения гармоничных отношений между человеком и миром и человеком и другими людьми приводят к психоэмоциональным проблемам (таким как отказ от социального контакта, депрессия, другие серьезные ментальные состояния). Как указывает В. И. Шаховский в своих работах, человека следует учить управлять своим эмоциональным интеллектом, контролировать как положительные, так и отрицательные эмоции, в любой эмоциональной ситуации оставаться в нормальном психологическом состоянии [4]. Американские исследователи эмоционального интеллекта Д. Деклер, Д. Готтман в своей книге «Эмоциональный интеллект ребенка. Практическое руководство для родителей» пришли к выводам, что при осознанном развитии эмоционального интеллекта ребенка можно получить не только более физиологически здоровых детей (дети с развитым ЭИ более здоровы физически, у них более крепкий иммунитет, они меньше болеют), но и детей с высокой стрессоустойчивостью, адекватной самооценкой [1]. Эмоциональный интеллект является навыком, который можно и нужно развивать у детей с раннего детства. Ребенок должен научиться осознанно идентифицировать свои эмоциональные состояния и эмоции других людей.

Современное общее образование ставит целью не только интеллектуальное развитие ребенка, но и соци-

альное, культурное и, конечно, эмоциональное.

Предмет «Иностранный язык» является превосходным инструментом для достижения этих целей, так как обучение иностранным языкам – это обучение и самому языку и общению во всех видах и формах. Говоря об ЭИ в рамках преподавания иностранных языков, на первое место выходит тот факт, что многие компоненты ЭИ (симпатия, мотивация достижения, саморегуляция, рефлексия) необходимы как для полноценного развития эмоциональной сферы школьника, так и для успешного старта формирования иноязычной коммуникативной компетентности. В рамках предмета «Иностранный язык» возможно моделирование различных коммуникативных ситуаций, позволяющих ученикам представить себя вне школьных стен и отработать определенные модели поведения. ЭИ является важной составляющей успешной коммуникации и может развиваться только в процессе коммуникации, моделируемой на уроках иностранного языка. Главной целью обучения иностранным языкам остается воспитание личности, способной и желающей вступить в межкультурную коммуникацию, потому желательно создавать модели такой коммуникации в классе, а учитель, в свою очередь, выступает в роли представителя другой культуры, его поведение и речь должны быть не только максимально приближены к естественной, эмоциональной речи на иностранном языке, ярко индивидуальной, но и такими, чтобы ученики сами видели и чувство-

вали заинтересованность учителя (особенно ученики младших классов).

В школе ЭИ развивается в процессе коммуникации, которую моделирует учитель на занятии. Подключая эмоциональную сферу учащегося в процесс изучения иностранного языка, учитель способствует более успешному усвоению данного языка. Как же работают принципы формирования ЭИ на уроках иностранного языка?

1. Принцип самооценки: как бы ни было сложно или не всегда возможно (из-за ограниченности во времени), на занятиях следует уделять внимание способностям и возможностям каждого учащегося (здесь также затрагивается вопрос об укомплектованности и переукомплектованности подгрупп на занятиях по иностранному языку). Учителю следует оценивать не только результат, но и усилия, которые затратил учащийся для его достижения. Необходимо делать акцент на сильных сторонах каждого учащегося и результатах как успешной, так и не очень работы, но при этом обговаривая момент, почему так произошло и что можно изменить.

2. Принцип самосознания: в обучении необходим такой элемент, как самоконтроль, надо позволять учащимся самостоятельно оценивать свою работу, делать возможным также взаимоконтроль и взаимопроверку. Наличие такого умения, как самоконтроль у школьников, ведет к осознанию процессуальной стороны учебной деятельности, что содействует активизации их учебно-познавательной деятельности; учащиеся правильно организуют свою учебную деятельность,

могут осознанно осуществлять коррекцию всех ее составляющих; у учащихся формируются такие личностные качества, как самостоятельность, инициатива, ответственность.

3. Принцип управления эмоциями. Обучение на личном примере: учителю нужно внимательно слушать каждого учащегося, тем самым приучать их слушать других участников общения.

4. Принцип мотивации достижений: учителю следует ставить перед учащимися выполнимые для их возраста, развития и знаний цели и задачи, используя для этого проектные и проблемные задания.

5. Принцип эмпатии: учеников необходимо научить реагировать на эмоции других людей в различных ситуациях (через ролевые игры, драматизацию диалогов и т. д.). Важно научить их ценить и принимать личные и совместные успехи и достижения, а также успехи и достижения других людей.

6. Принцип социальных навыков: на занятиях надо учить не только самостоятельной работе, но и работе в парах, группах, что будет способствовать общению и развитию навыков коммуникации [5].

Далее мы бы хотели рассмотреть конкретные приемы и упражнения для использования на уроках иностранного (английского) языка с учетом ЭИ.

1. Упражнения, используемые в начале урока: речевая разминка/ *warming up activity/ ice-breakers* или учебно-речевые ситуации, выполняющие и стимулирующую (подготовка к общению на иностранном языке) и обучающую (с языковой точки зрения может

быть новая лексика, грамматические конструкции, с точки зрения ЭИ – дети учатся высказывать свои эмоции и чувства, слушать и слышать других людей и т. д.) функции. Ситуации могут быть в виде вопросов о том, как дела и что произошло нового; описания случая, который произошел с вами, вашим знакомым и т. д., и вы просите совета, мнения, интересуетесь, как бы ученики поступили в данной ситуации (ситуации можно подбирать под активную лексику урока): How are you feeling today? How are you? – с помощью упражнения идет расширение словарного запаса учеников, учим и тренируем навыки монологической речи, а также учим выражать свои чувства и объяснять причину их появления, слушать и слышать речевого партнера и учиться выражать сострадание, сочувствие или симпатию. Чтобы данные вопросы не превратились в рутину, учителю следует импровизировать и исходить из конкретной ситуации (предложить самим ученикам спрашивать своих одноклассников, самого учителя; опросить сразу весь класс: «Who is fine/good/ok/ today? Who is feeling bad?», попросить понять и рассказать о настроении самого учителя, определенного ученика в классе и т. д. Все это будет способствовать развитию ЭИ в плане умения распознавать, называть и использовать свои эмоции и чувства. А со стороны обучения языку ученики будут пополнять свой словарный запас: реплик на согласие или несогласие: Right you are; I think the same; As for me I think...; I am afraid you are mistaken; I like it; реплик, дополняющих говорящего: More than

that; besides; to make the things worse...; фраз уточняющего характера: As for me, I think...; I suppose...; I believe...; обобщающих суждений: in general, on the whole, let's come to a conclusion, summing up all you've just said; so what is the result?; эмоциональных реакций: Well done, That is rather strange (awful, nice), Great, Brilliant; иронических реплик: So there you are! Why should you?; реплик, выражающих просьбу: Please, don't do it, May I...? Can you...? Will you...?; реплик удивления: Is it? Do you? Are you? Really? How so? You don't say so; реплик, дающих отрицательную оценку: I find it not very good, I find it bad.

Использование на занятиях по иностранному языку песен и стихотворений, связанных напрямую с чувствами, выражениями чувств и т. д. (на этом материале можно отрабатывать и фонетические и лексические навыки).

Задания могут быть и следующего характера:

А) на отработку самосознания и самоощущения:

✓ I know I am ... (e.g. unique and special.).

✓ I know I am able to ... (e.g. do some things better than others).

✓ I know what I feel (...) and that it is okay to feel what I feel.

✓ I know how to ... (e.g. manage my emotions).

✓ I understand my learning style (...) and use it to my advantage.

Б) на отработку навыков общения, понимания чувств других людей и возможности действовать сообща, сотрудничать:

✓ I know that everybody in the world has feelings.

✓ I must acknowledge other people's feelings.

✓ I must wait my turn.

✓ I must share.

✓ I must participate.

✓ I must remember my manners because they make other people feel comfortable and welcome.

В) на отработку мотивации, само-дисциплины:

✓ I have a desire to do my best.

✓ I will set myself personal goals.

✓ I will find strategies to achieve my goals.

✓ I will discuss my goals with my teachers and parents.

Подобные задания можно предлагать для устного обсуждения в начале урока (в рамках разминки) или в виде письменного задания (эссе).

В рамках обучения иностранному языку с использованием ЭИ методов учителю следует не только обращать внимание на грамматико-лексическую, фонетическую составляющую ответа ученика, но и принимать активное участие (активное слушание) в понимании и принятии мыслей и чувств ученика, задавать наводящие вопросы: Why are you feeling this way? How would you feel if you were in that situation?, использовать когнитивную переоценку, попробовать изменить эмоциональное состояние ученика (в случае отрицательных эмоций), вербализовать переоценку ребенка. Например, на вопрос учителя (How are you today?) ученик отвечает: I am sad/depressed/ frightened because I have a test today. Учителю следует выслушать и вербализовать

следующее: I see. And I think I can understand your feelings and fears. But it is only a test and you have written many tests before (или иначе постараться поддержать ученика и изменить его/ее эмоциональное состояние).

В виде «warming up activity» можно использовать следующие темы для обсуждения или речевых разминок (они помогут ученику высказаться о своих эмоциях и настроении на английском языке): Things that make me feel happy. Things that make me feel sad. Things that make me feel proud. Things that make me feel angry. Things that make me feel calm.

На начальном этапе урока уместно применять прием «Комплимент», который не только подготовит учеников к уроку, но и придаст ему дружелюбную атмосферу.

2. Формы работы, используемые в середине урока. Совместно с учениками продумывается и составляется «свод правил и действий класса». В него можно поместить описание вещей, которые нас радуют, то, что стоит делать с некой периодичностью (раз в день, раз в неделю, месяц, год и т. д.), для того, чтобы поднялось настроение, почувствовали себя счастливыми. Например: I like it and it makes me happy when I ... (talk to my friends). I am pleased when ... (somebody compliments me). Walk in the park/forest in autumn when all the leaves are falling. Watch a sunrise/ sunset/ falling stars at least once a year and т. д. Данные ситуации можно обсудить с учениками в начале учебного года, добавлять и корректировать в течение года. А последующие уроки начинать с предложения и обсуждения

одного из правил. Учащиеся высказывают свое мнение на языке. Вновь расширяется словарный запас, тренируется навык монологической речи и навык ведения диалога/спора при условии, если кто-то из учащихся не согласен с говорящим. Дети учатся культуре общения (не перебивать, выслушивать и принимать точку зрения другого человека, даже если ты с ней не согласен) [2].

3. Упражнения, используемые в конце урока. Использование упражнений, стимулирующих учеников высказываться. Они должны носить персональный характер. Например, обмен комплиментами (Compliments Exchange) для формирования позитивной самооценки. При подведении итогов того или иного вида работы ученики обмениваются комплиментами. Например: You are the biggest success! You are a good leader. You are very creative., ... always motivates us, It's a pleasure to talk to..., It's a pleasure to deal with..., (name)'s job is the best, (name) is clever, (name) brings out the best of him/her.

4. Ролевые игры (role-plays): драматизация диалога, в том числе с передачей эмоций, использование правильной интонации, жестов, мимики и иные виды заданий, которые способствуют овладению приемами межличностного общения, развивают вербальные и невербальные средства коммуникации; последующий конкурс драматизаций; театр чтецов (readers' theatre); конкурсы лимериков (для английского языка).

5. Работа в группах (brain storming, brainwave, discussions: panel discussion, прием «Микрофон», симпозиум, круг-

лый стол, лекция-дискуссия, неформальная дискуссия «Поп-корн», problem solving, pros and cons contests, психодрамы и т. д.) [6].

6. Задания, способствующие повышению самооценки, что приводит к ощущению собственной ценности, уверенности в себе (например, при изучении темы «About myself» («О себе») можно попросить учеников описать свои самые сильные качества, способности, которые отличают их от других).

7. Релаксационные упражнения для снятия психологической напряженности, тревожности (размышления о хорошем, приятном, наблюдение за пейзажем; рассматривание цветов в помещении, фотографий, других приятных или дорогих для человека вещей; высказывание похвалы, комплиментов.

8. Для развития эмоционального интеллекта полезны также упражнения на поиск сходства с другими людьми, что является одним из способов научиться лучше понимать себя и другого (например, при изучении темы «Внешность. Характер» – 10 – 15 общих качеств с человеком, которого вы узнали несколько дней назад или полчаса назад, или с какой-то знаменитостью). Это попутно вырабатывает способность к рефлексии и адекватной самооценке.

9. Способность к безусловному принятию людей, которая также относится к эмоциональному интеллекту, можно выработать следующим способом: использовать упражнение «Подчеркивание значимости»: в конце урока (на внеурочных занятиях) нужно не менее двух (трех, четырех, пяти) раз

подчеркивать значимость тех людей, с которыми вы общаетесь, кто принимал участие на уроке (во внеурочном мероприятии и т. д.) – отмечать их удачные идеи, предложения, выражать им уважение и симпатию.

10. Приведем пример, как стандартное упражнение на уроке английского языка, направленное на отработку грамматической конструкции «Will» для обозначения будущего (predicted future) путем ответа на определенные ситуации, используя модель можно трансформировать в задание, которое не только в значительной степени стимулирует когнитивный аспект обучения, но и включает в себя эмоции учащихся, их вовлеченность.

Первоначальное стандартное задание: Guess what Mrs. Tiger will do in the following situations. Write your answers in the spaces provided:

e.g. The neighbour fell down and broke her leg. – Mrs Tiger will call an ambulance.

1. She wants to make a cake for her husband, but there is not enough milk.

2. She has worked all day and now she is very tired.

3. Her husband calls and says that he will come home late.

4. Her daughter is feeling ill.

5. It's almost midnight and her husband isn't at home yet.

6. She is bored of waiting for her husband and she is hungry, too.

7. The doorbell rings. It's her husband at the door.

8. Her husband tells her that he is hungry, too.

Изменив задание, мы можем получить совсем иной результат:

You will watch Mrs. Tiger waiting for her husband. The following things happen to her while she is waiting. Each time Mrs. Tiger stops, try to guess what she will do. Then watch and see if your guesses are correct.

1. She wants to make a cake for her husband, but there is not enough milk.

2. She has worked all day and now she is very tired.

3. Her husband calls and says that he will come home late...

What do you think Mrs. Tiger will say to her husband? Write a short dialogue with your partner and prepare to act it out for the class. Feedback. Compare your notes with your partner. Did Mrs. Tiger do anything you didn't expect? How do you think Mr. Tiger feels? What kind of day did he have?

Персонажа миссис Тайгер может оживить учитель или один из учеников, который мимикой и жестами покажет ее дела за день, тем самым делая ее более живой и реалистичной. Наблюдая за языком тела, жестами, выражениями лица, делая акцент на том, какие чувства она испытывает в той или иной ситуации, учащиеся могут высказать свои предположения (в зависимости от ее поведения, настроения и так далее, что тоже можно менять или заранее прописать, или предложить два-три варианта развития событий). После каждого предположения «миссис Тайгер» останавливается и дает возможность высказаться классу. Продолжая свою «игру», «миссис Тайгер», в свою очередь, подтверждает или опровергает догадки. В конце данного упражнения учащимся предлагается составить небольшой диалог меж-

ду миссис и мистером Тайгерами. Обучение становится более эффективным (да и эффективным), когда персонаж задания переносится в «жизнь», побуждая учеников «подключать не только свою голову», но и свои эмоции, сопереживать персонажам, как если бы они были настоящими людьми [8].

Развитие эмоционального интеллекта учащихся в процессе обучения иностранному языку является актуальной проблемой в педагогической науке в настоящее время. ЭИ важен и необходим для людей любого возраста вне

зависимости от рода их деятельности. ЭИ позволят лучше ориентироваться в жизненных ситуациях, определять ценности, добиваться поставленных целей. Личная эффективность и успешность напрямую связана с уровнем эмоционального интеллекта. При классической модели образования акцент делается на точные и глубокие знания по предмету. Но могут ли только знания и высокий IQ помочь «стобалльнику» по ЕГЭ найти друзей, создать семью и выстроить хорошие отношения с окружающими?

Литература

1. Деклер Д., Готтман Д. Эмоциональный интеллект ребенка : практ. рук. для родителей. М. : Манн, Иванов и Фербер, 2015. 269 с.
2. Жарких Е. В. Развитие эмоционального интеллекта как один из аспектов иноязычного образования [Электронный ресурс]. URL: <http://docplayer.ru/74730105-Razvitie-emocionalnogo-intellekta-kak-odin-iz-aspektov-inoazychnogo-obrazovaniya.html> (дата обращения: 15.10.2018).
3. Загвоздкин В. К. Эмоциональный интеллект и его развитие в условиях семейного воспитания // Культурно-историческая психология. 2008. № 2. С. 97 – 103.
4. Ильинова Е. Ю. Эмоциональный интеллект и ироничный идиостиль как основа коммуникативной терапии // Эмотивная лингвоэкология в современном коммуникативном пространстве : кол. моногр. / науч. ред. проф. В. И. Шаховский ; отв. ред. проф. Н. Н. Панченко. Волгоград : Изд-во ВГСПУ «Перемена», 2013. С. 337 – 347.
5. Кириллова А. И. Формирование эмоционального интеллекта на занятиях иностранного языка [Электронный ресурс] // Современная педагогика. 2014. № 2. URL: <http://pedagogika.snauka.ru/2014/02/2130> (дата обращения: 07.12.2018).
6. Несчетная Н. И. Интерактивные методы и приемы на уроках иностранного языка. Формы организации обучающихся в классе // Использование инновационных технологий как средства формирования познавательного интереса к иностранному языку : сб. докл. Симферополь : ГБОУ ДПО РК КРИППО, 2017. С. 58 – 63.
7. Тайлакер Й. Б., Визингер У. Тренировка IQ: Ваш путь к успеху. М. : АСТ : Астрель, 2004. С. 57.
8. Yesilbursa A. Emotional Intelligence in English Language Teaching [Электронный ресурс] // Journal of Social Sciences. Volume : 2004-2. Issue: 9. URL: www.researchgate.net/publication/296846129 (дата обращения: 23.11.2018).

References

1. Dekler D., Gottman D. E`mocional`ny`j intellekt rebenka : prakt. ruk. dlya roditelej. M. : Mann, Ivanov i Ferber, 2015. 269 s.
2. Zharkix E. V. Razvitie e`mocional`nogo intellekta kak odin iz aspektov ino-yazy`chnogo obrazovaniya [E`lektronny`j resurs]. URL: <http://docplayer.ru/74730105-Razvitie-emocionalnogo-intellekta-kak-odin-iz-aspektov-noyazychnogo-obrazovaniya.html> (data obrashheniya: 15.10.2018).
3. Zagvozdkin V. K. E`mocional`ny`j intellekt i ego razvitie v usloviyax semejnogo vospitaniya // Kul`turno-istoricheskaya psixologiya. 2008. № 2. S. 97 – 103.
4. Il`nova E. Yu. E`mocional`ny`j intellekt i ironichny`j idiosstil` kak osnova kommunikativnoj terapii // E`motivnaya lingvoe`kologiya v sovremennom kommunika-tivnom prostranstve : kol. monogr. / nauch. red. prof. V. I. Shaxovskij ; otv. red. prof. N. N. Panchenko. Volgograd : Izd-vo VGSPU «Peremena», 2013. S. 337 – 347.
5. Kirillova A. I. Formirovanie e`mocional`nogo intellekta na zanyatiyax inostrannogo yazy`ka [E`lektronny`j resurs] // Sovremennaya pedagogika. 2014. № 2. URL: <http://pedagogika.snauka.ru/2014/02/2130> (data obrashheniya: 07.12.2018).
6. Neschetnaya N. I. Interaktivny`e metody` i priemy` na urokax inostrannogo yazy`ka. Formy` organizacii obuchayushhixsya v klasse // Ispol`zovanie innovaci-onny`x tehnologij kak sredstva formirovaniya poznavatel`nogo interesa k ino-strannomu yazy`ku : sb. dokl. Simferopol` : GBOU DPO RK KRIPPO, 2017. S. 58 – 63.
7. Tajlaker J. B., Vizinger U. Trenirovka IQ: Vash put` k uspexu. M. : AST : Astrel`, 2004. S. 57.
8. Yesilbursa A. Emotional Intelligence in English Language Teaching [E`lektronny`j resurs] // Journal of Social Sciences. Volume : 2004-2. Issue: 9. URL: www.researchgate.net/publication/296846129 (data obrashheniya: 23.11.2018).

O. M. Konstantinova

**THE PROCESS OF FOREIGN LANGUAGE EDUCATION
(THE ENGLISH LANGUAGE) AS A MEANS OF THE FORMATION
OF STUDENTS' EMOTIONAL INTELLIGENCE**

The article addresses the problem of the formation of students' emotional intelligence in foreign languages (the English language) classes. Particular attention is paid to the techniques and exercises that can allow students to develop the ability to identify and manage their emotions, identify the emotions and feelings of other people. These skills are an integral and important part of communicative competence, which is the ultimate goal of foreign language education in secondary school.

Key words: *emotional intelligence, empathy, communicative competence, communicative approach, learning foreign languages, methods of teaching foreign languages.*

РЕШЕНИЕ ОПТИМИЗАЦИОННОЙ ЗАДАЧИ ТЕОРИИ ОБУЧЕНИЯ МЕТОДАМИ КОМПЬЮТЕРНОГО МОДЕЛИРОВАНИЯ

Предложено решение оптимизационной задачи математической теории обучения, состоящей в нахождении оптимального времени работы ученика с различными элементами учебного материала (ЭУМ), отличающимися сложностью и значимостью. Используется имитационная модель ученика, который изучает совокупность из 300 ЭУМ, имеющих различные сложности и важности, а затем проходит тестирование. Компьютер проводит серию итераций, случайно варьируя продолжительности изучения отдельных ЭУМ с целью нахождения их оптимальных значений, соответствующих наиболее высокому результату тестирования. Представлены и проанализированы получающиеся графики при различных параметрах дидактической системы.

Ключевые слова: дидактика, имитационное моделирование, математическая теория обучения, модель ученика, педагогическая кибернетика.

Введение. Как известно из кибернетической педагогики, учитель и ученик образуют систему управления, способную самонастраиваться. Учитель стремится использовать методы обучения, приводящие к максимально высоким результатам, стараясь уменьшить суммарные затраты на обучение и одновременно увеличить количество знаний ученика и степень сформированности его умений и навыков. Ученик старается соответствовать требованиям учителя, минимизируя различие между ними и имеющимися у него знаниями. Повышение эффективности дидактического процесса предполагает нахождение его оптимальных параметров: содержания и продолжительности занятий, последовательности изучаемых вопросов, уровня требований учителя и т. д., при которых количество знаний ученика достигнет тре-

буемой величины [2]. При этом затраты времени и усилий учеников и учителя не должны противоречить наложенным ограничениям.

Один из современных подходов к изучению дидактических систем предусматривает создание и исследование математической модели процесса обучения. Центральное место в математической теории обучения (МТО) занимает так называемая оптимизационная задача. Она состоит в поиске «наиболее эффективного пути обучения», которого должен придерживаться «идеальный учитель» для получения максимально высоких результатов выходного теста при заданном времени обучения с учетом сложности и значимости рассматриваемых элементов учебного материала (ЭУМ) [10].

Цель настоящего исследования заключается в использовании методов

компьютерного моделирования для установления рационального распределения длительности работы ученика с различными ЭУМ, которые отличаются по сложности и важности, при заданном времени обучения. Методологической основой исследования являются работы Ю. К. Бабанского [2], В. П. Беспалько [3], Б. М. Величковского [5], В. И. Загвязинского [6], А. М. Новикова [11], А. В. Соловова [15] (теория обучения), Р. Аткинсона, Г. Бауэра и Э. Кротерса [1], Р. Буша и Ф. Мостеллера [4], Л. П. Леонтьева и О. Г. Гохмана [8], Л. Б. Ительсона, В. Г. Разумовского и В. В. Майера [12], Ф. С. Робертс [13] (математическая теория обучения) и др. Кроме того, используются информационно-кибернетический подход [9, 10], методология мягких систем, нечеткая логика [7] и системный подход.

Обсуждение. Элементом учебного материала (ЭУМ) будем называть порцию учебной информации, которая в рамках решаемой задачи считается неизменной и неделимой. Это может быть текст параграфа, абзац, предложение, математическая формула, рисунок и т. д. Для решения сформулированной выше задачи и получения плавных зависимостей будем считать, что ученик во время занятия изучает 300 ЭУМ, полагая, что освоение 10 – 20 ЭУМ соответствует изучению одного элементарного вопроса.

Любой ЭУМ характеризуется информационным объемом, сложностью и важностью. Информационный объем ЭУМ I равен минимальному количеству значимых слов, необходимых для передачи всей заключенной в ЭУМ полезной информации. Сложность s

определяется степенью свернутости информации относительно заданного уровня знаний Zn_0 (например, уровня 5-го класса) [10]. Приведенный информационный объем $I_{np} = s \cdot I$ относительно уровня Zn_0 равен минимальному количеству значимых слов, требующихся для объяснения ЭУМ ученику с тезаурусом Zn_0 . Если информационный объем некоторого ЭУМ за 9-й класс составляет 100 слов, а для объяснения его ученику 5-го класса требуется произнести 360 слов, то сложность этого ЭУМ относительно Zn_0 равна 3,6.

Важность и значимость v ЭУМ характеризует необходимость усвоения данного ЭУМ для достижения целей обучения: формирования научного мировоззрения, понимания последующих вопросов этой и других дисциплин, развития требуемых навыков. Для конкретных ЭУМ она может быть определена с помощью экспертов. Пусть в конце занятия организуется тест, который нацелен на проверку знания самых значимых вопросов. Содержание учебного материала и оценка важности рассматриваемых вопросов должны соответствовать целям обучения.

Пусть при обучении количество знаний ученика Z растет от 0 до 1 с постоянной скоростью. Получается линейная модель усвоения ЭУМ:

$$\frac{dZ}{dt} = v, \quad v = \begin{cases} \alpha / s, & \text{если } Z < 1, \\ 0, & \text{если } Z = 1, \end{cases}$$

где α – коэффициент усвоения, s – сложность ЭУМ, t – время, измеряемое в условных единицах (УЕВ). После окончания работы с одним ЭУМ ученик пе-

реходит к следующему ЭУМ. Если за время занятия T ученик усваивает N ЭУМ, то скорость усвоения равна $v = N/T$; с другой стороны: $v = \alpha/s$. Так как $\alpha T/Ns = 1$, то увеличение коэффициента усвоения α эквивалентно увеличению T или уменьшению $N \cdot s$. Все многообразие ситуаций, встречающихся на практике, можно охарактеризовать величиной $K = \alpha \cdot T/N$. Более реалистичной является нелинейная модель [9, 10], в которой скорость увеличения знаний Z ученика пропорциональна их отставанию от требований учителя $L = 1$:

$$\frac{dZ}{dt} = \frac{\alpha}{s} Z^b (L - Z) \text{ или}$$

$$\frac{dZ}{dt} = \frac{\alpha}{s} (L - Z) \text{ при } b = 0.$$

Постановка задачи и ее решение

Пусть ученик в течение времени T изучает последовательность $N = 300$ ЭУМ. Все ЭУМ делятся на 10 градаций по сложности s_i ($s_i = i/10$, $i = 1, 2, \dots, 10$) и на три категории по важности ($v = 1, 2, 3$): ЭУМ с низкой, средней и высокой значимостью. Всего получается 30 групп по $N_{i,v} = 10$ ЭУМ в каждой группе. Допустим, что для каждого вопроса уровень требований $L = 1$. При изучении (i, v) -ЭУМ, которое длится время $t_{i,v}$, уровень знаний $Z_{i,v}$ возрастает, оставаясь в интервале $[0; 1]$. Полному незнанию соответствует $Z_{i,v} = 0$; если (i, v) -ЭУМ изучен полностью, то $Z_{i,v} = 1$. Будем считать, что скорость увеличения знаний ученика $Z_{i,v}$ прямо пропорциональна разности $(L - Z_{i,v})$. Если пре-

небречь забыванием, то отсюда следует:

$$dZ_{i,v} / dt = \alpha (L - Z_{i,v}) / s_i.$$

После окончания занятия ученик выполняет тест по всем ЭУМ. Его результат может быть определен следующим образом:

$$R = \frac{\sum_{i=1}^{10} \sum_{v=1}^3 v N_{sv} Z_{sv}}{\sum_{i=1}^{10} \sum_{v=1}^3 v N_{sv}} = \frac{1}{60} \sum_{i=1}^{10} \sum_{v=1}^3 v Z_{sv},$$

так как $N_{i,v} = 10$. В числителе дроби – взвешенная сумма знаний по всем N изученным вопросам с учетом их значимости. Компьютерная программа, найдя уровень знаний $Z_{i,v}$ учеником каждого вопроса, может рассчитать результат выполнения теста R . Если $Z_{i,v} = 1$ для всех i и v , то R достигает максимального значения 1.

Общая длительность урока остается постоянной:

$$T = 10(t_{1,1} + t_{1,2} + \dots + t_{10,3}) = \text{const.}$$

Необходимо найти оптимальные продолжительности изучения ЭУМ для каждой группы $t_{i,v}$ ($i = 1, 2, \dots, 10$; $v = 1, 2, 3$), соответствующие наиболее высоким результатам выполнения теста R . В рамках используемой модели ЭУМ с равными сложностями и значимостями усваиваются одинаково хорошо, поэтому достаточно рассчитать 30 значений $Z_{i,v}$ (по одному ЭУМ из каждой группы).

Алгоритм оптимизации состоит в следующем. Сначала считается, что время работы ученика с каждым ЭУМ одинаково и составляет $t_{i,v} = T/N$. Компьютер случайным образом выбирает 5 – 15 значений $t_{i,v}$ и изменяет их на небольшие случайные величины, после чего рассчитывает новое сум-

марное время изучения всех ЭУМ T' . Так как значение T не должно изменяться, то вычисляется коэффициент $p = T'/T$, а затем все $t_{i,v}$ уменьшаются в p раз так, что их сумма по-прежнему равна T . Программа имитирует изучение 10 ЭУМ с $s = 0,1$ и $v = 1$ за время $10t_{1,1}$, затем изучение 10 ЭУМ с $s = 0,2$ и $v = 1$ за время $10t_{2,1}$, ..., изучение 10 ЭУМ с $s = 1$ и $v = 3$ за время $10t_{10,3}$ и т. д. Суммарная длительность занятия $T = 10(t_{1,1} + t_{1,2} + \dots + t_{3,10}) = \text{const}$. Для определения оптимальных продолжительностей изучения конкретных вопросов следует случайно изменять время $t_{i,v}$ изучения произвольно выбранных ЭУМ на небольшие величины и запоминать такие $t_{i,v}'$, при которых R выше. В нашем случае количество параметров оптимизации $t_{i,v}$ составляет $10 \cdot 3 = 30$.

Нами использовалась компьютерная программа, написанная в среде Free Pascal; она включает в себя:

1. Блок задания величин α , N , T .
2. Блок Obuch, моделирующий обучение. Он, исходя из известных $t_{i,v}$, рассчитывает количество знаний гипотетического ученика $Z_{i,v}$ для каждой группы ЭУМ и результат выполнения теста R .
3. Блок Graphik, периодически стирающий и рисующий диаграммы зависимостей времени изучения $t_{i,v}$ и количества знаний $Z_{i,v}$ от сложности s_i для различных вопросов с низкой, средней и высокой значимостью ($v = 1, 2, 3$).

4. Цикл, в котором имитируется изучение учеником N вопросов, а затем у произвольным образом выбранных ЭУМ случайно варьируется время $t_{i,v}$ и определяется новое значение T' . После этого по формуле $t'_{i,v} = t_{i,v}T/T'$ пересчитываются все остальные $t_{i,v}$ так, чтобы общая продолжительность обучения оставалась неизменной. Затем все повторяется снова: имитируется изучение N ЭУМ и вычисляется результат обучения R' . Если $R' > R$, то изменения запоминаются, а иначе – отбрасываются; после этого все повторяется снова.

Результаты оптимизации. Рассмотренная компьютерная модель позволяет рассчитать оптимальные длительности $t_{i,v}$ изучения отдельных вопросов, а также построить графики зависимостей количества знаний $Z_{i,v}$ ученика от сложности s_i и значимости v ЭУМ при различных коэффициентах усвоения α (или $K = \alpha \cdot T / N$).

Получающиеся результаты оптимизации $t_{i,v}$ и соответствующие им зависимости $Z_{i,v}$ от сложности s_i и важности v ЭУМ при α , лежащие в интервале от 5 до 0,25, изображены на рис. 1 – 3. Можно установить общую закономерность: для вопросов одинаковой сложности, чем больше значимость ЭУМ, тем больше оптимальная длительность изучения $t_{s,v}$ и выше количество соответствующих знаний $Z_{i,v}$ у ученика: $t_{i,3} \geq t_{i,2} \geq t_{i,1}$, $Z_{i,3} \geq Z_{i,2} \geq Z_{i,1}$. С ростом сложности s_i рассматриваемых ЭУМ количество усвоенных зна-

ний $Z_{i,v}$ линейно убывает. При низких α для конкретного значения v найдется критическая сложность $s_{кр}$; те ЭУМ, сложность которых превышает критическую $s_{кр}$, изучать не нужно ($t_{i,v} = 0, Z_{i,v} = 0$). Рассмотрим несколько ситуаций при различных α (а значит, и $K = \alpha \cdot T / N$).

Ситуация 1. Допустим, что занятие длится $T = 1000$ УЕВ (усл. ед. времени), а коэффициент усвоения ученика $\alpha = 5$; тогда $K = 16,7$. Видно, что в оптимальном случае при увеличении s_i от 0,1 до 1 (рис. 1): 1) время изучения $t_{i,v}$ для любых v монотонно возрастает; 2) количество знаний $Z_{i,v}$ ученика, соответствующих вопросам с низкой, средней и высокой значимостью ($v = 1, 2$ и 3), линейно убывают от 0,98 – 1 до 0,87 – 0,96. Результат тестирования составляет $R = 0,96$ (максимальное значение равно 1).

Ситуация 2. Пусть $T = 1000$ УЕВ, $\alpha = 3$; $K = 10$. Из рис. 1 видно, что в оптимальном случае при увеличении s_i : 1) значения $t_{i,1}$ для ЭУМ с низкой

значимостью ($v = 1$) при $s_i < 0,8$ возрастают, а затем почти не изменяется; 2) значения $t_{i,v}$ для ЭУМ со средней и высокой важностью ($v = 2$ и 3) монотонно возрастают от 1 – 1,4 до 4,9 – 6,2 УЕВ; 3) количества знаний $Z_{i,v}$ у ученика по вопросам со значимостями $v = 1, 2, 3$ линейно убывают от 0,95 – 0,99 до 0,55 – 0,85 соответственно. Результат тестирования $R = 0,87$.

Ситуация 3. Пусть заданы $T = 1000$ УЕВ, $\alpha = 2$; $K = 6,67$. В оптимальном случае с ростом s_i (рис. 2): 1) время работы с ЭУМ, имеющими низкий коэффициент важности ($v = 1$), при $s_i < 0,4$ возрастает, а затем убывает до 0,83 УЕВ; 2) значения $t_{i,v}$ для ЭУМ со средней и высокой значимостью ($v = 2$ и 3) возрастают до 4,3 и 6,3 УЕВ соответственно; 3) объемы знаний $Z_{i,v}$ для вопросов с важностью $v = 1, 2, 3$ убывают по линейному закону от 0,92 – 0,97 до 0,15, 0,58 и 0,75 соответственно. Результат тестирования $R = 0,77$.

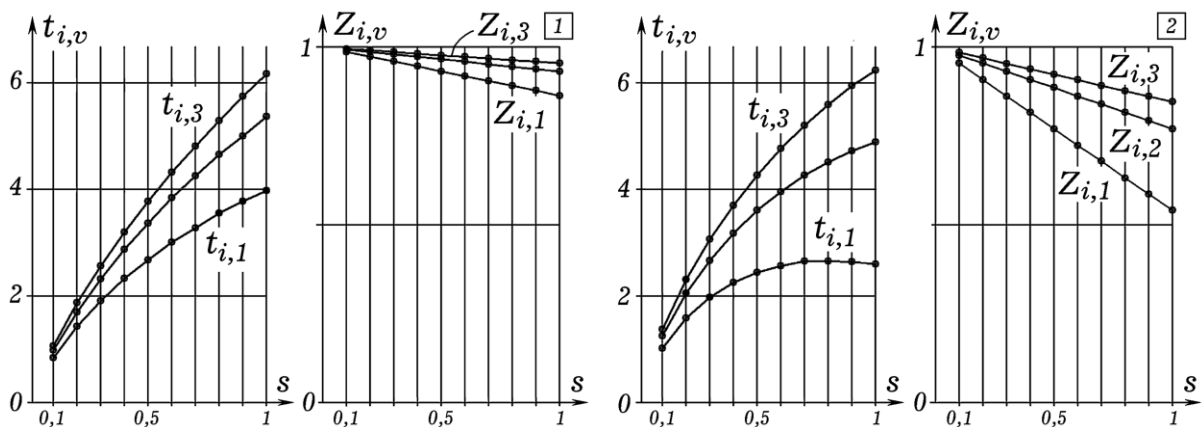


Рис. 1. Оптимальные $t_{i,v}$ и соответствующие им $Z_{i,v}$ (ситуация 1 и 2)

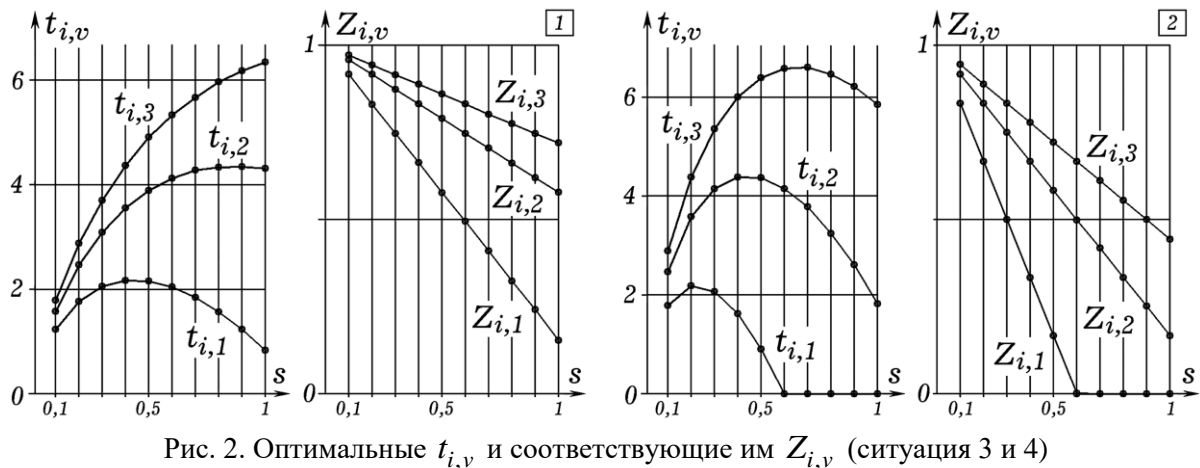


Рис. 2. Оптимальные $t_{i,v}$ и соответствующие им $Z_{i,v}$ (ситуация 3 и 4)

Ситуация 4. Допустим, $T = 1000$ УЕВ, $\alpha = 1$; $K = 3,33$. В оптимальном случае с возрастанием s_i (см. рис. 2):
 1) значения $t_{i,v}$ для ЭУМ при любом v сначала возрастают, а затем убывают;
 2) если значимость ЭУМ мала ($v = 1$), то найдется $s_{кр} = 0,6$; при $s \geq s_{кр}$, время $t_{s,1} = 0$ и знания $Z_{i,1} = 0$, поэтому

такие ЭУМ изучать нецелесообразно;
 3) количества знаний $Z_{i,v}$ ученика по вопросам с коэффициентами важности $v = 1, 2, 3$ линейно убывают до нуля. Результат выполнения теста $R = 0,57$.

Ситуация 5. Пусть заданы $T = 1000$ УЕВ, $\alpha = 0,5$; $K = 1,67$. Видно, что в оптимальном случае с ростом s_i (рис. 3):

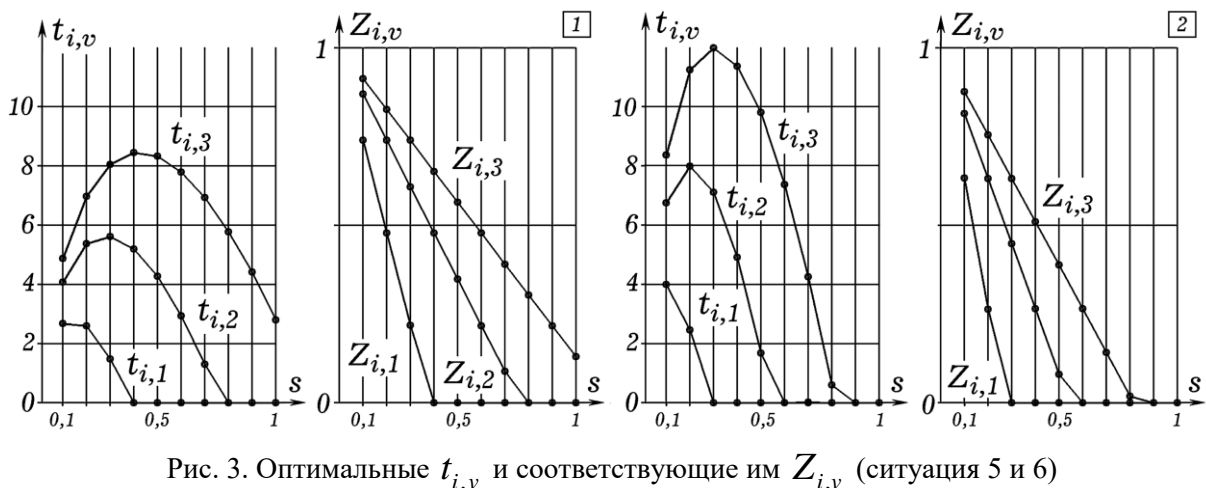


Рис. 3. Оптимальные $t_{i,v}$ и соответствующие им $Z_{i,v}$ (ситуация 5 и 6)

1) для ЭУМ с коэффициентом важности $v = 1$ и 2 существуют критические значения $s_{кр} = 0,4$ и $0,8$ соответственно; при $s \geq s_{кр}$ время изучения $t_{i,v} = 0$, знания ученика $Z_{i,v} = 0$, то есть эти вопросы изучать не нужно;

2) для ЭУМ со средней и высокой значимостью ($v = 2$ и 3) время изучения $t_{s,v}$ сначала растет, а затем убывает;
 3) количества знаний $Z_{i,v}$ по вопросам с коэффициентами важности $v = 1, 2, 3$ убывают почти по линейным законам. Результат тестирования $R = 0,40$.

Ситуация 6. Допустим, что $T = 1000$ УЕВ, $\alpha = 0,25$; $K = 0,83$. Видно, что в оптимальном случае с ростом s_i (см. рис. 3): 1) для вопросов, значимость которых $\nu = 1, 2$ и 3 , имеются критические значения сложности $s_{кр} = 0,3, 0,6$ и $0,9$ соответственно; при $s \geq s_{кр}$ время $t_{i,\nu} = 0$, усвоенные учеником знания $Z_{i,\nu} = 0$, то есть эти вопросы изучать не нужно; 2) количества усвоенных знаний $Z_{i,\nu}$ по вопросам с важностью $1, 2, 3$ убывают от $0,64, 0,82$ и $0,88$ до 0 почти по линейному закону. Результат тестирования $R = 0,27$.

Итак, если дидактическая система функционирует оптимальным образом, то при больших α графиком $t_{i,\nu} = f(s)$ является возрастающая кривая: чем выше сложность ЭУМ, тем больше времени требуется для его изучения. По мере уменьшения α правая часть графика $t_{i,\nu} = f(s)$ опускается ниже 0 , результат тестирования R снижается. Появляются вопросы, которые изучать не имеет смысла, так как это не приведет к увеличению R ; количество таких ЭУМ растёт, $s_{кр}$ уменьшается.

Выводы. В настоящей статье рассмотрена математическая модель дидактического процесса, на ее основе построена компьютерная модель обучения, что позволило получить опти-

мальные распределения времени изучения отдельных ЭУМ, исследовать их зависимость от сложности и значимости вопросов, коэффициента усвоения ученика и продолжительности обучения. Установлено, что: 1) для вопросов одинаковой сложности, чем выше их значимость, тем должна быть больше продолжительность изучения $t_{s,\nu}$; 2) характер зависимости оптимального времени изучения $t_{i,\nu}$ от сложности в первую очередь определяется значимостью вопросов и величиной $K = \alpha T / N$; 3) для конкретного сочетания α, T, N и ν может существовать критическое значение сложности $s_{кр}$; слишком сложные ЭУМ с $s_i \geq s_{кр}$ изучать бессмысленно; 4) увеличение K и ν приводит к повышению критического значения $s_{кр}$; 5) при больших $K = \alpha T / N$ необходимо изучать как значимые, так и не очень значимые ЭУМ; 6) с ростом сложности ЭУМ количество усвоенных учеником знаний убывает тем быстрее, чем меньше их важность ν и коэффициент K . Обсуждаемая оптимизационная задача и полученные решения находятся в согласии с педагогической практикой и представляют интерес для развития математической теории дидактических систем.

Литература

1. Аткинсон Р., Бауэр Г., Кротерс Э. Введение в математическую теорию обучения. М. : Мир, 1969. 486 с.
2. Бабанский Ю. К. Оптимизация процесса обучения (Общедидактический аспект). М. : Педагогика, 1977. 256 с.

3. Беспалько В. П. Образование и обучение с участием компьютеров (педагогика третьего тысячелетия). М. : МПСИ, 2002.
4. Буш Р., Мостеллер Ф. Стохастические модели обучаемости. Г. : Физматгиз, 1962. 484 с.
5. Величковский Б. М. Когнитивная наука: Основы психологии познания. В 2 т. Т. 1. М. : Смысл : Академия, 2006. 448 с.
6. Загвязинский В. И. Теория обучения : Современная интерпретация : учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. М. : Академия, 2001. 192 с.
7. Заде Л. Понятие лингвистической переменной и его применение к принятию приближенных решений. М. : Мир, 1976. 165 с.
8. Леонтьев Л. П., Гохман О. Г. Проблемы управления учебным процессом: математические модели. Рига, 1984. 239 с.
9. Майер Р. В. Кибернетическая педагогика : Имитационное моделирование процесса обучения. Глазов : ГГПИ, 2013. 138 с.
10. Майер Р. В. Исследование математических моделей дидактических систем на компьютере : монография. Глазов : Глазов. гос. пед. ин-т, 2018. 160 с.
11. Новиков А. М. Основания педагогики : пособие для авт. учеб. и преподавателей. М. : Эгвес, 2010. 208 с.
12. Разумовский В. Г., Майер В. В. Физика в школе : Научный метод познания и обучение. М. : ВЛАДОС, 2004. 463 с.
13. Робертс Ф. С. Дискретные математические модели с приложениями к социальным, биологическим и экологическим задачам. М. : Наука, Гл. ред. физ.-мат. лит., 1986. 496 с.
14. Свиридов А. П. Основы статистической теории обучения и контроля знаний. М. : Высш. шк., 1981. 262 с.
15. Соловов А. В. Электронное обучение: проблематика, дидактика, технология. Самара : Новая техника, 2006. 462 с.
16. Mayer R. V. Assimilation and Forgetting of the Educational Information: Results of Imitating Modelling // European Journal of Contemporary Education. 2017. 6(4), Pp. 739 – 747. DOI: 10.13187/ejced.2017.4.739.

References

1. Atkinson R., Baue`r G., Kroters E`. Vvedenie v matematicheskuyu teoriyu obucheniya. M. : Mir, 1969. 486 s.
2. Babanskij Yu. K. Optimizaciya processa obucheniya (Obshhedidakticheskij aspekt). M. : Pedagogika, 1977. 256 s.
3. Bespal`ko V. P. Obrazovanie i obuchenie s uchastiem komp`yuterov (pedagogika tret`ego ty`syacheletiya). M. : MPSI, 2002.
4. Bush R., Mosteller F. Stoxasticheskie modeli obuchaemosti. G. : Fizmatgiz, 1962. 484 s.

5. Velichkovskij B. M. Kognitivnaya nauka: Osnovy` psixologii poznaniya : v 2 t. T. 1. M. : Smy`sl : Akademiya, 2006. 448 s.
6. Zagvyazinskij V. I. Teoriya obucheniya : Sovremennaya interpretaciya : ucheb. posobie dlya stud. vy`ssh. ped. ucheb. zavedenij. M. : Akademiya, 2001. 192 s.
7. Zade L. Ponyatie lingvisticheskoy peremennoj i ego primenenie k prinyatiyu priblizhenny`x reshenij. M. : Mir, 1976. 165 s.
8. Leont`ev L. P., Goxman O. G. Problemy` upravleniya uchebny`m processom: matematicheskie modeli. Riga, 1984. 239 s.
9. Majer R. V. Kiberneticheskaya pedagogika : Imitacionnoe modelirovanie processa obucheniya. Glazov : GGPI, 2013. 138 s.
10. Majer R. V. Issledovanie matematicheskix modelej didakticheskix sistem na komp`yutere : monografiya. Glazov : Glazov. gos. ped. in-t, 2018. 160 s.
11. Novikov A. M. Osnovaniya pedagogiki : posobie dlya avt. ucheb. i prepodavatelej. M. : E`gves, 2010. 208 s.
12. Razumovskij V. G., Majer V. V. Fizika v shkole : Nauchny`j metod poznaniya i obuchenie. M. : VLADOS, 2004. 463 s.
13. Roberts F. S. Diskretny`e matematicheskie modeli s prilozheniyami k social`ny`m, biologicheskim i e`kologicheskim zadacham. M. : Nauka, Gl. red. fiz.-mat. lit., 1986. 496 s.
14. Sviridov A. P. Osnovy` statisticheskoy teorii obucheniya i kontrolya znaniy. M. : Vy`ssh. shk., 1981. 262 s.
15. Solovov A. V. E`lektronnoe obuchenie: problematika, didaktika, texnologiya. Samara : Novaya texnika, 2006. 462 s.
16. Mayer R. V. Assimilation and Forgetting of the Educational Information: Results of Imitating Modelling // European Journal of Contemporary Education. 2017. 6(4), Pp. 739 – 747. DOI: 10.13187/ejced.2017.4.739.

R. V. Mayer

**THE SOLUTION OF THE OPTIMIZATION PROBLEM
OF THE TRAINING THEORY BY THE COMPUTER MODELING METHODS**

The solution of the optimization problem of training is proposed, which consists in finding the optimal student's working time with various learning material elements (LME), differing in complexity and significance. We use the student simulation model, who studies a set of 300 LMEs with different complexity and importance and then tested. The computer conducts a series of iterations, randomly varying the duration of the study of individual LMEs in order to find their optimal values corresponding to the highest test result. The resulting graphs for various parameters of the didactic system are presented and analyzed.

Key words: *didactics, simulation modeling, mathematical learning theory, student model, pedagogical cybernetics.*

АНАЛОГИЯ КАК ПРИНЦИП ФОРМИРОВАНИЯ СОДЕРЖАНИЯ УЧЕБНОГО МАТЕРИАЛА В ПРОЦЕССЕ МАТЕМАТИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аналогия является наиболее древней мыслительной операцией, известной ещё со времён Античности. На сегодняшний день это один из наиболее эффективных методов познания, который используется в различных областях науки. В данной статье авторы рассматривают возможности, имеющиеся у данного метода, которые помогают специальным образом сформировать содержание учебного материала.

Ключевые слова: метод аналогии, метод познания, гиперстереометрия.

Одной из важнейших задач в школьном математическом образовании является формирование и развитие у учащихся мышления в целом. Процесс наращивания научных математических знаний основывается в большей степени на переносе отношений и свойств из одной системы в другую, от известного объекта к неизвестному, что подобно выводам по аналогии. Аналогия – наиболее древняя мыслительная операция. Она возникает из-за противоречия между потребностью познания человеком мира и недостаточностью знания о нём. Идея аналогии восходит ещё к Античности, когда возник перенос свойств с одного объекта на другой. Слово «аналогия» в переводе с греческого языка обозначает «соответствие, сходство». Для философов и учёных древних времён аналогия играла большую роль в познании мира, поскольку большая часть философских идей основывалась именно на умозаключениях по аналогии. Первоначально термин «аналогия» древнегреческие математики применяли к отношению между тремя числами

(среднее геометрическое), а позже уже и между четырьмя. Это была первая форма аналогии – пропорция. На более высоких ступенях развития науки аналогия также играла важную роль. Например, в XVII в. благодаря работам французского математика Р. Декарта появился метод координат, который позволил проводить аналогии между алгеброй и геометрией. В XVII в. голландский механик и физик Х. Гюйгенс, используя теорию волновых механических колебаний, по аналогии заложил основы теории волновых электромагнитных колебаний [3, с. 13]. В XIX в. английский натуралист и путешественник Ч. Дарвин создал эволюционную теорию, опираясь на эволюционную концепцию борьбы за существование богатых и бедных. На сегодняшний день аналогия – это эффективный метод познания, который используется в различных областях науки. Определяя понятие аналогии, следует исходить из трёх наиболее значимых аспектов: аналогии как понятия, выражающего отношение сходства между различными объектами

или явлениями; аналогии как формы умозаключения; аналогии как метода познания [3, с. 9].

О роли аналогий как в науке, так и в обучении говорили многие известные учёные, среди которых немецкий математик и астроном Иоганн Кеплер: «И я больше всего дорожу Аналогиями, моими самыми верными учителями. Они знают все секреты Природы, и ими меньше всего следует пренебрегать в Геометрии» [2, с. 10]. Использование аналогии в обучении геометрии является одним из наиболее эффективных приёмов, поскольку облегчает понимание и усвоение многих теорий, пробуждает интерес учащихся к предмету. Вместе с тем в действующем школьном курсе геометрии абсолютное большинство стереометрических фактов излагается без установления внутрипредметных связей с аналогичными планиметрическими фактами. Примером тому может служить изолированное изложение таких тем, как «Треугольник и его свойства» и «Тетраэдр и его свойства» и многие другие. Подобную ситуацию, являющуюся следствием линейного построения курса геометрии, целесообразно откорректировать на основе линейно-концентрической организации содержания курса посредством установления взаимосвязи между плоскостными и пространственными темами, используя приём аналогии.

Вопрос об аналогии в различных аспектах рассматривали в своих работах многие известные учёные и методисты, среди которых С. Ф. Бондарь, В. А. Далингер, А. И. Жохов, Ю. М. Колягин, Д. Пойа, Г. И. Саранцев, А. И. Уемов, П. М. Эрдниев и другие [Там же, с. 5]. Например, американский математик

Дьёрдь Пойа обращался к аналогии именно как к методу познания и связывал её с открытиями новых для учащихся знаний. Советский и украинский философ А. И. Уемов большую роль отводил различным формам выводов по аналогии в научном познании, при этом базировался в основном на материалах из истории физики. Российский математик Ю. М. Колягин говорил о том, что научные методы математического исследования служат и методами учебной работы учащихся, однако отождествлять аналогию как метод научного познания с методом обучения нельзя. Стоит заметить, что до сих пор остаются актуальными проблемы реализации метода с использованием аналогий в обучении как школьников, так и студентов. Новые условия жизни обуславливают и новые требования к уровню знаний современного учащегося. Стандарт нового поколения ФГОС ООО и СОО определяет требования к достижению предметных, метапредметных и личностных образовательных результатов учащихся. Это предполагает формирование универсальных учебных действий, среди которых одними из наиболее важных являются познавательные УУД [5]. В группу познавательных УУД входят, например логические, которые формируются при определении понятий, выявлении причинно-следственных связей, проведении обобщений, умозаключений и нахождения аналогий.

На сегодняшний день выделено достаточно широкое видовое разнообразие аналогий. Например, по характеру сравниваемых объектов различают два вида аналогии: аналогию свойств и аналогию отношений; по характеру вы-

водного знания аналогия делится на буквальную и фигуральную; по характеру связей между переносимыми признаками бывают условная и безусловная аналогии и т. п. При формировании содержания определенной предметной области знания может доминировать тот или иной вид аналогии. Так, Е. А. Беляев выделяет следующие типы математических аналогий: аналогию контакта, аналогию применения, предельную аналогию, аналогию обобщения, аналогию преобразований и тривиальную аналогию [1]. В геометрии также существует большое количество классификаций аналогий, например, в зависимости от рассматриваемых объектов выделяют также виды: между величинами, фигурами, отношениями, задачами (теоремами, аксиомами) [4]. Полагаем, что в процессе формирования учебного материала в процессе математического обра-

зования успешно реализуются возможности различных видов аналогии, предложенных В. А. Далингером [2, с. 77]:

- 1) аналогия, связанная с визуальным сходством фигур;
- 2) аналогия, связанная с распределением геометрических фигур на группы;
- 3) аналогия, связанная со сходством в определениях фигур;
- 4) аналогия, связанная с преобразованием вращения плоскостных фигур;
- 5) аналогия, связанная с преобразованиями геометрических фигур.

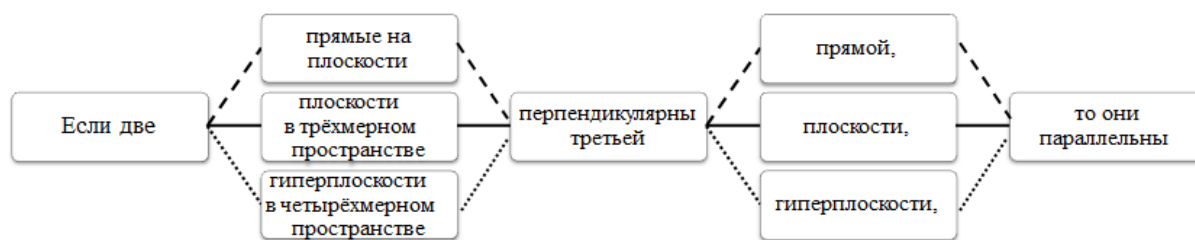
Для формирования содержания учебного материала можно использовать различные приёмы, в частности, В. А. Далингер в своих работах заметил, что учащиеся легче понимают и запоминают плоскостные и пространственные аналоги, оформленные в таблицы, например:

<i>Объект для аналога</i>	<i>Планиметрия</i>	<i>Стереометрия</i>
Фигуры	Треугольник	Тетраэдр
	Круг	Шар
Аксиомы	Какова бы ни была прямая, существуют точки, принадлежащие этой прямой, и точки, не принадлежащие ей	Какова бы ни была плоскость, существуют точки, принадлежащие этой плоскости, и точки, не принадлежащие ей
	Если две прямые имеют одну общую точку, то они пересекаются в этой точке	Если две различные плоскости имеют общую точку, то они пересекаются по прямой, проходящей через эту точку
Теоремы	Если две прямые перпендикулярны третьей прямой, то они параллельны между собой	Если две плоскости перпендикулярны третьей плоскости, то они параллельны между собой
	Через точку вне данной прямой можно провести прямую, параллельную этой прямой, и притом только одну	Через точку вне данной плоскости можно провести плоскость, параллельную данной, и притом только одну
Задачи	Докажите, что площадь круга равна площади треугольника, основание которого имеет ту же длину, что и окружность, а высота которого равна радиусу окружности	Докажите, что объём шара равен объёму пирамиды, площадь основания которой равна площади поверхности шара, а высота пирамиды равна радиусу шара

Данные таблицы можно использовать как для продуцирования аналогов, так и для моделирования новых теорий (геометрий большей размерности) и их составляющих. Работа с таблицей позволяет учащимся осуществлять возврат по линии аналогии, составляя различные аналогии для фигур, аксиом, теорем, задач как для стереометрии, опираясь на планиметрию, так и в об-

ратном порядке. Такой подход обеспечивает более наглядное представление объектов геометрии, а также позволяет систематизировать, обобщить и закрепить знания учащихся.

Наряду с рассмотренным табличным подходом при формулировке определений, аксиом, теорем, задач можно использовать также и подход в виде блок-схемы:



Главное достоинство метода аналогии состоит в том, что он позволяет строить всякого рода предвидения, которые выступают как одна из специфических особенностей психической деятельности человека. Существенно, что именно наука предполагает использование различных методов не как разрозненное множество инструментов познания, созданных в ходе ее развития, а как совокупность взаимосвязанных познавательных практик.

Возникновение понятия научного метода связано с возникновением философии как рационально-теоретического типа мировоззрения, а затем и науки как познавательной деятельности человека, направленной на получение, обоснование и систематизацию объективных знаний. Научное познание представляет собой институционально закреплённый вид деятельности, в котором освоение человеком действительности становится инструментально опосредованным процессом взаимодействия исследователей (учёных). Эффективность подобного

взаимодействия обеспечивается за счёт накопления и трансляции когнитивного опыта и знания, что возможно за счёт устойчивых познавательных практик, чем и являются методы научно-познавательного процесса.

Опыт педагогической практики показывает, что использование в изучении предметов методов научного познания, среди которых метод аналогии играет наиболее важную роль, предполагает включенность учащихся в процесс добывания знаний и как следствие более прочное и доступное усвоение материалов.

Как следствие, аналогия может быть положена в основу построения курса геометрии, который строится не по какому-то отдельно взятому способу структурирования учебного содержания, в частности, линейному, концентрическому или спиральному типу, а представляет собой надстройку, составленную из множества спиралей конического типа, сплетающихся между собой в стройную густо переплетаемую сеть

спиралей, имеющих линейные сопровождения общей линии рассуждения.

Подводя итоги, можно утверждать, что использование метода аналогии для формирования содержания математического образования, вне зависимости от его уровня, поз-

воляет максимально учесть внутрипредметные связи и тем самым оказать существенную помощь обучающимся в более глубоком понимании многих абстрактных теорий как трёхмерного, так и пространств высшей размерности.

Литература

1. Беляев Е. А., Киселева Н. А., Перминов В. Я. Некоторые особенности развития математического знания М. : Изд-во Моск. ун-та, 1975. 112 с.
2. Далингер В. А., Костюченко Р. Ю. Геометрия: метод аналогии : учеб. пособие для СПО. 2-е изд., испр. и доп. М. : Юрайт, 2018. 136 с.
3. Далингер В. А. Метод аналогии как средство обучения учащихся стереометрии : учеб. пособие. Омск : Изд-во ОмГПУ, 1998. 67 с.
4. Костюченко Р. Ю. Метод аналогии как средство реализации внутрипредметных связей при обучении стереометрии : учеб. пособие / под ред. В. А. Далингера. Омск : Изд-во ОмГПУ, 1999. 78 с.
5. О федеральных государственных образовательных стандартах: письмо Минобрнауки России от 20.08.2014 № АК-2612/05 (с приложением) // Официальные документы в образовании. 2014. № 27.
6. Погорелов А. В. Геометрия. 10 – 11 классы : учеб. для общеобразоват. организаций: базовый и профил. уровни. 13-е изд. М. : Просвещение, 2014. 175 с.
7. Смирнова И. М., Смирнов В. А. Четырёхмерная геометрия. Элективный курс для учащихся 10-11 классов общеобразовательных учреждений. М. : МЦНМО, 2010. 184 с.

References

1. Belyaev E. A., Kiseleva N. A., Perminov V. Ya. Nekotory`e osobennosti razvitiya matematicheskogo znaniya M. : Izd-vo Mosk. un-ta, 1975. 112 s.
2. Dalinger V. A., Kostyuchenko R. Yu. Geometriya: metod analogii : ucheb. posobie dlya SPO. 2-e izd., ispr. i dop. M. : Yurajt, 2018. 136 s.
3. Dalinger V. A. Metod analogii kak sredstvo obucheniya uchashhixsya stereometrii : ucheb. posobie. Omsk : Izd-vo OmGPU, 1998. 67 s.
4. Kostyuchenko R. Yu. Metod analogii kak sredstvo realizacii vnutripredmetny`x svyazej pri obuchenii stereometrii : ucheb. posobie / pod red. V. A. Dalingera. Omsk : Izd-vo OmGPU, 1999. 78 s.
5. O federal`ny`x gosudarstvenny`x obrazovatel`ny`x standartax: pis`mo Min-obrnauki Rossii ot 20.08.2014 № AK-2612/05 (s prilozheniem) // Oficial`ny`e dokumenty` v obrazovanii. 2014. № 27.
6. Pogorelov A. V. Geometriya. 10 – 11 klassy` : ucheb. dlya obshheobrazovat. organizacij: bazovy`j i profil. urovni. 13-e izd. M. : Prosveshhenie, 2014. 175 s.
7. Smirnova I. M., Smirnov V. A. Chety`ryoxmernaya geometriya. E`lektivny`j kurs dlya uchashhixsya 10-11 klassov obshheobrazovatel`ny`x uchrezhdenij. M. : MCzNMO, 2010. 184 s.

A. A. Monatova, M. V. Rodionova

**ANALOGY AS A PRINCIPLE OF FORMATION OF CONTENT
OF EDUCATIONAL MATERIAL IN THE PROCESS OF MATHEMATICAL
EDUCATION**

Analogy is the most ancient mental operation known since Antiquity. Today it is one of the most effective methods of knowledge, which is used in various fields of science. The use of this method in the educational process involves the inclusion of the student in the process of obtaining knowledge, which provides a stronger and more conscious assimilation of the material, because it is «the transfer of knowledge and skills from the known object to the unknown». In this article, the authors consider the possibilities of this method, which helps to form the content of the educational material in a special way.

Key words: method of analogies, cognition method, hyperstereometry.

УДК 372.882

К. С. Соколов

**ОБ АКТУАЛИЗАЦИИ ПОНЯТИЯ *ЛИРИЧЕСКИЙ ГЕРОЙ*
ПРИ ПОДГОТОВКЕ К ЕГЭ ПО ЛИТЕРАТУРЕ**

В статье анализируются причины низкого качества выполнения заданий ЕГЭ по литературе, требующих использования понятия *лирический герой*. Предлагаются способы актуализации понятия при подготовке к ЕГЭ. Высказываются идеи о целесообразности использования результатов творчества самообучающихся нейронных сетей, в частности *Автопозта Яндекса*, при проведении занятий по анализу лирических произведений.

Ключевые слова: *лирический герой*, единый государственный экзамен по литературе, методика преподавания литературы, нейролирика.

Понятие *лирический герой* неизменно входит в перечень элементов содержания, проверяемых на едином государственном экзамене по литературе. Из года в год выпускники отвечают на вопросы, касающиеся его образа, мыслей, чувств, отношения к чему-либо в стихотворении. Казалось бы, представление о *лирическом герое* не относится к числу тех, которые с трудом формируются у учащихся. Однако многолетние наблюдения над спецификой использования этого понятия в

выпускных работах позволяют утверждать, что для подавляющего числа учеников понятие *лирический герой* не наполнено хоть сколь-нибудь значимым содержанием: «подготовленный» участник ЕГЭ лишь знает, что эксперту не понравится, если он напишет, что «Пушкин желает своей возлюбленной быть любимой другим», и понравится, если он заменит «Пушкина» «лирическим героем стихотворения». При этом замена имени автора на «лирического героя» происходит чисто механически,

как соблюдение неких предустановленных, но не осознаваемых правил игры.

Такое положение отчасти объясняется неоправданной универсализацией самого понятия, впервые употребленного Ю. Н. Тыняновым применительно к «лирической биографии» А. Блока [13, с. 118], отчасти содержащейся в критериях оценивания заданий с развернутым ответом установкой на соответствие ответа авторской позиции. И поскольку искажение последней карается «0 баллов», то ученик вольно или невольно боится себя, когда пишет: «лирический герой», но подразумевает: «Пушкин».

Для прояснения специфики понятия можно было бы адресовать школьника к справочникам и словарям литературных терминов, но в подавляющем большинстве подобных изданий так или иначе варьируется мысль о том, что *лирический герой* есть «образ того героя в лирическом произведении, переживания, мысли и чувства которого отражены в нем. Он отнюдь не идентичен образу автора, хотя и отражает его личные переживания <...>» [11, с. 80], или это «образ в лирическом произведении, эмоции которого в нем отражены. Лирического героя нельзя отождествлять с автором произведения, несмотря на то что в нем могут содержаться его личные переживания и впечатления» [6, с. 181]. Пытливому школьнику, пожелавшему узнать, почему все же «нельзя отождествлять», словарная статья предложит разнообразно преподнесенную мысль о том, что поэт через индивидуальное стремится выразить типичное универсальное, характерное для эпохи или человечества в целом. Такое объ-

яснение лишь выглядит весомо, но не выдерживает проверки логикой: если поэт – часть эпохи и принадлежит человечеству, то почему его имя как выразителя этой эпохи и общечеловеческих взглядов должно маскироваться в ответе на задание ЕГЭ? Устоявшаяся традиция преподавания предмета не дает ответа на этот вопрос. Неудачно внедренный в школьную практику термин обнажает не только теоретико-методическую проблему. Даже если у ученика сформируется живое, заинтересованное отношение к художественной литературе как к источнику радости и удовольствия, то учебный предмет «литература» станет для него набором мертвых конвенциональных правил и клише, которые эту непосредственную радость не только не усиливают, способствуя ясному пониманию прочитанного, но в известном смысле ее нивелируют, сводя на нет одну из важнейших целей литературного образования – подготовку квалифицированного и заинтересованного читателя. Такое положение вещей ясно отражается в ответах выпускников на достаточно простые вопросы по лирике. Приведем несколько типичных примеров того, как непроясненность понятия *лирический герой* обуславливает неумение школьника работать с ним и влечет за собой непонимание текста произведения, снижая качество ответа.

Учащимся предлагается ответить на вопрос: *Какова гражданская позиция героини стихотворения А. А. Ахматовой?*

Мне голос был. Он звал утешно,
Он говорил: «Иди сюда,

Оставь свой край, глухой и грешный,
Оставь Россию навсегда.

Я кровь от рук твоих отмою,
Из сердца выну чёрный стыд,
Я новым именем покрою
Боль поражений и обид».

Но равнодушно и спокойно
Руками я замкнула слух,
Чтоб этой речью недостойной
Не осквернился скорбный дух.

(1917)

Глубокий и корректный ответ на вопрос предполагает аналитическую работу сразу в двух направлениях: необходимо четко представить особенности *лирического героя* стихотворения, благодаря которым формируется его *гражданская позиция*. Обращение к архетипическому сюжету об искушении заставляет видеть в героине универсальную фигуру Поэта, а само искушение благополучием оказывается связанным с судьбами Родины отнюдь не в первую очередь. Его смысл – в отречении от трагического человеческого опыта, который, по сути, и превращает *лирического героя* в Поэта. Иными словами – в отречении, прежде всего, от себя, своего дара, своей трагической миссии. Об этом Ахматова позже напишет в «Реквиеме». Эти фундаментальные смыслы, к сожалению, так и остались не раскрытыми в большинстве ответов, лучшие из которых лишь приближались к раскрытию авторского замысла. Наиболее глубокие работы выделялись прежде всего попыткой рассмотреть предложенное стихотворение через соотнесение с библейским текстом и соответствующей традицией в отечественной поэзии. Большинство

же ответов на вопрос о гражданской позиции героини отражают буквалистское толкование поэтического текста, которое в значительной степени следует из привычной для школьника автоматической подмены: *автор = лирический герой*.

Итак, сосредоточившись исключительно на выявлении гражданской позиции, почти все учащиеся писали о «патриотизме и стойкости» героини, ее вере в лучшее будущее, которую не поколеблют «временные трудности». Однако, как мы убедились, ахматовское стихотворение гораздо сложнее большинства образцов патриотической или гражданской лирики.

Проанализируем несколько работ (авторские орфография и пунктуация сохранены).

А. Ахматова никогда не оставит, не предаст своей Родины. Такой вывод сделает любой, кто прочтет это стихотворение. Испытав на своем жизненном пути «боль поражений и обид», «черный стыд», героиня все же остается верна России. Она надеется на счастливое будущее страны. В своем стихотворении она показала пример для всех граждан, как нужно любить свою Родину, несмотря на все временные трудности, как не стать предателем, как не повестись на предложение все оставить и забыть. Ведь у каждой страны, как и у каждого человека – своя судьба. Бог дает всем столько испытаний, сколько можно выдержать. А убежать, искать лучшие условия для существования – это не правильно. Поэтому А. Ахматова на предложение все оставить «руками замкнула слух».

В ответе произведена характерная подмена: ценность трагического опыта *лирического героя* (поэта) воспринимается как патриотический манифест. Не находя аргументов в тексте стихотворения, выпускник предлагает свою мотивировку отказа оставить Родину («Бог дает всем столько испытаний, сколько можно выдержать»), символический жест («Руками я замкнула слух») трактуется как буквальный, точно так же буквально отождествляется автор и герой стихотворения. Кроме того, исторический контекст, заданный датировкой стихотворения, никак не привлекается для анализа.

Несколько лучше выглядит следующий ответ:

В своем произведении «Мне голос был...» А. Ахматова противопоставляет лирическую героиню искусителю. Стоит вспомнить, что во время написания данного стихотворения в России совершалась великая революция 1917 года. Убийства, кровь, насилие процветали на улицах городов, а старая империя рушилась. Голос, который звал героиню, был искусителем. Он предлагал оставить «край глухой и грешный». Сила духа, патриотизм не дали ей сделать этого. Ее действия были просты и понятны: «руками я замкнула слух», она просто не желала этого слушать. Вера героини была непоколебима. Она хотела быть нужной России и помочь ей.

Данная работа может служить примером формальной замены имени автора шаблонным термином.

Ученик, указывая на культурно-исторические контексты стихотворения, не использует их для анализа в полной мере, что приводит к искаже-

нию авторской позиции: патриотизм, преисполненный «непоколебимой» веры и желания «быть нужной России», оказывается не следствием, а причиной выбора судьбы *лирическим героем*.

Следующий вопрос, казалось бы, прямо отсылает участников ЕГЭ к анализу *лирического героя*: *Каким предстаёт в данном стихотворении внутренний облик лирического героя Маяковского?*

НАТЕ!

Через час отсюда в чистый переулочек
вытечет по человеку ваш обрюзгший жир,
а я вам открыл столько стихов шкатулок,
я – бесценных слов мот и транжир.

Вот вы, мужчина, у вас в усах капуста
где-то недокушанных, недоеденных щей;
вот вы, женщина, на вас белила густо,
вы смотрите устрицей из раковин вещей.

Все вы на бабочку поэтиного сердца
взгромоздитесь, грязные, в калошах и
без калош.

Толпа озверев, будет тереться,
ощетинит ножки стоголавая вошь.

А если сегодня мне, грубому гунну,
кривляться перед вами не захочется –
и вот

я захохочу и радостно плюну,
плюну в лицо вам
я – бесценных слов транжир и мот.

(1913)

Именно с этим вариантом задания не справилось больше всего выпускников, но при этом количество ответов, оцененных максимальным баллом, также показательно велико. Причины такой дифференциации, очевидно,

следует искать в особенностях преподавания творчества раннего Маяковского. Поэтику этого стихотворения сложно объяснить, исходя лишь из принадлежности автора к группе футуристов. Беглое знакомство с поэзией Маяковского сквозь призму истории поэтических направлений начала XX века не позволяет школьникам увидеть выходящую за рамки эстетических деклараций специфику творческой индивидуальности поэта. С другой стороны, выпускники, имеющие представление о базовых романтических чертах, характеризующих *лирического героя* раннего Маяковского (страдающий сверхчеловек, противопоставивший себя профанному, обывательскому миру), с легкостью справились с заданием.

Владимир Маяковский – поэт-футурист. Вся его поэзия написана для народа. В поэзии он призывает народ открыть глаза и с честью и достоинством смотреть в будущее. Поэтому Маяковскому свойственна резкость, порой грубость в словах. Мы представляем его как борца за справедливость, как человека, который открыто показывает самодурство чиновников. В стихотворении «Нате» поэт открывается нам с другой стороны.

Мы видим человека с чувственной поэтической душой, на которую может повлиять, затоптать толпа.

Свои «бесценные слова» и поэтическую душу футурист называет» бабочкой поэтиного сердца», что говорит о ранимости души и красоте мысли Владимира Маяковского.

В работе видны следы борьбы между схематичным, стереотипным и несколько примитивизированным представлением о Маяковском (футу-

рист, призывающий народ «смотреть в будущее» и показывающий самодурство чиновников»), и образом раннего задиры-поэта из стихотворения «Нате!» Очевидно, что выпускнику не удалось ни соединить эти два контрастных образа в единое целое, ни отказать от вьезшегося в сознание шаблона. Отсюда – недостаточное внимание к тексту самого стихотворения и нечеткость различия между автором и лирическим героем, дважды декларативно провозглашающим себя Поэтом – повелителем («мотом и транжиром») «бесценных слов».

Ответ на вопрос: *Как в стихотворении «Из-под таинственной, холодной полумаски...» раскрывается традиционная для лирики М. Ю. Лермонтова тема одиночества?* – также невозможен без обращения к понятию *лирический герой*, который в данном случае целиком вписан в романтическую парадигму мотивов и образов. Романтическое мировосприятие определяет способ воплощения темы на границе мечты и реальности, прошлого и настоящего:

Из-под таинственной, холодной полумаски

Звучал мне голос твой отрадный, как мечта,

Светили мне твои пленительные глазки
И улыбались лукавые уста.

Сквозь дымку легкую заметил я невольню

И девственных ланит, и шеи белизну.

Счастливец! видел я и локон своевольный,

Родных кудрей покинувший волну!..

И создал я тогда в моем воображенье
По легким признакам красавицу мою;
И с той поры бесплотное виденье
Ношу в душе моей, ласкаю и люблю.

И всё мне кажется: живые эти речи
В года минувшие слышал когда-то я;
И кто-то шепчет мне, что после этой
встречи
Мы вновь увидимся, как старые друзья.
(1840 или 1841)

Лирический герой в стихотворении «Из-под таинственной, холодной полумаски...» предается мечтаниям. Он создает пленительный образ в своем воображении. Не случаен эпитет полумаска, значит в прекрасном образе соединяются не только мечты, но и реальный образ. Живые речи создают иллюзию реальности происходящего. Герой настолько одинок, что по-настоящему родное он может создавать только в своем воображении. «Мы вновь увидимся, как старые друзья», – эта строка дает нам понять, что и со своими друзьями лирический герой не чувствует эмоциональной связи, а надеется, что хотя бы его мечтание останется ему верным до конца.

В ответе содержится указание на основные компоненты романтической поэтики: одиночество, мечта, реальность, – однако хаотичность композиции указывает на то, что ученик не способен аналитически осмыслить их значение в тексте. По существу, прямым ответом на поставленный вопрос может считаться только одно предложение: «Герой настолько одинок, что по-настоящему родное он может создавать только в своем воображении», – но

автор работы проходит мимо этого своего наблюдения, не отделяя понятия «раскрытие темы» от простого изложения лирического сюжета. Романтические черты, воплотившиеся в *лирическом герое*, также остаются незамеченными, поскольку для выпускника он остается лишь формально необходимой в данном стихотворении фигурой повествователя. Руководствуясь этими соображениями, эксперт вправе считать, что выпускник не понимает сути поставленного вопроса, и то рациональное зерно, которое содержится в этих шести предложениях, не является плодом осознанной рефлексии над текстом стихотворения.

Четыре проанализированных примера взяты почти наугад из работ выпускников Владимирской области прошлых лет, но они достаточно показательны. Ежегодно члены экспертных комиссий проверяют сотни, если не тысячи, подобных работ, что свидетельствует о критичности сложившейся ситуации. Одним из очевидных путей ее исправления будет корректировка предлагаемого школьникам понятия *лирический герой*, сделанная с опорой на работы Д. Е. Максимова [4], Б. О. Кормана [2] и других исследователей, чьи выводы отразились в новейших пособиях по литературе – от университетского учебника по практической поэтике И. Н. Сухих [8] (и его научно-популярной версии «Структура и смысл. Теория литературы для всех» [9]) до адресованного массовому читателю издания «Поэзия. Учебник» [1].

Уточняя тыняновский термин, И. Н. Сухих пишет: «<...> мы имеем право разграничить и противопоставить два типа лирического творчества:

художественный мир как таковой, структура которого дается с определенной позиции, точки зрения, и мир, основным признаком которого являются эволюция, развитие. Лишь во втором случае мы можем усмотреть в мире лирического героя. Его характеризующими свойствами будут отчетливая *связь с биографическим автором и эволюция*, предполагающая сложный психологический рисунок, аналог характеру в эпосе. В первом же случае можно говорить о лирическом субъекте, поэтическом Я как знаке этого мира, лишенном биографии и истории. <...> В случаях, когда лирический субъект явно расподобен с лирическим героем <...>, но обладает какими-то характерными биографическими и психологическими чертами, говорят о ролевой лирике (или героях-масках)» [8, с. 287 – 288]. Не менее оправданным представляется взгляд на проблему субъекта поэтической речи через выявление его поэтической идентичности [1, с. 140 – 182]. Однако введение в массовую практику преподавания литературы дополнительных терминов и понятий вряд ли способно исправить рассматриваемую в статье проблему. Более того, излишняя усложненность теоретического материала может вызвать у учеников реакцию, обратную запланированной.

В этой связи наиболее продуктивным путем представляется создание такой учебной ситуации, когда на школьника не давит авторитет готовых истин и ожидаемых клишированных ответов. Это возможно, если в качестве учебного материала будут использованы тексты с заведомо непроясненной или даже принципиально отсут-

ствующей авторской позицией. В этом случае ученик вынужден будет преодолевать непонимание текста через выстраивание, конструирование тех элементов художественного целого, без которых его истолкование невозможно. Таковы, например, некоторые стихотворения Всеволода Некрасова и Леонида Виноградова. На занятии в Центре поддержки одаренных детей «Платформа 33» осенью 2018 года слушатели получили задание интерпретировать «загадочный» текст Вс. Некрасова:

* * *

пять шесть
шесть семь
семь восемь
восемь девять
восемь девять
девять десять
девять десять
осень

По итогам совместного обсуждения учащиеся 9 – 10-х классов пришли к заключению, что числительные, занимающие почти весь объем стихотворения, обозначают ход времени (тиканье часов, движения маятника) и соответствуют порядковым номерам месяцев. Таким образом, «летнее время», замедляясь к рубежу сентября и октября, сменяется осенью. Такая интерпретация, в принципе, позволяет перейти к разговору об особенностях субъекта поэтической речи.

Еще более благодатным материалом для интерпретационных экспериментов могут служить квазипоэтические тексты, создаваемые компьютерными нейросетями, например *Автопэтом* Яндекса [13], обученным составлять стихотворения из поисковых за-

просов пользователей. Научный и творческий потенциал этих экспериментов активно осмысливается в последнее время [3, 5, 7, 10]. Нас же интересуют перспективы использования новейших компьютерных технологий для решения традиционных образовательных задач. Как показывает первый опыт подобной работы, заведомо игровой характер компьютерных текстов раскрепощает ученика, позволяет думать свободно, но не избавляет от

необходимости обращаться к знаниям по истории и теории поэзии при их интерпретации.

Объективная оценка результативности предлагаемых методов формирования навыков работы с поэтическим текстом еще впереди, но уже сейчас можно говорить о принципиально новых возможностях решения конкретных проблем, возникающих у учащихся, в частности при подготовке к ЕГЭ по литературе.

Литература

1. Поэзия : учебник / Н. М. Азарова [и др.]. М. : ОГИ, 2016. 886 с.
2. Корман Б. О. Литературоведческие термины по проблеме автора. Ижевск : УдГУ, 1982. 234 с.
3. Куртов М. Дорвеи. Жизнь и творчество // Транслит #9 [Электронный ресурс]. URL: <http://www.trans-lit.info/vypuski/9-translit-vopros-o-tehnike> (дата обращения: 28.12.2018).
4. Максимов Д. Е. Поэзия и проза Ал. Блока. Л. : Советский писатель, 1981. 552 с.
5. Орехов Б., Успенский П. Гальванизация автора, или Эксперимент с нейронной поэзией // Октябрь. 2018. № 6. С. 139 – 158.
6. Останина С. П. Литература : энциклопедия. М. : ОЛМА-ПЕСС Образование, 2002. 320 с.
7. Соболевская О. В. Нейролирика. Как и зачем компьютеры пишут стихи // Научно-образовательный портал IQ [Электронный ресурс]. URL: <https://iq.hse.ru/news/228812683.html> (дата обращения: 28.12.2018).
8. Сухих И. Н. Теория литературы. Практическая поэтика : учебник. СПб. : Филолог. фак. СПбГУ, 2014. 352 с.
9. Сухих И. Н. Структура и смысл. Теория литературы для всех. СПб. : Азбука : Азбука-Аттикус, 2016. 544 с.
10. Тихонов А. Автопоэт: можно ли автоматизировать творчество // Блог Яндекса [Электронный ресурс]. URL: <https://yandex.ru/blog/company/avtopoet-mozhno-li-avtomatizirovat-tvorchestvo> (дата обращения: 28.12.2018).
11. Литература: Справочные материалы: Книга для учащихся / С. В. Тураев [и др.]. М. : Просвещение, 1988. 335 с.
12. Тынянов Ю. Н. Поэтика. История литературы. Кино. М. : Наука, 1977. 574 с.
13. Яндекс. Автопоэт [Электронный ресурс]. URL: <http://autopoet.yandex.ru> (дата обращения: 28.12.2018).

References

1. Poe`ziya : uchebnik / N. M. Azarova [i dr.]. M. : OGI, 2016. 886 s.
2. Korman B. O. Literaturovedcheskie terminy` po probleme avtora. Izhevsk : UdGU, 1982. 234 s.
3. Kurtov M. Dorvei. Zhizn` i tvorchestvo // Translit #9 [E`lektronny`j resurs]. URL: <http://www.trans-lit.info/vypuski/9-translit-vopros-o-tehnike> (data obrashheniya: 28.12.2018).
4. Maksimov D. E. Poe`ziya i proza Al. Bloka. L. : Sovetskij pisatel`, 1981. 552 s.
5. Orexov B., Uspenskij P. Gal`vanizaciya avtora, ili E`ksperiment s nejronnoj poe`ziej // Oktyabr`. 2018. № 6. S. 139 – 158.
6. Ostanina S. P. Literatura : e`nciklopediya. M. : OLMA-PESS Obrazovanie, 2002. 320 s.
7. Sobolevskaya O. V. Nejrolirika. Kak i zachem komp`yutery` pishut stixi // Nauchno-obrazovatel`ny`j portal IQ [E`lektronny`j resurs]. URL: <https://iq.hse.ru/news/228812683.html> (data obrashheniya: 28.12.2018).
8. Suxix I. N. Teoriya literatury`. Prakticheskaya poe`tika : uchebnik. SPb. : Filolog. fak. SPbGU, 2014. 352 s.
9. Suxix I. N. Struktura i smy`sl. Teoriya literatury` dlya vsekh. SPb. : Azbuka : Azbuka-Attikus, 2016. 544 s.
10. Tixonov A. Avtopoe`t: mozno li avtomatizirovat` tvorchestvo // Blog Yandeksa [E`lektronny`j resurs]. URL: <https://yandex.ru/blog/company/avtopoet-mozhno-li-avtomatizirovat-tvorchestvo> (data obrashheniya: 28.12.2018).
11. Literatura: Spravochny`e materialy` : Kniga dlya uchashhixsya / S. V. Turaev [i dr.]. M. : Prosveshhenie, 1988. 335 s.
12. Ty`nyanov Yu. N. Poe`tika. Istoriya literatury`. Kino. M. : Nauka, 1977. 574 s.
13. Yandeks. Avtopoe`t [E`lektronny`j resurs]. URL: <http://autopoet.yandex.ru> (data obrashheniya: 28.12.2018).

K. S. Sokolov

ON ACTUALIZING THE CONCEPT OF *LIRIC HERO*
IN THE TRAINING FOR UNIFIED STATE EXAMINATION IN LITERATURE

The paper analyzes the causes of low results in the tasks of Unified State Examination in Literature which require using the concept of the *lyric hero*. The author suggests some recommendations for developing and actualizing the concept in the training process for the examination and proposes the idea of using neural network lyrics (e.g. Yandex Autopoet) in classes on the analysis of poetry.

Key words: *lyric hero, Unified State Examination in Literature, Literature teaching methods, neural network lyrics.*

УДК 372.881.1

С. Ю. Галицкая, А. О. Назарова

СИСТЕМА ПОДГОТОВКИ ЭКСПЕРТОВ КАК ОДИН ИЗ ВАЖНЕЙШИХ ФАКТОРОВ ОБЕСПЕЧЕНИЯ ОБЪЕКТИВНОСТИ ОЦЕНКИ НА ЕДИНОМ ГОСУДАРСТВЕННОМ ЭКЗАМЕНЕ (ИЗ ОПЫТА РАБОТЫ РЕГИОНАЛЬНОЙ ПРЕДМЕТНОЙ КОМИССИИ ПО АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ)

Объективное оценивание является основой любого образовательного и воспитательного процесса. Особую роль оно приобретает в работе предметных комиссий по проверке ЕГЭ. Однако добиться полной объективности достаточно сложно и практически невозможно, вследствие чего оценивание на едином государственном экзамене остается субъективно-объективным. Основная цель комиссии – обеспечить единые требования к оцениванию, максимально снизив влияние субъективного элемента. В статье изложены этапы работы комиссии по согласованию подходов к проверке и трудности, с которыми она сталкивается.

Ключевые слова: оценка, объективность, единый подход, единый государственный экзамен, предметная комиссия, снижение субъективного элемента, этапы работы, согласованность.

В настоящее время единый государственный экзамен по иностранным языкам не является обязательным, но это не умаляет его важности, так как для поступления на многие гуманитарные специальности его результаты необходимы. ЕГЭ (как пример суммативного оценивания¹) определяет уровень усвоенности знания и сформированности компетентностей у учащихся к окончанию средней школы и соответствие полученных результатов требованиям Федерального стандарта. Он

призван объективно оценить уровень подготовленности учащегося вне зависимости от места его проживания и других факторов [3].

Задача объективного оценивания реализуется в стандартизированных измерительных материалах, разработанных в соответствии с Федеральным предметным компонентом 2004 г. и ФГОС СОО 2012 г., которые предъявляют единые требования к освоению иностранного языка в рамках школьной программы. Объективность оценивания обеспечивается наличием четко определенных критериев, заранее известных всем участникам образовательного процесса (учителям, учащим-

¹ Дает представление о достижениях учащихся и позволяет делать выводы о его компетентности или эффективности программы [1; 4; 5]

ся, их родителям, администрации школ, экспертам предметных комиссий и т. д.). Развернутые ответы проверяются предметной комиссией, утвержденной Департаментом образования региона.

В ходе работы комиссия сталкивается с определенными трудностями, главная из которых – обеспечение единства подходов к проверке. При изначально объективных критериях оценивания оно остается субъективно-объективным, поскольку с ними работает конкретный человек, а люди склонны интерпретировать содержание написанного по-разному. Цель работы председателя и заместителя председателя комиссии – правильно истолковать и «донести» критерии до каждого эксперта, что является очень важным моментом, так как баллы за задания с развернутым ответом в ЕГЭ по иностранным языкам составляют 40 % от общего количества баллов за экзамен по данному предмету.

«Для оценивания выполнения коммуникативных заданий применяется сочетание двух рейтинговых шкал в системе, специально разработанной для измерения различных сторон коммуникативной компетенции учащихся. Система предусматривает словесное описание критериев оценивания развернутого ответа (задание 39 – написание личного письма, задание 40 – письменное высказывание с элементами рассуждения и 4 задания устной части) и цифровую характеристику нормативов оценки по каждому критерию» [2, с. 23].

Главная задача всех предметных комиссий (ПК) – выработать единые

подходы, согласование которых осуществляется на следующих уровнях:

- на федеральном уровне (единые критерии, согласование позиций председателей ПК);
- на региональном уровне (обучение членов ПК, использование УММ, разработанных ФИПИ, отбор экспертов);
- оперативное согласование (обсуждение критериев в день экзамена, консультирование в ходе проверки).

Региональная комиссия работает практически в течение всего года (с июля по июнь) и проходит несколько этапов согласования подходов к оцениванию заданий с развернутым ответом. После окончания проверки в течение основного этапа сдачи ЕГЭ председатель и заместитель анализируют работу экспертов, основываясь на подробных статистических данных, ежегодно предоставляемых РЦОИ. Статистика определяет количество проверенных каждым экспертом работ, количество третьих проверок у каждого эксперта, количество критических ошибок² и процент согласованности комиссии³. Председатель и заместитель рассматривают работы, которые вызвали затруднения у конкретного эксперта, выявляют слабые места и возможности их корректирования. С экспертом проводится индивидуальная работа, дистанционно или очно, если есть такая возможность.

² Критические ошибки – расхождения при оценивании заданий более чем на два балла.

³ Процент согласованности вычисляется как среднее расхождение баллов, выставленных первым и вторым экспертом, отнесенное к среднему оцениваемому баллу.

Следующий этап – дистанционное обучение. Подготовка к нему и проведение проходит следующим образом: в ходе проверки основного этапа ЕГЭ отбираются работы учащихся, вызвавшие вопросы и затруднения у экспертов в процессе оценивания. Часть этих работ и работы, отобранные РЦОИ (общее количество – 20), предлагаются для проверки на дистанционном этапе обучения в конце ноября – начале декабря. Председатель и заместитель независимо друг от друга проверяют эти работы согласно критериям. В случае расхождений проблемные моменты обсуждаются, поднимаются дополнительные материалы. Если проблема остается, обращаются на форум ФИПИ для разъяснений. Согласованные баллы выставляются в протокол и принимаются за эталон, с которым сравниваются оценки экспертов после проверки ими этих же работ. Дальнейшая обработка результатов проводится РЦОИ. Председатель и заместитель получают информацию о критических ошибках, сделанных экспертами. На их основании складывается картина, какие аспекты проверки требуют отработки, что и делается на очных курсах весной.

Дистанционное участие в проверке экзаменационных работ участников ЕГЭ прошлого года является допуском к участию на последующих этапах обучения и непосредственной проверке.

В феврале председатель или заместитель обучаются на дистанционных курсах ФИПИ, главная цель которых – скоординировать подходы председателя и заместителя к оцениванию работ с развернутым ответом и вооружить их инструментарием для дальнейшей работы со своей комиссией.

На следующем этапе разрабатывается программа очных курсов ПК с учетом рекомендаций ФИПИ. Программа курсов включает теоретическое и практическое обучение. На лекционных занятиях знакомят слушателей с нормативными правовыми основами и процедурой проведения ЕГЭ, материалами КИМ и техникой проверки развернутых ответов. На практических занятиях рассматриваются вопросы методики проверки и оценки экзаменационных работ по предмету, обеспечивается выработка единых подходов к оцениванию, анализируются сложные случаи, с которыми слушатели встретились в процессе самостоятельной работы. В конце обучения эксперты сдают федеральный итоговый зачет по проверке выполненных заданий с развернутым ответом. Согласно программе ФИПИ зачет содержит не менее 25 % работ, вышедших на третью проверку и показавших значительные расхождения в оценке, выставленной двумя экспертами. По результатам зачета формируются рекомендации о возможности участия слушателя в работе предметной комиссии субъекта РФ и заключение о соответствии подготовки эксперта требованиям к квалификации ведущего эксперта, старшего эксперта или основного эксперта.

В случае пополнения комиссии новыми экспертами для них проводятся отдельные курсы. Если новых экспертов немного (2 – 3 человека), то они занимаются в общей группе, но им даются дополнительные индивидуальные консультации. Во избежание резкого увеличения количества третьих проверок и процента несогласованности новые эксперты, особенно когда их

много, не допускаются к проверке ЕГЭ в течение первого года (они задействованы только в проверке ОГЭ). На следующий год, после повторного обучения на курсах (т. е. закрепления материала), они присоединяются к основной группе экспертов, и им разрешается проверять задания ЕГЭ.

На курсах вырабатываются согласованные подходы к решению проблемных ситуаций, выявляются спорные моменты, которые в дальнейшем выносятся на обсуждение на очном семинаре в Москве с представителями ФИПИ, разработчиками КИМов, председателей и заместителей ПК из других субъектов. Решения, принятые на таких семинарах, являются руководством к действию, так как главная цель подобных встреч – выработка согласованных подходов к оцениванию заданий с развернутым ответом, что позволяет обеспечить более высокую степень объективности оценивания.

Бывают ситуации, когда председатель или заместитель имеют свою точку зрения на общие или частные аспекты оценивания. Но ведущие эксперты обязаны подчиниться общему решению, а в дальнейшем довести его до членов своей предметной комиссии, связывая таким образом экспертов комиссии одного региона с экспертами предметной комиссии другого. Такие действия помогают минимизировать субъективность в оценивании заданий с развернутым ответом в масштабах всей страны.

За несколько дней до начала основного этапа экзамена председателем и ее заместителями Федеральной комиссии по иностранным языкам про-

водится вебинар для всех членов ПК. В 2017 и 2018 годах этот вебинар вела Мария Валерьевна Вербицкая, доктор филологических наук, председатель предметной комиссии по иностранным языкам ЕГЭ. Еще раз обсуждались проблемные случаи оценивания, комментировались критерии, давались ответы на спорные вопросы.

Последним этапом в день проверки экзаменационных ответов учащихся перед началом работы комиссии проходит установочный семинар длительностью около двух часов. На нем рассматриваются реальные экзаменационные работы, поступившие на проверку. Накануне председатель и заместитель методом случайной выборки отбирают несколько развернутых ответов разного уровня. На семинаре эти работы оцениваются экспертами независимо друг от друга, затем оценки сравниваются, вырабатывается единый подход в первую очередь к содержательным и логическим ошибкам, которые традиционно вызывают наибольшие трудности.

В ходе работы у председателя и заместителя есть возможность консультировать экспертов, если появляется такая необходимость. В случае расхождения комиссии (информация о чем поступает от РЦОИ) проверка приостанавливается, и еще раз проговариваются спорные вопросы, возникшие в ходе оценивания.

Вся система работы предметной комиссии (как в ходе самой проверки экзаменационных работ, так и на этапе подготовки) подчинена одной цели – нейтрализовать действие субъективных факторов и обеспечить единство подходов к оцениванию.

В процессе этой деятельности комиссия сталкивается с другими трудностями. Не все недостатки проверки определенного эксперта можно скорректировать эффективно. Некоторые, например, в оценивании содержания и организации текста, можно исправить, изучив еще раз критерии или проведя дополнительные консультации. Другие ошибки, возникающие при оценивании языкового оформления, нельзя исправить с помощью консультации. Это уже является недостатком профессиональной компетенции данного эксперта. Таким экспертам можно порекомендовать пройти курсы повышения квалификации, главной целью которых будет не методический аспект преподавания (занимающий львиную долю курсов для учителей), а языковой – повышение знаний именно по преподаваемому предмету. Отсюда вытекает следующая проблема – недостаток знаний по предмету ведет к рассогласованности комиссии и критическим ошибкам. Один эксперт видит десять ошибок и ставит ноль баллов за языковое оформление, другой при проверке этой же работы может найти только одну ошибку и поставить максимум баллов.

В случае, если работа, проведенная с экспертом, не помогает, наблюдается

отрицательная или нулевая динамика (количество критических ошибок и третьих проверок не уменьшается или остается на прежнем уровне), он исключается из комиссии. Это приводит к тому, что состав комиссии ежегодно обновляется. Ротация неизбежна и по другим причинам. Некоторые эксперты уходят по собственному желанию: по состоянию здоровья или из-за того, что чувствуют себя неуверенно при проверке заданий и неспособны справиться со стрессом, ощущая ответственность за будущее ребенка.

В результате возникает необходимость подбора новых кадров. Трудно найти заинтересованных, равнодушных и вместе с тем квалифицированных педагогов, способных оценивать работы по критериям в сжатые сроки, отведенные для проверки. Эта проблема встанет особенно остро, если в 2022 году будет введен обязательный экзамен по предмету, и комиссию нужно будет увеличить в несколько раз.

Таким образом, тщательная работа, направленная на согласование подходов, позволяет по максимуму соблюсти главное требование единого государственного экзамена – обеспечение объективности оценивания результатов обучения в средней школе.

Литература

1. Андриющенко Е. В. Современные педагогические средства оценивания в образовательном процессе вуза // Педагогические науки. Вып. № 1 (55) Январь. 2017. С. 22 – 24. DOI: <https://doi.org/10.23670/IRJ.2017.55.022>
2. Вербицкая М. В., Махмурян К. С., Курасовская Ю. Б. Методические материалы для председателей и членов предметных комиссий субъектов Российской Федерации по проверке выполнения заданий с развернутым ответом экзаменационных работ ЕГЭ 2018 года по иностранным языкам. М. : ФИПИ, 2018. 95 с. DOI: <http://fipi.ru/ege-i-gve-11/dlya-predmetnyh-komissiy-subektov-rf>

3. Караваева Л. В. Единый государственный экзамен как современная форма оценки учебных достижений (дидактическая характеристика) : дис. ... канд. пед. наук 13.00.01. М., 2007. 157 с.
4. Кохаева Е. Н. Формативное (формирующее) оценивание : метод. пособие. Астана : «Назарбаев Интеллектуальные школы» Центр педагогического мастерства, 2014. 66 с.
5. Легкова И. А., Кропотова Н. А. Роль формирующего оценивания в современном высшем образовании // Новая парадигма науки и образования: на пути к конвергенции знаний, технологий, общества : сб. науч. тр. по материалам I Междунар. науч.-практ. конф. Смоленск : Новаленсо, 2017. С. 26 – 27.

References

1. Andryushhenok E. V. Sovremennyye pedagogicheskie sredstva ocenivaniya v obrazovatel'nom processe vuza // Pedagogicheskie nauki. Vy`p. № 1 (55) Yanvar' 2017. S. 22 – 24. DOI: <https://doi.org/10.23670/IRJ.2017.55.022>
2. Verbizkaya M. V., Maxmuryan K. S., Kurasovskaya Yu. B. Metodicheskie materialy` dlya predsedatelej i chlenov predmetny`x komissij sub`ektov Rossijskoj Federacii po proverke vy`polneniya zadaniy s razvernuty`m otvetom e`kzamenacionny`x rabot EGE` 2018 goda po inostranny`m yazy`kam. M. : FIPI, 2018. 95 s. DOI: <http://fipi.ru/ege-i-gve-11/dlya-predmetnyh-komissiy-subektov-rf>
3. Karavaeva L. V. Edinyj gosudarstvennyj e`kzamen kak sovremennaya forma ocenki uchebny`x dostizhenij (didakticheskaya charakteristika) : dis. ... kand. ped. nauk 13.00.01. М., 2007. 157 с.
4. Кохаева Е. Н. Формативное (формирующее) оценивание : метод. пособие. Астана : «Nazarbaev Intellektual`ny`e shkoly`» Centr pedagogicheskogo masterstva, 2014. 66 с.
5. Legkova I. A., Kropotova N. A. Rol` formiruyushhego ocenivaniya v sovremennom vy`sshem obrazovanii // Novaya paradigma nauki i obrazovaniya: na puti k konvergencii znaniy, texnologij, obshhestva : sb. nauch. tr. po materialam I Mezhdunar. nauch.-prakt. konf. Smolensk : Novalenso, 2017. S. 26 – 27.

S. Yu. Galitskaya, A. O. Nazarova

**THE TRAINING SYSTEM OF UNIFIED STATE EXAM EXPERTS
AS ONE OF THE MOST IMPORTANT FACTORS OF PROVIDING
AN OBJECTIVE ASSESSMENT (BASED ON THE WORK OF THE ENGLISH
REGIONAL EXAMINATION BOARD)**

An objective assessment is the basis of teaching and educational process. It becomes of high priority when the Unified State Examination board evaluates students' works. However, to achieve full objectivity is practically impossible, thus, assessment remains subjective-objective. The main goal of the examination board is to provide a uniform approach and min-

imize subjective element impact. The abstract looks at the examination board work stages to coordinate assessment approaches. It also specifies the difficulties the board confronts.

Key words: assessment, objectivity, uniform approach, Unified State Exam, examination board, minimizing subjective element, work stages, coordination.

УДК 811.372

С. Ю. Тюрина

ИНОЯЗЫЧНЫЙ ПРЕЗЕНТАЦИОННЫЙ ДИСКУРС (ТЕХНИЧЕСКИЙ ВУЗ)

В статье подчеркивается актуальность вопроса обучения презентационному дискурсу студентов магистратуры высшей технической школы. Сформулировано понятие *иноязычный презентационный дискурс*. Представлен анализ текстов презентаций магистрантов на английском языке. Выявлены и проанализированы основные характеристики презентационного дискурса на английском языке.

Ключевые слова: иноязычное образование, иноязычный презентационный дискурс.

Презентации в процессе иноязычного образования магистрантов являются необходимым элементом профессиональной подготовки. Навыки публичного выступления лежат в основе компетентностной модели выпускника технического вуза [9]. Это связано, прежде всего, с умением рассказать о себе или представить результаты собственного научного исследования, а также с практическими навыками интервьюирования при трудоустройстве.

Следовательно, цели курса по английскому языку и реальные потребности магистрантов определяют необходимость обучения презентационному дискурсу в рамках учебной деятельности.

В рамках данного исследования мы исходим из того, что говорение как устная форма общения выполняет информационную функцию, регулятив-

ную и эмоционально-оценочную [7]. При этом в процессе иноязычного общения говорящий может испытывать ряд трудностей. Во-первых, содержание высказывания, во-вторых, организация логической последовательности своих рассуждений и, в-третьих, выбор языковых средств для формулировки мысли [4]. Выбор языковых средств говорящим на родном языке происходит на уровне автоматизма и говорящий концентрирует свое внимание на предмете высказывания. При формировании мысли на иностранном языке говорящий акцентирует своё внимание и на выборе языковых единиц, и на логической последовательности для раскрытия темы сообщения, что требует определённых усилий. Поэтому необходимо акцентировать внимание студентов на вопросах подготовки, организации и представления устного вы-

ступления. Следовательно, актуальность данного вопроса обусловлена необходимостью развития презентационных навыков студентов магистратуры.

Вопросы обучения презентационному дискурсу студентов активно обсуждаются среди коллег, в данной работе представлен анализ текстов презентаций на английском языке студентов магистратуры ИГЭУ.

Но прежде рассмотрим понятие термина *презентация*. Презентацию мы рассматриваем как совместную коммуникативную деятельность обучающихся, как форму общения, во время которого происходит обмен и восприятие информации. Следовательно, как форма общения *презентация* включает в себя познавательно-информационную, интерактивную и перцептивную составляющие и соответственно реализует информационную (например, обмен научными сообщениями или мнениями), регулятивную (организация совместной научно-исследовательской деятельности) и эмоционально-оценочную функции.

В рамках данной работы под термином *презентация* в широком смысле мы понимаем форму общения и взаимодействия в сфере профессионального дискурса с целью обмена информацией в рамках учебной и научно-исследовательской деятельности. В данном определении отражена характеристика презентации как формы общения в единстве трех аспектов: познавательно-информационного, интерактивного и перцептивного. В узком смысле *презентация* – это устное публичное выступление.

Уточним понятие *презентация* с учетом определения понятия *дискурс*. *Дискурс* рассматривается в «широком смысле как сложное коммуникативное явление, как устное речевое действие, включающее как социальный контекст, дающий представление об участниках коммуникации и их характеристиках, так и процессы производства и восприятия сообщения. В узком смысле *дискурс* – это связная последовательность языковых единиц (т. е. монологический или диалогический текст), создаваемая говорящим в определенное время, в определенном месте, с определенной целью» [8, с. 18].

Таким образом, *иноязычный презентационный дискурс* мы рассматриваем как связную последовательность языковых единиц, создаваемую говорящим с целью обмена информацией в ситуации профессионального общения в рамках учебной или научно-исследовательской деятельности.

В работе магистрантов можно выделить следующие этапы работы с презентацией: этап подготовки презентации, процесс и результат. На этапе подготовки магистрант определяет цели презентации (как правило, это информирование или убеждение аудитории), общую концепцию (основной тезис, ключевые идеи, различные точки зрения на предмет сообщения), структуру и стратегии взаимодействия с аудиторией [5].

Что касается структуры презентации, то поскольку дискурс имеет линейную структуру [6, с. 140 – 141], у него всегда есть начало, продолжение и конец. Таким образом, любая презентация состоит из трех основных

взаимосвязанных частей: введение, основная часть и заключение.

После определения цели, общей концепции и структуры презентации, идет этап сбора материалов. Важно – материалы презентации должны быть современными и актуальными (критерий научности), обеспечиваться научными фактами, данными статистики, результатами различных научных исследований (критерий авторитетности), соответствовать цели, предмету, аудитории (методический критерий), быть представлены доступно и логически (технический критерий).

Итак, перед магистрантом стоит задача: с чего начать своё выступление. Это важный вопрос, поскольку именно начало дискурса определяет его тематическую направленность, рамки возможной интерпретации и тональность. Слова образуют речевой контекст и влияют на восприятие и обработку дискурса слушающими. Начало дискурса формирует общий пресуппозиционный фонд говорящего и слушающих [6, с. 141].

Таким образом, основная цель введения – привлечь внимание аудитории и обозначить тему выступления. Как показывает анализ текстов презентаций, студенты используют дискурсивные маркеры приветствия и обращения. Официальное/неофициальное обращение к аудитории настраивает на определенные ожидания и соответственно стиль общения.

Далее выступающий объявляет тему и определяет структуру доклада, вовлекает аудиторию в тему. Для этого выступающие используют такие приемы, как обращение к аудитории, яркий пример, уместный анекдот или смеш-

ной случай, цитирование, риторический вопрос.

Затем, как показывает анализ, докладчик определяет стратегию ответа на вопросы. Например: *If you have any questions, I'll be happy to answer them after that* или *Please feel free to interrupt me at any time if you have a question*.

Достаточно часто в тексте презентации магистранты используют цитаты, различные примеры, статистические данные. Однако необходимо оценивать используемый материал, например, насколько актуальна, достоверна и понятна статистика; знакома ли аудитории цитируемая личность и имеет ли она достаточный авторитет; понятен ли пример аудитории, достаточно ли ярко он демонстрирует основной тезис, уместна ли шутка в данном контексте, т. е. необходимо наличие пресуппозиционной связи.

Для достижения взаимопонимания коммуниканты должны иметь общий набор пресуппозиций. Пресуппозиции понимаются как общий фонд знаний говорящего и слушающего [1]. Извлекаемая из контекста, пресуппозиции дискурса образуют пресуппозиционную основу [11; 13]. Они формируются на базе различных видов знаний коммуникантов и пополняются в ходе общения. Поэтому пресуппозиционная связь приобретает одну из ведущих ролей в структуре презентационного дискурса.

Основная задача заключительной части презентации – сделать вывод и резюмировать основные пункты доклада. Таким образом, структура презентации, целью которой является информировать или убедить, состоит из введения (приветствие, представление,

введение темы, краткая история предмета выступления, противоречие и основной тезис), основой части и заключения.

Для эффективной «доставки» своей презентации магистранты знакомятся с техникой ответа на вопросы аудитории, так называемой *Q&A techniques*, разрабатывают список вопросов, которые могут возникнуть у аудитории, и продумывают стратегии ответа на них.

Важный этап работы – изучение критериев оценки презентации. В качестве основы студентам магистратуры предложены критерии для оценки информирующей презентации, которые в течение последних лет успешно используются на кафедре Интенсивного изучения английского языка в ИГЭУ.

Анализ текстов презентаций студентов подтверждает эффективность процесса обучения, а также позволяет выявить некоторые характеристики иноязычного презентационного дискурса магистранта технического вуза.

Во-первых, *связность*. Поскольку связность рассматривается как один из основных признаков дискурса, магистрантам необходимо обеспечить связность презентационного сообщения. Выделяют различные формы и виды связи, например, традиционно-грамматические, логические, композиционно-структурные, стилистические, ритмико-образующие (темп и паузация) [3, с. 76 – 82]. Для логической организации презентации используются различные связующие элементы или дискурсивные маркеры. В лингвистической литературе существуют различные классификации маркеров дискурса [2; 12; 13; 14 и др.].

Анализ работ выявил, что текстовые связи в презентации магистрантов могут реализовываться различными синтаксическими категориями. Среди наиболее часто используемых можно назвать следующие связующие элементы дискурса:

- сочинительные и подчинительные союзы – *and, or, because, for, so*;
- разделительные союзы – *or, either...or*;
- пропозициональные наречия – *yet, nevertheless, consequently*;
- междометия и частицы – *well, you know, isn't it*;
- маркеры дискурса, представленные целыми фразами – *Good morning. Let me first introduce myself. My name is... (greeting, introduction); I would like to tell you about .../ I'm going to be covering ... (introducing the topic); Now, turning to.../ Let me move on to.../ This leads me to the point ... (introducing other points); I'd like you to look at this graph/ diagram/ pie/ chart/ slide (introducing graphs and diagrams); In conclusion I'd like to say.../Finally, I'd like to emphasize that ... (conclusion).*

Среди наиболее распространённых семантических дискурсивных элементов презентации студенты используют:

- перечисление – *first(ly), second(ly), third(ly), next, then*;
- добавление информации – *in addition, and*;
- пояснение – *for example, for instance*;
- противопоставление, изменение направления коммуникативного акта во время аргументации – *however, but*;
- уступки – *anyway, though*;

- сравнение – *in the same way as, as, on the one hand..., on the other hand;*
- обобщение – *on the whole, in general;*
- результат – *as a result;*
- объяснение – *because, in other words.*

Во-вторых, категория *авторитетности*. В презентациях магистрантов авторитетность обеспечивается такими маркерами, как: использование безличных конструкций и 3-го лица; ссылки на работы авторитетных специалистов; иллюстрация статистических данных и их систематизация в формулах, графиках и таблицах; использование узко-профессиональной терминологии.

1. Использование безличных конструкций и 3-го лица.

Магистранты представляют результаты своих исследований объективно, делая акцент на действии или объекте действия. Обезличивание и использование в презентациях 3-го лица можно объяснить тем, что роль говорящего не является значительной, важнее было описать задачи научного исследования, основные этапы или его результаты. Например,

The report deals with the description of a scanning probe microscope.

This presentation describes a health tracker bracelet based on Arduino platform.

The results satisfy field theories of electrical machines. It proves the possibility to use this software product for design of ECE.

One enters an expected length of the route, as well as the start and end points of the upcoming trip.

Для того чтобы выразить своё мнение, подчеркнуть авторство и при-

частность к результатам исследования, в презентациях студентов используется местоимение *we*. Например,

We found out that for a specific city, and the application was developed specifically for the needs of Ivanovo residents, there is only one similar program, 2GIS.

In conclusion, we'd like to say that application of the software that uses numerical methods for calculations becomes more important due to the fact that computers in the modern world are an integral part of scientific and technical progress.

Nevertheless, if we use numerical methods, not analytical ones, we will have some difficulties, but the results will be more accurate, qualitative and evident.

We have designed a model which is based on balance equation with coefficient derived from structural data and simulates the operation of the boiler, turbine, and auxiliary equipment unit of 250 MWt.

Таким образом, в иноязычном презентационном дискурсе магистрантов можно отметить сочетание личностного и безличного: с одной стороны, магистрант говорит о своём вкладе в научное исследование, с другой стороны, следуя правилам научного дискурса, скрывает я-говорящего за фактами.

2. Ссылки на работы авторитетных специалистов, на научные факты, обращение к наглядным примерам.

Студенты используют ссылки на мнение авторитетных специалистов и ученых, что также является одним из способов повышения авторитетности презентации. Например, ссылка на метод расчета двигателя, предложенный профессором ИГЭУ:

Calculation of the engine was based on the method of calculation developed by Professor Kopylov, ISPU.

Достаточно часто студенты сравнивают различные характеристики и показатели, например, пакетов программного обеспечения, языков программирования или браузеров, с целью обосновать свой выбор в соответствии с целями исследования. Например,

Let's make a comparative analysis of the two most popular API for maps: Google Maps API and Yandex Maps API.

Based on the data, it's not difficult to see that the Google Maps API give more optimal routes than Yandex Maps API.

Compared to HTML, PHP language is much more flexible and dynamic.

Web design should look the same for the most recent versions of the most popular browsers. Today they are Google Chrome, Mozilla Firefox and Opera.

XHTML (eXtensible Markup Language) is a new edition of HTML that is made using XML. XHTML solves two major problems. Firstly, XHTML pays great attention to the use of style sheets. Secondly, XHTML has stricter requirements about the compliance of the rules of Markup of web-pages.

Ссылка на научный факт во время презентации также встречается достаточно часто, поскольку это придаёт убедительность и достоверность выступлению. Например,

Markup technologies such as HTML, XHTML, XML determine the structure and the possible value of the page contents.

Ansys Maxwell software allows executing calculations that are quite difficult to carry out analytically.

Although many tags and HTML rules are fairly well defined, most browser

vendors provide extensions to the language, made beyond the contents of Standard Generalized Markup Language.

Итак, анализ презентаций магистрантов показал, что наиболее часто студенты либо цитируют авторов, работы которых лежат в основе их исследования, либо обосновывают выбор инструментов для решения научных задач, либо просто ссылаются на конкретный научный факт.

3. Иллюстрация статистических данных и их систематизация в формулах, графиках и таблицах.

Магистранты довольно часто делают ссылку на формулы, диаграммы, сложные схемы. Графика и статистика в презентации – третий прием, который студенты используют для обеспечения авторитетности научного дискурса. Однако необходимо отметить, что на слух очень трудно воспринимать статистические данные, поэтому, как правило, магистранты систематизируют данные и представляют их в виде графиков, схем, таблиц.

4. Использование профессиональной терминологии.

Использование терминологии придаёт научному дискурсу презентации официальность и авторитетность. В материале исследования можно выделить различные группы терминов, которые магистранты используют в своих презентациях:

– общенаучная лексика (*to consider, to apply, to adapt, to analyze, to store, to attach, to define, to receive, to convert, to divide, to obtain, to observe, requirements, issues, research, influence, project, development*);

– простые термины (*a sensor, an itinerary, tension, equality, the transients,*

cutoff, a stator, a winding, a rotor, specification, frequency, a microcontroller, a buffer, a device, a constant);

– сложные термины (*feedback, hashtags, Software, Bluetooth, twolayer, airgap, build-in);*

– термины-словосочетания (*technical requirements, information system, performance characteristics, automatic control system, voltage stabilizer, voltage sources, data transfer, temperature sensor, sketches programs, one-through boiler unit, open source project, health tracker bracelet, speed control, an open circuit, the magnetic flux, an open-ended contour, asynchronous engine, a squirrel cage motor, control object);*

– термины аббревиатуры (*LM35 sensor, MPU-6050 Gyroscope, unit of 250 MWt, the PI-regulator, power of 30kW).*

Например,

After registration, the user is to define his or her interests in a form of keywords, hashtags.

This article deals with the issues of development of automatic control system of technological process of forced-flow one-through boiler unit of 250 MWt.

This article deals with the description of health tracker bracelet based on Arduino platform. It is an open source project.

CSS (Cascading Style Sheets) is a language to describe the appearance of a document that is written with the use of the markup language.

Таким образом, мы рассмотрели основные характеристики иноязычного презентационного дискурса в сфере профессионального общения в рамках учебной и научно-исследовательской деятельности студентов магистратуры в техническом вузе. Результаты анализа показали, что иноязычный презентационный дискурс характеризуется определённым набором лексических и грамматических средств связи, создаётся говорящим с целью обмена информацией и достижения эффективности речевой коммуникации в ситуации профессионального общения. В перспективе планируется продолжить анализ устного иноязычного презентационного дискурса, а именно его интонационных особенностей [10] в речи русскоязычных студентов.

Литература

1. Арутюнова Н. Д. Понятие пресуппозиции в лингвистике // Известия АН СССР. Серия литературы и языка. 1973. № 1. Т. 32. С. 84 – 89.
2. Вишневская Г. М., Загороднова О. А. Особенности функционирования дискурсивных маркеров в научном и официально-деловом стилях речи // Новая наука: от идеи к результату // междунар. науч. период. изд. по итогам междунар. науч.-практ. конф. (29 сент. 2015 г., г. Стерлитамак). Стерлитамак : РИЦ АМИ, 2015. С. 84 – 90.
3. Гальперин И. Р. Текст как объект лингвистического исследования. М., 1981. 140 с.
4. Зимняя И. А. Психология обучения неродному языку. М., 1989. 223 с.

5. Иванова Ю. Е. Стратегии и тактики взаимодействия с аудиторией и их проявление в деловой презентации // На пересечении языков и культур. Актуальные вопросы гуманитарного знания. 2016. № 1 (7). С. 65 – 70.
6. Макаров М. Л. Основы теории дискурса. М., 2003. 280 с.
7. Пассов Е. И. Ситуация, тема, социальный контекст // Общая методика обучения иностранным языкам : хрестоматия / сост. А. А. Леонтьев М. : Русский язык, 1991. С. 162 – 173.
8. Тюрина С. Ю. Лексико-фонетические характеристики связующих элементов дискурса в английской деловой речи: на материале фраз вежливого прерывания разговора : дис. ... канд. филолог. наук : 10.02.04. Иваново, 2003. 194 с.
9. Тюрина С. Ю. Роль компетентностного подхода в иноязычной подготовке магистров технического университета // Наука и школа. 2011. № 6. С. 67 – 69.
10. Цымбал А. Ю. Интонационно-стилистические и коммуникативно-прагматические характеристики устных презентаций : автореф. дис. ... канд. филолог. наук : 10.02.19. Иваново, 2015. 23 с.
11. Brown G. Discourse Analysis. Cambridge University Press, 1988. 298 p.
12. Crystal D. Advanced Conversational English. London: Longmans, 1975. 132 p.
13. Dijk T.A. van. Text and Context : Explorations in the Semantics and Pragmatics of Discourse. London and New York : Longman, 1977. 261 p.
14. Halliday M.A.K., Hasan R. Cohesion in English. Longman, 1976. 375 p.

References

1. Arutyunova N. D. Ponyatie presuppozicii v lingvistike // Izvestiya AN SSSR. Seriya literaturny` i yazy`ka. 1973. № 1. T. 32. S. 84 – 89.
2. Vishnevskaya G. M., Zagorodnova O. A. Osobennosti funkcionirovaniya diskursivny`x markerov v nauchnom i oficial`no-delovom stilyax rechi // Novaya nauka: ot idei k rezul`tatu // mezhdunar. nauch. period. izd. po itogam mezhdunar. nauch.-prakt. konf. (29 sent. 2015 g., g. Sterlitamak). Sterlitamak : RICz AMI, 2015. S. 84 – 90.
3. Gal`perin I. R. Tekst kak ob`ekt lingvisticheskogo issledovaniya. M., 1981. 140 s.
4. Zimnyaya I. A. Psixologiya obucheniya nerodnomu yazy`ku. M., 1989. 223 s.
5. Ivanova Yu. E. Strategii i taktiki vzaimodejstviya s auditoriej i ix proyavlenie v delovoj prezentacii // Na peresechenii yazy`kov i kul`tur. Aktual`ny`e voprosy` gumanitarnogo znaniya. 2016. № 1 (7). S. 65 – 70.
6. Makarov M. L. Osnovy` teorii diskursa. M., 2003. 280 s.
7. Passov E. I. Situaciya, tema, social`ny`j kontekst // Obshhaya metodika obucheniya inostranny`m yazy`kam : xrestomatiya / sost. A. A. Leont`ev M. : Russkij yazy`k, 1991. S. 162 – 173.
8. Tyurina S. Yu. Leksiko-foneticheskie karakteristiki svyazuyushhix e`lementov diskursa v anglijskoj delovoj rechi: na materiale fraz vezhlivogo prery`vaniya razgovora : dis. ... kand. filolog. nauk : 10.02.04. Ivanovo, 2003. 194 s.
9. Tyurina S. Yu. Rol` kompetentnostnogo podxoda v inoyazy`chnoj podgotovke magistrrov texnicheskogo universiteta // Nauka i shkola. 2011. № 6. S. 67 – 69.

10. Cymbal A. Yu. Intonacionno-stilisticheskie i kommunikativno-pragmaticheskie karakteristiki ustny`x prezentacij : avtoref. dis. ... kand. filolog. nauk : 10.02.19. Ivanovo, 2015. 23 s.
11. Brown G. Discourse Analysis. Cambridge University Press, 1988. 298 p.
12. Crystal D. Advanced Conversational English. London: Longmans, 1975. 132 p.
13. Dijk T.A. van. Text and Context : Explorations in the Semantics and Pragmatics of Discourse. London and New York : Longman, 1977. 261 r.
14. Halliday M.A.K., Hasan R. Cohesion in English. Longman, 1976. 375 p.

S. Yu. Tyurina

**FOREIGN LANGUAGE PRESENTATION DISCOURSE
(TECHNICAL UNIVERSITY)**

The article deals with the issues of development of English language presentation skills of master's degree students in technical university. The importance of this issue is evident as it enhances presentation competences of technical students. The definition of the notion *foreign language presentation discourse* is presented. The results of the analyses of students' English presentations are discussed.

Key words: Foreign language teaching, foreign presentation discourse.

УДК 378.147

Л. Н. Ульянова, Е. И. Васильева

**ФОРМИРОВАНИЕ СТИЛЕВОГО МЫШЛЕНИЯ СТУДЕНТОВ
В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ МУЗЫКАЛЬНО-ТЕАТРАЛЬНОМУ
ИСКУССТВУ**

Статья посвящена проблеме формирования и развития стилового мышления студентов высших музыкальных учебных заведений, обучающихся по профилям подготовки, связанным с музыкально-театральным искусством. В работе доказывается необходимость интеграции теоретического и практического уровней формирования стилового мышления в процессе освоения профессиональных компетенций будущего специалиста в области музыкально-театрального искусства. Авторами обозначена и проанализирована структура стилового мышления в музыке, предложены методы художественно-педагогического анализа, способствующие эффективному и качественному процессу формирования стилового мышления студентов в учебной и исполнительской деятельности.

Ключевые слова: стиловое мышление, музыкальное мышление, обучение музыкально-театральному искусству, культурное пространство, театр, музыка.

В современном образовательном пространстве культуры и искусства очевидна необходимость многогранного исследования сферы стилового мышления. Стилевое мышление – одна из интегральных характеристик профессиональной компетентности в художественном образовании. Новизна авторского подхода заключается в реализации инновационной формы, синтезирующей процессы освоения студентами теории музыкального стилового мышления и реализации его на практике в рамках деятельности Музыкально-просветительского театра (совместного творческого проекта ВлГУ и Владимирской областной филармонии, худ. рук. Л. Н. Ульянова). В процессе обучения студентов музыкально-театрального профиля Института искусств и художественного образования ВлГУ значительное внимание уделяется реальной исполнительской практике. Готовясь к этой практике, важно подкрепить её знанием основополагающих исполнительских стиливых и жанровых принципов работы с музыкально-театральным материалом в рамках учебного процесса. Успешное формирование, развитие и закрепление навыков музыкального стилового мышления в практической музыкально-театральной деятельности возможно при условии регулярного обогащения эстетического, познавательного опыта студентов, активизации их образного мышления, воображения, музыкально-стилевых и театрально-образных представлений.

В качестве объекта исследования мы рассматриваем процесс обучения музыкально-театральному искусству, ориентированный на развитие способ-

ностей стилового мышления, в качестве предмета – виды художественно-педагогического анализа художественного произведения и исполнительской деятельности студентов в процессе формирования и развития стилового мышления в рамках профильных дисциплин. Основная цель статьи – выделение видов художественно-педагогического анализа художественного произведения и исполнительской деятельности в процессе формирования, развития и закрепления навыков стилового мышления у студентов музыкально-театрального профиля подготовки.

Рассмотрим теоретические аспекты процесса формирования стилового мышления на материале музыковедения, музыкальной педагогики и психологии. Зародившись в современной музыкальной педагогике относительно недавно, данная проблема является одной из самых притягательных. Предпосылки развития музыкального стилового мышления как целенаправленной педагогической деятельности можно увидеть еще в XVIII веке. Эта деятельность обращена к умению оперировать музыкальным материалом – анализировать и синтезировать, находить сходства и различия, устанавливать взаимосвязь слова и музыки, интонировать. В XX веке потребность в обучении жанрово-стилевым аспектам искусства в контексте их исторического развития возрастает, а процесс художественно-эстетического развития личности, опирающийся на культуру музыкального стилового мышления, входит в ряд ключевых задач педагога.

Актуальные вопросы сферы стилового мышления – его историческое становление, а также развитие художе-

ственной культуры обучающегося через призму жанров, стилей и историко-культурных контекстов эпох – были рассмотрены в трудах отечественных музыковедов, психологов, педагогов Г. М. Цыпина, В. В. Медушевского, Б. В. Асафьева, Е. В. Назайкинского, Б. М. Теплова, С. Л. Рубинштейна, А. Н. Сохора и др. Впервые теория музыкального стилевого мышления была описана немецким музыковедом Г. Б. Риманом в научно-исследовательском труде «Музыкальная логика» в 1873 году. Понимание музыкального произведения путём сравнения и сопоставления звуковых восприятий и представлений – основная идея концепции Г. Б. Римана. По характеристике доктора педагогических наук, профессора, музыковеда, специалиста в области психологии музыкального исполнительства и музыкальной педагогики Г. М. Цыпина, музыкальное мышление чувственно и конкретно, оно подпадает под воздействие неких закономерностей, регулирующих протекание эмоциональных и интеллектуальных процессов у человека. Исследуя процессы формирования стилевого мышления учащихся-музыкантов, Г. М. Цыпин проследил и проанализировал действие психологических закономерностей формирования и развития стилевого мышления применительно к обучению вокальному и инструментальному мастерству. «Это позволило сформулировать принципы развивающего обучения в профессиональном музыкальном образовании, которые направлены на развитие мышления обучающихся в процессе овладения исполнительским мастерством» [5, с. 247]. Отечественный музыковед и музы-

кальный социолог, доктор искусствоведения, профессор А. Н. Сохор даёт следующее определение музыкальному мышлению: «Музыкальное мышление – это выраженный в интонируемом звуке процесс моделирования отношений человека к действительности» [3, с. 60]. Музыкальное мышление представляет собою единство трёх основных видов деятельности: отражения, созидания и общения, как и всякая художественная деятельность, считает А. Н. Сохор. Формирование стилевого мышления происходит в социальной среде, так как индивидуальная и массовая коммуникации, ближнее окружение – семья, социальные факторы – оказывают влияние на его развитие. По мнению ученого, младший школьный возраст является наиболее благоприятным для развития стилевого мышления посредством театра и музыки, так как именно в этот период закладывается базовая культура человека, основа всех видов мышления.

Понятия «стиль» и «жанр» – фундамент стилевого мышления. Его главная характерная черта – освоение стилевых и жанровых признаков в теории и на практике. Знания о стиле композиции, музыкальном жанре, структуре музыкально-театрального сочинения или музыкально-театрализованной постановки, глубокое проникновение в замысел режиссёра и композитора – ключевые ориентиры формирования стилевого мышления в рамках учебного процесса. Стилиевое мышление профессионального компетентного специалиста в области музыкально-театрального искусства – это постижение музыкально-театрального произведения через

художественно-образное отражение, созидание, через общение личности с миром через призму театра и музыки.

По мнению выдающегося отечественного психолога, основателя школы дифференциальной психологии Б. М. Теплова, «эмоции входят в психические механизмы музыкального мышления» [4, с. 192]. «Эмоции и чувства развиваются и играют исключительно важную роль в структуре мыслительной деятельности человека» [4, с. 192]. Музыкальные эмоции – вид художественных эмоций. Музыка, по мнению Б. М. Теплова, – это прежде всего область чувств и настроений. В музыке эмоции и мышление тесно переплетены, а процесс мышления здесь насыщен эмоциями.

Важнейшим аспектом стилевого мышления в процессе обучения музыкально-театральному искусству, согласно концепции Б. М. Теплова, являются музыкальные представления, которые возникают благодаря главной способности – к слуховому представлению и предвосхищению звуковых, ритмических и других особенностей, а также к представлению музыкально-театральных образов, деятельности «слухового воображения». Музыкально-театральные представления возникают, формируются и развиваются в процессе творческой деятельности, а также в процессе восприятия и обучения, являются ядром музыкального слухового воображения. «Творческое музыкальное воображение – «слуховое» воображение – определяет его специфику, и оно подчиняется его общим законам развития воображения» [4, с. 258].

Утверждение единства познавательных и эмоциональных процессов

пронизывает все работы психолога и философа С. Л. Рубинштейна. Эмоции успеха (неуспеха), уверенности, удовольствия, связанные с результатами мыслительной работы над музыкальным образом – таковы характерные черты стилевого мышления, по мнению С. Л. Рубинштейна. Воображение и память – процессы воспроизведения и преобразования действительности, находящиеся в отношениях диалектического единства и противоположности: память, воспроизводящая действительность, всегда частично преобразует ее. «Воображение, преобразуя действительность, опирается на механизмы памяти, включая в воображаемые образы любой степени фантастичности элементы того, что было в действительности» [2, с. 295].

Интонация как смысловая первооснова музыки, по мнению выдающегося ученого-музыковеда, музыкального критика и педагога Б. В. Асафьева, – главная характерная составляющая стилевого мышления, в структуру которой входят «чувственный» и «рациональный» уровни, связующим звеном которых является музыкальное (слуховое) воображение. Для развития навыков стилевого мышления во время творческой работы над музыкальным произведением и сценическим образом необходимо выявить главное интонационное зерно, определить на слух жанровое направление, работать над поиском индивидуальных средств выразительности в исполнении произведения. Специфика стилевого мышления обусловлена образностью, интонационной природой музыкального и театрального искусства, активным самовыражением личности в процессе

музыкально-театральной деятельности. *Развитие навыков стилевого мышления строится на совместной методологической и творческой работе студента и преподавателя над музыкальным произведением и театральным образом в рамках учебного процесса, что плавно перетекает в дальнейшее самостоятельное осмысление.*

Формирование и развитие стилевого мышления – обязательный компонент процесса подготовки компетентного специалиста в области музыкально-театрального искусства. По мнению советского и российского музыковеда, педагога, доктора искусствоведения, профессора В. В. Медушевского, – это частный вид художественного мышления, являющийся главной функцией головного мозга, присущей каждому человеку. Характерной чертой стилевого мышления В. В. Медушевский называет связь образного стилевого мышления и опыта прошлых поколений, общего содержания психической деятельности человека и его индивидуальных особенностей, переосмысление и обобщение жизненных впечатлений. Согласно научно-исследовательскому труду В. В. Медушевского формирование и развитие стилевого мышления у студентов в рамках высшего образования должно основываться *«на глубоком познании законов музыкального искусства, внутренних закономерностях музыкального творчества, на осмыслении важнейших средств выразительности, воплощающих художественно-образное содержание музыкальных произведений искусства»* [1, с. 166]. Правильно воспринять музыку – значит не просто принять ее к сведению, но пожить ее жизнью.

Проблема формирования музыкального стилевого мышления может быть рассмотрена на практическом примере организации образовательной и художественной деятельности студентов Института искусств и художественного образования Владимирского государственного университета имени А. Г. и Н. Г. Столетовых. Согласно общим законам психологии, педагогики и искусствоведения, связанным со стилевым мышлением, в условиях профессионально ориентированного образовательного процесса в рамках историко-теоретических учебных дисциплин, а также практико-ориентированных предметов «Сольное исполнительство», «Ансамблевое исполнительство», «Актёрское мастерство» и «Сценическая речь» происходит последовательное формирование и развитие стилевого мышления на основе художественно-педагогической системы интеграции эмпирического и теоретического знания, обогащения эстетико-теоретической подготовки художественно-исполнительской музыкально-театральной практикой. В течение десяти с лишним лет (с 2008 года) мы формируем и совершенствуем технологии развития профессиональных компетенций посредством музыкально-театральной просветительской деятельности на базовой кафедре института – во Владимирской областной филармонии. Художественно-педагогический анализ процесса погружения в художественный сценический образ, осознание содержания музыкально-театрального произведения, словесная, вокальная, пластическая, инструментальная импровизация, подбор цветовых и изобразительных ассоциаций,

поиск выразительных сценических движений – таковы основные практические векторы успешного формирования и развития стилевого мышления. К видам художественно-педагогического анализа, применяемого в рамках учебного процесса в Институте искусств и художественного образования ВлГУ, мы относим:

1. Анализ всех средств музыкальной и театральной выразительности – текстовый, драматургический, ритмический, тембровый, фактурный, тональный, анализ музыкальной формы и др.

2. Феноменолого-эстетический – анализ произведения как феномена сознания, субъективно-личностные и интерсубъективные основания осмысления и переживания произведения, становление эстетического предмета как духовно-эстетического феномена.

3. Исполнительский – анализ стиля произведения, жанра, возможных интерпретаций, манеры исполнения, художественной подачи, исполнительских средств.

4. Сравнительный анализ – выявление сходства или различия в содержании двух или нескольких художественных произведений одного стиля в процессе их сопоставления.

5. Культурологический – анализ художественно-стилистического контекста произведения, культурно-исторического содержания эпохи, художественной жизни страны, индивидуального стиля композитора.

6. Ценностный анализ – определение конкретных свойств музыкального и театрального языка, которые определяют вид и степень ценности произведения; внутреннее отношение

к произведению и взаимодействие ценностного мира личности с ценностным потенциалом музыкально-театрального произведения.

7. Интонационно-смысловой – анализ интонационно-структурной стороны музыкально-театрального произведения, её смысловые координаты, тематическое зерно, музыкальные и художественные интонации.

В течение многих лет в Институте искусств и художественного образования ВлГУ во взаимосвязи практической преподавательской деятельности и исполнительской практики Музыкально-просветительского театра нами успешно апробируются данные виды художественно-педагогического анализа в процессе работы со студентами, получающими профессиональную подготовку в области музыкально-театрального искусства. *Благодаря анализу и синтезу, сравнению и обобщению, стилевое мышление музыканта-исполнителя позволяет проникнуть в сущность того или иного произведения, глубоко понять его содержание, оценить выразительные возможности использования тех или иных средств музыкально-театральной выразительности.* Основной композиционный прием музыкально-театральных представлений, выработанный в процессе художественной практики коллектива, – диалог эпох, стилей, жанров прошлого и современности. Конкретно-исторические условия жизни человека-творца, своеобразие его художественного мышления, художественные приемы, эпатировавшие когда-то его современников, в наших спектаклях вступают в динамические перекрещивания, соединяя художественную практику прошлого и насто-

ящего, раскрывая особенности жизни в контексте эпохи, психологии творчества и сознания художника. Таковы спектакли о Фете, Тютчеве, Лермонтове, Маяковском, Есенине, Вертинском, Цветаевой, Блоке, Ахматовой, Айвазовском, Утесове и многих других художниках. Используя в постановках элементы оперы, оперетты, мюзикла, рок-оперы, усваивая возможные способы обращения с различными стилями и жанрами, правилами манипулирования символическими знаками-формами, принадлежащими различным стилям, мировоззренческим программам, творцы и исполнители передают способ ориентации в многомерном современном мире, способы творческого общения, восприятия, поведения.

На основе осуществленного теоретического анализа и результатов ис-

полнительской практики в Музыкально-просветительском театре можно сделать вывод: апробирование форм организации профессиональной практической деятельности в процессе формирования, развития и закрепления навыков стилевого мышления и вышеизложенных видов анализа художественно-педагогического процесса идёт эффективно, а уровень сформированности компетенций, связанных со стилевым мышлением, можно охарактеризовать как высокий. Использование всех видов анализа художественно-педагогического процесса обеспечивает единство всех аспектов формирования стилевого мышления, что способствует воспитанию современного, компетентного, крайне востребованного специалиста в пространстве современной культуры и образования.

Литература

1. Медушевский В. В. Интонационная форма музыки: Исследование : монография. М., 1993. 262 с.
2. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. 2-е изд. СПб., 2002. 720 с.
3. Сохор А. Н. Социальная обусловленность музыкального мышления и восприятия // Проблемы музыкального мышления. М. : Музыка, 1974. 284 с.
4. Теплов Б. М. Психология музыкальных способностей. Проблемы индивидуальных различий // Избранные труды. В 2 т. М., 1985. 328 с.
5. Федорович Е. Н. Пианист Наум Штаркман : монография. Екатеринбург, 1999. 87 с.

References

1. Medushevskij V. V. Intonacionnaya forma muzy`ki: Issledovanie : monografiya. M., 1993. 262 s.
2. Rubinshtejn S. L. Osnovy` obshhej psixologii. 2-e izd. SPb., 2002. 720 s.
3. Soxor A. N. Social`naya obuslovlennost` muzy`kal`nogo my`shleniya i vospriyatiya // Problemy` muzy`kal`nogo my`shleniya. M. : Muzy`ka, 1974. 284 s.
4. Teplov B. M. Psixologiya muzy`kal`ny`x sposobnostej. Problemy` individual`ny`x razlichij // Izbranny`e trudy`. V 2 t. M., 1985. 328 s.
5. Fedorovich E. N. Pianist Naum Shtarkman : monografiya. Ekaterinburg, 1999. 87 s.

L. N. Ulyanova, E. I. Vasilyeva

**FORMATION OF STYLE THINKING OF STUDENTS IN THE COURSE
OF TRAINING IN MUSICAL THEATER**

The given article is devoted to the formation and development of «style thinking» of students of higher educational institutions relating to musical theatre training. The necessity of theoretical and practical levels of «style-thinking development» in the process of professional competencies of a future expert in musical theatre. Is proved. The authors emphasize and analyze the structure of style thinking, set forward the methods of artistic-pedagogical analysis that contribute to an effective and qualitative process of shaping of style thinking in education and performance.

Key words: style thinking, musical thinking, training in musical theater, cultural space, theatre, music.

СОЦИАЛЬНАЯ И СПЕЦИАЛЬНАЯ ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ

УДК 343.85

О. С. Амосова

К ВОПРОСУ О СООТНОШЕНИИ КАТЕГОРИЙ «ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ» И «СОЦИАЛЬНАЯ» ЗАПУЩЕННОСТЬ НЕСОВЕРШЕННОЛЕТНИХ

В данной статье анализируется соотношение категорий «педагогическая» и «социальная» запущенность несовершеннолетних, вскрываются этиология, генеалогия и онтогенез изучаемых явлений, раскрываются факторы, влияющие на искомые дефиниции, и аргументируются пути и способы превенции изучаемых явлений.

Ключевые слова: педагогическая запущенность, социальная запущенность, трудновоспитуемость, несформированность, дромомания, психоанализ.

Современные реалии развития российского общества характеризуются всплеском молодежной преступности, вандализма, национализма, экстремизма. Во многом данные девиации детерминированы низким уровнем правового сознания, правовой культуры, правового поведения, и как следствие педагогической и социальной запущенностью несовершеннолетних.

При достаточно неплохой изученности проблемы педагогической запущенности несовершеннолетних однозначного толкования этого явления нет. Если говорить о соотношении понятий «педагогическая запущенность» и «трудновоспитуемость», то назвать их синонимами некорректно, поскольку дефиниция «педагогическая запущенность» определяет историю воспитания несовершеннолетнего, а понятие «трудный» – свидетельство его результатов. Мы разделяем точку зрения

В. Т. Кондрашенко в том, что «педагогически запущенный» индивид, в конце концов, приобретает статус «трудного» [4].

Обратившись к Российской педагогической энциклопедии, можно констатировать, что «педагогическая запущенность» трактуется как устойчивая девиация в нравственном сознании и поведении несовершеннолетних, детерминированная негативным влиянием социума и деформацией воспитательных воздействий [5].

По мнению С. С. Гиль, педагогическая запущенность – это поверхностность, неграмотность, социальная незрелость несовершеннолетних, отставание их психологического совершенствования от наличных возможностей, обусловленное педагогическими факторами и подвергающееся исправлению педагогическими средствами [1].

Нам представляется, что «педагогическая запущенность» – это неслучайная девиация от нормы в поведении, нравственном сознании, учебной работе, характеризующаяся аморфностью, социальной незрелостью, инфантильностью, отставанием психического статуса от аутентических возможностей, детерминированные негативным влиянием социума и дефектами воспитания, частой сменой учебных организаций и педагогов, негативным влиянием референтной группы сверстников, дромоманией. Вызванная комплексом педагогических причин, педагогическая запущенность нивелируется коррекцией педагогических воздействий. Более всего педагогическая запущенность касается трех компонентов – отклонений от нормы в поведении и учебной деятельности, проявляющихся в нереализованности, неуспешности, неуверенности, вызванных неполноценностью и искаженностью, амбивалентностью индивидуального опыта (витальных и других навыков, знаний, умений их применения).

Второй компонент, на основании которого делается вывод о наличии у молодых людей педагогической запущенности, состоит в отставании развития познавательных процессов – памяти, мышления, воображения, эмоционально-волевой сферы, нравственных свойств, черт и качеств личности. Отставания усугубляют обостренный эгоизм, лабильность и амбивалентность настроения, конфликтность.

Третий компонент состоит в том, что педагогически запущенные несовершеннолетние противоречивы к себе и своим возможностям, сверстникам, педагогам, родителям, окружающим. Нельзя не согласиться с Э. С. Заседа-

телевой, что корректировать необходимо поведение, отношение и развитие личности, и познавательных процессов [3].

Педагогическая запущенность несовершеннолетних характеризуется различными уровнями. А. Г. Холодюк предлагает следующую классификацию: I уровень характеризует активно-негативную позицию личности. Для этого уровня характерно искажение системы нравственных ценностей. Такие несовершеннолетние агрессивны, злопамятны, циничны, стремятся к уничтожению окружающих. Не умеют конструктивно разрешать конфликты, их поступки граничат с преступлениями. Абулия и индифферентность к успехам в учебной деятельности – характерная черта несовершеннолетних I уровня. В то же время необходимо отметить уважение к взрослым, заинтересованным в решении их проблем.

Для II уровня педагогической запущенности характерна пассивно-негативная позиция, характеризующаяся эгоистическими отношениями. Разрешая конфликтные ситуации, они ищут выгоды для себя. Поведение неустойчиво, нарушается, как правило, в просоциальной деятельности. Стремясь к доверительным отношениям, сами проявляют наглость, двойную мораль, мошенничество. Самооценка неустойчива, так же, как и уровень притязаний, статус в группе «непопулярный». Направленность таких несовершеннолетних негативна.

III уровень педагогической запущенности характеризуется неустойчиво-негативной позицией. Для таких несовершеннолетних характерно раскаяние, если они чувствуют, что их поступки причинили вред окружающим,

поведение ситуативно, а действия непоследовательны. Высказывают желания выполнять общественные поручения, но редко доводят их до конца. Являясь явным инициатором нарушений, своей причастности к ним не признают, эгоистичные мотивы поведения не препятствуют оказанию помощи другим людям. Избегая участия в кражах и драках, не удерживают от этих поступков других [2].

Социально-педагогическая запущенность – составная часть педагогической запущенности, с другой стороны – это самостоятельный феномен. Нам импонирует точка зрения Р. В. Овчаровой, рассматривающей социально-педагогическую запущенность как поведение, проявляющееся в несформированности у индивида свойств субъекта деятельности, коммуникации самосознания и выражающееся в деформированном образе «я». Данное состояние детерминировано социально-педагогическими условиями, в которых развивается несовершеннолетний: с одной стороны, он должен обладать социальной активностью, с другой – его сдерживает воспитательное окружение. Основные проявления социальной запущенности – несформированность социально-коммуникативных качеств и особенностей личности, трудности в овладении позитивной рефлексией.

Социальный и педагогический аспекты запущенности взаимосвязаны и взаимообусловлены. На уровень социального развития индивида влияет неуспешность в деятельности, обученности, необразованность.

Любую болезнь гораздо легче предупредить, чем лечить. К методам коррекции педагогической запущенности

относятся все методы лечебной педагогики, которые можно классифицировать на две большие группы: педагогические и психотерапевтические. Нам импонирует классификация, предложенная В. П. Кащенко в работе «Педагогическая коррекция». 1. К педагогическим методам В. П. Кащенко относит общепедагогическое влияние, содержащее в себе лечебно-педагогические советы, относящиеся ко всем перверсиям характера. 1. Исправление активно-абулических недостатков. 2. Исправление фобий. 3. Метод, основанный на индифферентности. 4. Метод культуры саногенного мышления. 5. Метод организации досуга с эвохологических позиций. 6. Исправление невнимательности. 7. Исправление зажатости. 8. Эмоциональная связь педагога с ребенком, минимизирующая проявление депривации. 9. Исправление дромомании. 10. Самоисправление.

2. Частные педагогические методы (специальные, направлены на исправление реальных выраженных дефектов характера). 1. Исправления подергиваний. 2. Исправление детской незрелости. 3. Исправление истерии. 4. Исправление перверсий поведения детей, единственных у родителей. 5. Исправление аномалий характера. 6. Превенция чтения асоциальной литературы.

3. Трудовая терапия.

4. Исправление через влияние коллектива.

Психотерапевтические методы дифференцированы по основным видам: 1. Суггестия и самосуггестия. 2. Самовнушение. 3. Метод аргументированности. 4. Психоанализ.

На разных этапах работы с несовершеннолетним перед педагогом сто-

ят разные задачи. Как правило, на первом этапе происходит знакомство педагога и учащегося. Второй этап предполагает выявление положительных и отрицательных качеств подростка, исходя из чего и составляется программа педагогического воздействия. Третий этап предполагает определение эффективности воздействия на подростка [6]. Мы согласны с мнением Л. М. Зюбина, который выделяет следующие формы коррекционной работы: 1. Установление позитивных отношений. 2. Изучение личности несовершеннолетнего. 3. Диагностика и прогнозирование проблемы. 4. Проведение профилактики, коррекции и реабилитации личности. 5. Наблюдение и анализ результатов.

На наш взгляд, для эффективной профилактики педагогической и социальной запущенности (в которую переходит педагогическая запущенность при ее игнорировании) необходима слаженная педагогическая работа в триаде: ребенок – родитель – педагог. Работа с ребенком и семьей предполагает нивелирование деструктивных воздействий социума, укрепление социальной зрелости несовершеннолетних, социального иммунитета и нравственной зрелости.

Учитель как компетентный профессионал, равнодушный к судьбе своих воспитанников, обязан выступать не только как специалист по определенному предмету, но и как авторитетная личность, которая может читать по глазам, слышать и слушать, видеть и анализировать жесты, мимику, пантомимику, а также социальный статус и реноме ребенка. В этом – залог успешной социализации и счастья человека.

Литература

1. Актуальные направления социально-педагогической деятельности в общеобразовательных учреждениях : метод. пособие / под ред. С. С. Гиля. Омск, 1996. 96 с.
2. Захаров Л. И. Как предупредить отклонения в поведении ребенка. М., 1986. 128 с.
3. Зюбин Л. М. Методические рекомендации по организации воспитательной работы с трудными учащимися. М., 1976. 72 с.
4. Кондрашенко В. Т. Девиантное поведение у подростков. Минск, 1988. 204 с.
5. Социальная педагогика : курс лекций / под ред. М. А. Галагузовой. М., 2000. 416 с.
6. Фортова Л. К. Правовая конфликтология : курс лекций. Владимир, 2006. 159 с.

References

1. Aktualny`e napravleniya social`no-pedagogicheskoy deyatel`nosti v obshheobrazovatel`ny`x uchrezhdeniyax : metod. posobie / pod red. S. S. Gilya. Omsk, 1996. 96 s.
2. Zaxarov L. I. Kak predupredit` otkloneniya v povedenii rebenka. M., 1986. 128 s.
3. Zyubin L. M. Metodicheskie rekomendacii po organizacii vospitatel`noj ra-boty` s trudny`mi uchashhimisya. M., 1976. 72 s.
4. Kondrashenko V. T. Deviantnoe povedenie u podrostkov. Minsk, 1988. 204 s.

5. Social`naya pedagogika : kurs lekcij / pod red. M. A. Galaguzovoj. M., 2000. 416 s.
6. Fortova L. K. Pravovaya konfliktologiya : kurs lekcij. Vladimir, 2006. 159 s.

O. S. Amosova

**ON THE QUESTION OF THE RATIO OF CATEGORIES
OF «PEDAGOGICAL» AND «SOCIAL» NEGLECT OF MINORS**

This article analyzes the correlation between the categories of «pedagogical» and «social» neglect of minors, reveals the etiology, genealogy and ontogeny of the phenomena studied, reveals the factors influencing the desired definitions, and argues the ways and means of preventing the phenomena studied.

Key words: pedagogical neglect, social neglect, hard-to-learn, unformed, dromomania, psychoanalysis.

УДК 37.013.42

Л. И. Колесникова

**ИНТЕРПРЕТАЦИЯ ЗАРУБЕЖНОГО ОПЫТА ПРОФИЛАКТИКИ
ВИДЕОИГРОВОЙ ИНТЕРНЕТ-ЗАВИСИМОСТИ СРЕДИ
РОССИЙСКИХ ПОДРОСТКОВ**

В статье автор рассматривает возможности интерпретации зарубежного опыта профилактики видеоигровой интернет-зависимости среди российских подростков. Квинтэссенцией статьи выступает постулат об ответственности ученых-педагогов, психологов, врачей и родителей за конструктивное поведение подростков и профилактике их виртуальной деструкции через приобщение к российской ментальности, к здоровому образу жизни.

Ключевые слова: видеоигровая зависимость, подросток, профилактика, зарубежный опыт, факторы риска, жестокие видеоигры, игры в сети.

В течение последних десятилетий компьютеры стали более усложненными, отвечающие самому изощренному вкусу, то же самое можно сказать и о видеоиграх. Большинство детей и подростков по всему миру рассматривают видеоигровую активность как любимый способ времяпрепровождения.

Доктор N. Kardaras – всемирно известный эксперт в области видеоигро-

вой аддикции, основатель программы лечения зависимых подростков в США и автор книги «Светящиеся дети» – глубоко исследовал социологические, психологические, культурные и экономические факторы, связанные с глобальной техноэпидемией, и их влияние на здоровье подростков. Он призывает родителей не верить мнению, что светящиеся девайсы (от англ. device –

прибор, устройство) могут быть полезными для детей как интерактивные образовательные инструменты. Его исследования показали, что светящиеся экраны активизируют выработку дофамина в центре удовольствия головного мозга по аналогии с приемом вкусной еды, с сексуальными ощущениями [11].

Подростки и в России и за рубежом последнее время все больше фокусируются на видеоиграх, попадают в ловушку экрана, теряют интерес к спортивным играм, чтению книг, не интересуются природой и животным миром, наукой, отказываются выполнять свои домашние обязанности, реже общаются с друзьями в реальном мире, теряют навыки коммуникации.

Растущее количество клинических исследований детских расстройств по типу СДВГ (синдром дефицита внимания и гиперактивности), депрессий, повышенной агрессии, аддикций и психических расстройств убедительно доказало, что чрезмерное воздействие светящегося экрана может пагубно повлиять на нейроны мозга молодого человека, равносильно тому, как если бы он принимал наркотики.

Вот показательная история одной женщины: «Однажды она зашла в комнату сына-подростка и увидела его сидящим на кровати с широко открытыми и налитыми кровью глазами, уставившись в светящийся монитор iPad планшета. Он выглядел так, как будто был в транс» [11].

Многие родители интуитивно понимают, что эти мерцающие экраны плохо воздействуют на здоровье их детей. В своих снах подростки видят кубические формы, у них ухудшается

поведение в школе и дома. Можно наблюдать истерики в те моменты, когда изымаются девайсы. Если подростки не испытывают стимуляции, у них блуждающее внимание, они не могут сконцентрироваться. IT-технологии могут привести к тяжелым психологическим последствиям, при которых видеоигрок теряет связь с реальностью [11].

По мнению исследователей игромании Р. Markey и С. Ferguson, видеоигры не являются развлечением для подростков, а выступают как средства, повышающие уровень дофамина в коре головного мозга до того же уровня, что и при поедании кусочка пиццы или порции мороженого [14].

Выступающий как медиатор дофамина играет роль ключевого игрока внутри мозговой системы вознаграждения, и его роль неопределима в решении задач на память и внимание. Уровень дофамина возрастает при гедонизме, например, во время принятия пищи, а у химически зависимых аддиктов – от приема ПАВ (психоактивных веществ). Его повышенная активность может способствовать возникновению видеоигровой аддикции. Мозг может начать ассоциировать игру с увеличением уровня дофамина, препятствуя ориентации подростка на конструктивную стратегию [15].

Видеоигровая зависимость – это серьезное расстройство, для которого характерны постоянная тяга к игре и нарушение функционирования нормальной жизнедеятельности человека [3].

На сегодняшний день Американская психиатрическая ассоциация (АПА) зафиксировала в своем диагно-

стическом справочнике видеоигровую аддикцию как IGD – «интернет-игровое расстройство». Индивид, имеющий пять из девяти характеристик интернет-игрового расстройства, считается видеоигровым аддиктом – это: 1. Озабоченность – много времени думает только об игре, даже когда не играет. 2. Самоизоляция – некоммуникабельность, одиночество в реальной жизни. 3. Толерантность – желание постоянно играть или играть в более мощные игры, включающие решение сложных проблем и принятие решений. 4. Сокращение сеансов игры – осознание того, что следует играть меньше времени, но не в состоянии этого сделать. 5. Отказ от других активностей – уменьшение или сведение на нет других развлекательных мероприятий в реальной жизни. 6. Продолжение игры – несмотря на проблемы, зная о том, что игры негативно влияют на него, игрок продолжает игровую активность. 7. Обман – игрок лжет о том, как долго и часто он играет. 8. Побег от стресса или плохого настроения – игрок с помощью погружения в виртуальную реальность пытается избежать тревожности и стресса. 9. Риск – игрок рискует потерять дружеские связи, снизить академическую успеваемость, потерять работу [4].

Среди исследователей видеоигровой зависимости идет спор, например, психолог S. M. Coyne считает, что интенсивное длительное погружение в видеоигру не является доказательством проявления видеоигровой аддикции [19].

Ученые L. Stockdale и S. M. Coyne с помощью вопросов провели сравнительный анализ зависимых игроков-

подростков по девяти пунктам шкалы IGD (интернет-игровое расстройство) и сравнили их ответы с ответами подростков, которые интенсивно играли в видеоигры, но не являлись аддиктами. Исследователи выяснили, что игроки-аддикты, независимо от пола, находились в большей степени депрессии, в более тревожном состоянии и демонстрировали слабую мыслительную способность, плохой контроль импульсивного поведения, проявляли несдержанность, конфликтность [19].

Но это было корреляционное исследование, а не эксперимент, что не дает точного ответа на вопрос: нанесла ли именно видеоигровая активность урон психологической сфере игроков и стала причиной появления зависимости. Исследование, проведенное W. K. Bickel ранее, доказало, что именно слабый контроль импульсивного поведения и плохая мыслительная способность являются факторами риска возникновения различных видов аддикций. Именно они в большей степени способствуют началу видеоигровой зависимости [6].

D. Loton, M. Ferguson предположили, что уже существующие у индивида депрессия и тревожность могут привести к аддиктивному повелению. В своем исследовании D. Loton и его коллеги обнаружили, что игровая зависимость чаще всего встречается у тех индивидов, которые находятся в депрессии и пытаются уйти от сложных жизненных ситуаций с помощью погружения в виртуальный мир, а не решать их. Они играют в видеоигры не потому, что им нравится играть, а потому, что игры отвлекают их внимание от серьезных проблем, которые они не

хотят или не могут решать. Если бы не было видеоигр, они, скорее всего, использовали бы другие способы отвлечь себя от своих проблем [12].

Ученые советуют, «если вам кажется, что ваш ребенок проявляет аддиктивное поведение, сосредоточьтесь не на том, чтобы отобрать у него электронный девайс или пульт, а на том, чтобы выяснить, что случилось у него в жизни, и попытайтесь помочь ему решить эту проблему» [8, с. 84].

Подобно тому, как индивиды, страдающие от алкогольной зависимости, пьют, чтобы избежать эмоциональной боли, видеоигровой аддикт может использовать свою видеоигровую активность как способ спрятать свои эмоции в виртуальном мире игры. Например, компульсивные игроки могут использовать жестокие видеоигры как безопасный способ выражения своего гнева и агрессии [1].

Главные симптомы видеоигровой аддикции или компульсивной игровой активности аналогичны в некоторой степени наркотической и алкогольной аддикциям. Во-первых, видеоигровой аддикт чувствует непреодолимую потребность играть все больше и больше по времени, и это сильное желание играть возрастает до такой степени, что он не в силах сопротивляться этому желанию.

Когда игрок только начинает играть, 1 – 2 часа могут быть достаточным игровым сеансом для него. Подобно наркотической или алкогольной зависимости видеоигровая аддикция проявляется у игромана поэтапно: сначала снижается удовлетворенность от коротких игровых сессий, затем начинает развиваться потребность играть

дополнительное время или играть с большей интенсивностью, и проблема усугубляется.

Второй признак, указывающий на то, что индивид имеет проблему видеоигровой аддикции, – это раздражительность, тревожность, если ему не удастся поиграть в видеоигру.

Компульсивный игрок может иметь следующие внешние признаки, указывающие на его зависимость: значительный набор или снижение веса; нарушение или потеря сна; резкое изменение настроения; избегание друзей и членов семьи; ложь в отношении количества времени, отводимого им на игру; пропуск приема пищи; плохая работоспособность; слабая академическая успеваемость [3].

Подросток, который зависим от видеоигровой активности, скорее всего, не думает о других развлечениях. Компульсивная игровая деятельность мешает подростку посещать школьные занятия, культурно-просветительские мероприятия, вредит гигиене, физическому и психическому здоровью и его работоспособности [20].

Несмотря на то что эксперты знают множество факторов, которые приводят к вещественной (химической) зависимости, стартовый механизм видеоигровой аддикции все еще остается неясным [3].

Физические последствия от компульсивной игровой активности хорошо изучены и задокументированы. По большей части видеоигровая активность – это сидячая активность, которая может привести к проблемам со здоровьем, связанным с сидячим положением в течение долгого времени, таким как диабет, неврозы, плохая

циркуляция крови, набор веса, гормональные нарушения [16].

Длительная игра в видеоигры, постоянное нажатие кнопки игрового контроллера приводят к тому, что большой палец игрока повреждается, а долгое напряжение руки приводит к заболеваниям, таким как локтевой бурсит или тендинит, вызывающим серьезные боли и потерю подвижности руки, что делает невозможным заниматься любой физической деятельностью [17].

Чрезмерная видеоигровая активность может также вызвать синдром запястного канала из-за компрессии медианного нерва – неврологическое заболевание, проявляющееся длительной болью и онемением пальцев кисти [21].

Видеоигровая аддикция оказывает вредное воздействие не только на физическое здоровье игрока, но и на его психическое состояние. Одна из самых спорных на сегодняшний день тем среди психологов – это влияние жестоких видеоигр на поведение игроков. Согласно данным АПА, некоторые компульсивные геймеры проявляют жестокость и иногда неконтролируемую агрессию как осложнение, вызванное видеоигровой аддикцией. Это наблюдается в отношении членов семьи, пытающихся убедить игромана остановить свою компульсивную игровую активность [4].

Видеоигры, в которых герои в образе людей подвергаются насилию, убийствам, демонстрируют употребление наркотиков, должны быть запрещены детям и подросткам до 18 лет. Термин «жестокие видеоигры» относится к тем играм, в которых есть пыт-

ки, убийства, сексуальное насилие, применяемые к игровому герою в образе человека. В играх, в которые играют дети, не должны содержаться любые виды насилия над человекоподобным героем, которые происходят в самой игре или в игре предлагается это сделать самому игроку. Кроме того, в игре не должно присутствовать сцены потребления спиртного, наркотических веществ и сексуального насилия. Видеоигра, которая содержит один или более таких элементов, должна рассматриваться как жестокая и не должна продаваться детям и несовершеннолетним.

Существует огромное отличие между нанесением вреда реальному человеку и виртуальному монстру. Дети не должны видеть жестокие сцены насилия и убийства человекоподобных андроидов, а также принимать решение уничтожить человекоподобное существо или оставить его жить в игре. Такие действия могут исказить восприятие у детей реального мира и привести в замешательство относительно того, что допустимо и позволительно с точки зрения закона в реальной жизни [10].

Однако, несмотря на то что игры маркируются, на них указывается возрастной ценз, родителям нельзя полагаться только на эту маркировку.

Очень часто дети играют в жестокие видеоигры, где они уничтожают человеческие существа насильственным способом в то время, когда родителей не бывает дома. Этот возрастной ценз только предупреждает родителей о том, что им следует уделять больше внимания содержанию определенных видеоигр. До исполнения ребенку 18 лет ро-

дители должны выступать для него и в роли опекуна и в роли цензора. Задача родителей – взять на себя ответственность за развитие психического и физического здоровья своего ребенка. Запрет на жестокие видеоигры поможет родителям защитить и контролировать развитие их детей в морально-нравственном аспекте [7].

Существует много споров о том, что нет разницы между просмотром жестоких мультфильмов и жестокой видеоигрой. Тем не менее, как доказывают ученые J. Russell, M. Jarvis и др., эта разница есть. Когда дети играют в видеоигры, они сами принимают решение убить или замучить людей и затем совершить этот жестокий акт насилия, наблюдая за этим действием на экране монитора. Это наносит вред их восприятию реальности, так как они не только наблюдают за насильственными жестокими действиями, как в случае просмотра мультфильма или фильма, а активно участвуют в совершении зла [18].

Этот момент усугубляется также еще и тем фактом, что графически видеоигры становятся все более реалистичными. Они теперь не просто непонятные мультгерои с неопределенными силуэтами, какими они были несколько десятков лет назад. Во многих видеоиграх графические изображения стали реалистичнее, чем в мультфильмах. Много внимания уделяется очень мелким деталям в видеоиграх. Это создает трудность для детей отделить реальный мир от виртуального.

Жестокие видеоигры могут нанести вред нравственному развитию ребенка. Особую озабоченность вызывает тот факт, что в некоторых видеоиг-

рах поощряется расизм, сексизм, насаждаются самые худшие всемирно известные стереотипы [18].

Во многих популярных видеоиграх есть герои, которые совершают безнравственные противоправные действия, включая очень популярную среди подростков игру Grand Theft Auto (воровство тачек), известную как GTA. В игре Call of Duty: Modern Warfare 2 предлагается сыграть за бойцов спецслужб и регулярных частей. Действие происходит в России. Игра содержит эпизод, в котором террористы по сюжету расстреливают пассажиров в аэропорту [1].

Играя в жестокие видеоигры, подросток подвергается риску повышения агрессии в своем поведении [5].

Дети, которые имеют доступ к жестоким видеоиграм, чаще всего вступают в драку, борьбу, споры. Такое поведение может негативно сказаться на их академической успеваемости [9].

Пример усиления агрессивного поведения жестокими видеоиграми был продемонстрирован стрельбой подростков в школе по своим одноклассникам в американских штатах Колорадо и Флорида. Эти подростки были инспирированы жестокой видеоигрой под названием Doom, в которую они любили играть. Американские психологи считают, что игра Doom была не единственным фактором, который привел к массовому убийству школьников, но фактором, который послужил триггером в этих трагедиях. Президент США Д. Трамп возложил на жестокие видеоигры и популярные кинокартины ответственность за перестрелки в школах, руководствуясь тем, что СМИ и массовая культура форми-

рует мировоззрение подрастающего поколения. Запрет подобных видеоигр заставит родителей понять, что эти игры имеют негативное воздействие на неокрепшую детскую психику [19].

Тем не менее Carpenter, Ferguson подчеркивают, что «не все видеоигры должны быть запрещены. Видеоигры могут значительно помочь детям справиться с агрессией, помочь им отфильтровать негативные мысли и эмоции. Если подросток чувствует гнев, раздражение, он может перенести свои негативные чувства на экран, в виртуальный мир. Играя в видеоигру, он успокоится и не будет искать другие места для выброса своего гнева наружу – дома, в школе, во дворе. Поэтому жестокие видеоигры с существами и монстрами, с фантазийными элементами следует не запрещать, а оставить их для того, чтобы дети использовали их для фильтра своих негативных эмоций и мыслей» [7, с. 83].

Профессор Craig Anderson представил ряд доказательств, что жестокие видеоигры стимулируют агрессивное поведение игроков. Влияние жестоких видеоигр прослеживается в поведении подростков-игроманов в реальной жизни, это выражается в их желании ударить кого-то кулаком, укусить, затеять драку или спор в школе, во дворе.

C. Anderson указывает на то, что «видеоигры, которые не являются жестокими, могут помочь развить быстроту ума и другие когнитивные навыки ребенка» [5].

В России со стороны государства были предприняты первые шаги в ограничении подростков от жестоких видеоигр с деструктивным содержанием

(ФЗ от 29.12.2010 г. № 436 «О защите детей от информатизации, причиняющей вред их здоровью и развитию»). Но должного контроля исполнения закона не ведется, соответственно ответственности за его нарушение не следует. Такое формальное отношение к нарастающей проблеме проявляется в громких преступлениях и суицидальных попытках подростков при неудачном прохождении игры или запрете на ее продолжение [2].

Рынок видеоигр стал одним из самых быстрорастущих как в мировой, так и российской индустрии развлечений. По данным аналитиков Mail.ru Group, с 2012 года рынок компьютерных игр в России вырос до 1,3 млрд долларов и обогнал кинопрокат по темпам роста и объема. В компьютерные игры играет около 78 % интернет-аудитории, при этом половина из них играет каждый день на компьютере или ноутбуке. Результаты исследования показали, что онлайн-игры в России любят люди всех возрастов, но самую большую группу составляют пользователи в возрасте от 25 до 34 лет (30 %), школьники и студенты – 20 % [13].

Видеоигровая аддикция – сравнительно новое расстройство, которое детские психологи и врачи начали осознать. И как результат этого существует очень мало методов, способных вылечить компульсивного игромана. Однако те методы, которые были созданы психологами, успешно применяются в коррекции подростков, имеющих другие виды аддикций, дают хорошие результаты.

Профилактика и коррекция видеоигровой зависимости та же самая, что

и при других типах поведенческой зависимости, это – консультации и модификации поведения игрока. Это два самых главных компонента программы реабилитации компульсивного игромана. Индивидуальные консультации помогают компьютерным игроманам изменить свое поведение, свой режим, мотивировать их, чтобы они работали над собой в отношении сокращения сеансов игры, побеждая навязчивое желание постоянно играть, выявляя

семейные проблемы, которые способствовали появлению видеоигровой зависимости.

Цель таких терапевтических сеансов – помочь геймеру научиться справляться с аддикцией и вовлечь его в реальные активности взамен виртуальной игровой активности, заменив виртуальные игры реальными занятиями спортом и другими полезными для здоровья видами деятельности просоциальной направленности.

Литература

1. Овчинников О. М. Психолого-педагогические условия профилактики аддиктивного поведения подростков : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. М., 2005. 198 с.
2. Сысоев Ю. В., Лебедев И. Б., Филатова Т. П. Этимология создания компьютерных игр с содержанием в сюжете жестоких сцен и их метод психологического воздействия по аналогии с игровыми автоматами // Преподаватель XXI век. 2015. № 4. С. 104 – 109.
3. Фортова Л. К., Овчинников О. М. Здоровьесберегающая педагогика в контексте современного образовательного пространства: проблемы и перспективы // Научное мнение. 2016. № 2 – 1. С. 52 – 55.
4. American Psychological Association. (2015). *APA Review Confirms Link Between Playing Violent Video Games and Aggression*.
5. Anderson, C. A., Nilhori, N., Bushman, B. J., Rothstein, H. R., Shibuya, A., & Swing, E. L. (2010). Violent video game effects in aggression, empathy, and prosocial behavior in eastern and western countries: a meta-analytic review. *Psychological Bulletin*. 136(2). 151 – 174.
6. Bickel W. K. [et al] (2014). Are executive function and impulsivity antipodes? A conceptual reconstruction with special reference to addiction. *Psychopharmacology* 221. 361 – 387.
7. Carpenter, D., & Ferguson, J. (2009). The everything parent's guide to dealing with bullies: from playground teasing to cyber bullying, all you need to ensure your child's safety and happiness. New York, USA : Adams Media, 82 – 84.
8. Ferguson, M. C., Coulson, M., & Barnett, J. (2011). A meta-analysis of pathological gaming prevalence and comorbidity with mental health, academic, and social problems. *Journal of Psychiatric Research*. 45. 1573 – 1578.
9. Gentile, D. A., Lynch, P. J., Linder, J. R., & Walsh, D. A. (2004). The effects of violent videogame habits on adolescent hostility, aggressive behaviors, and school performance. *Journal of Adolescents*. 5(22). 19.
10. Hutchison, D. (2007). *Playing to learn: video games in the classroom*. New York, USA : Teacher Ideas Press. 59 – 60.6.

11. Kardaras, N. (2016). Its 'digital heroin': How screens turn kids into psychotic junkies. *New York Post*. August 27. 2016.
12. Loton, D. et al. (2016). Video game addiction, engagement and symptoms of stress, depression and anxiety: The mediating role of coping. *International Journal of Mental Health and Addiction*. 14. 565 – 578.
13. Mail.ru Group: <https://corp.mail.ru/ru/investors/analysts/>
14. Markey, P. M., & Ferguson C. J. (2017). *Mortal combat: Why the war on violent video games is wrong*. Benbella Books.
15. NIDA for Teens. (2014). Video Game Addiction – Is it Real?
16. Owen, N., Healy, G. N., Matthews, C. E. & Dunstan, D. W. (2010). Too Much Sitting: The Population-Health Science of Sedentary Behavior. *Exercise and Sport Sciences Reviews*. 38(3). 105 – 113.
17. Rush University Medical Center. (n.d.). *When Technology Hurts*.
18. Russell, J., & Jarvis, M. (2003). *Angles on applied psychology*. Bath, United Kingdom: Nelson Thomas Ltd. 149 – 1522.
19. Stockdale, L., & Coyne, S. M. (2018). Video game addiction in emerging adulthood: Cross-sectional evidence of pathology in video game addicts as compared to matched healthy controls. *Journal of Affective Disorders*. 225, 265 – 272.
20. Vivo, M. (2012). New Facts about Video Game Addiction: Problem More Widespread Than Expected. Research paper.
21. U.S. National Library of Medicine. (2016). *Carpal Tunnel Syndrome*.

References

1. Ovchinnikov O. M. Psixologo-pedagogicheskie usloviya profilaktiki addiktivnogo povedeniya podroستkov : dis. ... kand. ped. nauk : 13.00.01. M., 2005. 198 s.
2. Sy`soev Yu. V., Lebedev I. B., Filatova T. P. E`timologiya sozdaniya komp`yuterny`x igr s sodержaniem v syuzhete zhestokix scen i ix metod psixologicheskogo vozdejstviya po analogii s igrovymi avtomatami // Prepodavatel` XXI vek. 2015. № 4. S. 104 – 109.
3. Fortova L. K., Ovchinnikov O. M. Zdorov`esberegayushhaya pedagogika v kontekste sovremennogo obrazovatel`nogo prostranstva: problemy` i perspektivy` // Nauchnoe mnenie. 2016. № 2 – 1. S. 52 – 55.
4. American Psychological Association. (2015). APA Review Confirms Link Between Playing Violent Video Games and Aggression.
5. Anderson, C. A., Nlhor, N., Bushman, B. J., Rothstein, H. R., Shibuya, A., & Swing, E. L. (2010). Violent video game effects in aggression, empathy, and pro-social behavior in eastern and western countries: a meta-analytic review. *Psychological Bulletin*. 136(2). 151 – 174.
6. Bickel W. K. [et al] (2014). Are executive function and impulsivity antipodes? A conceptual reconstruction with special reference to addiction. *Psychopharmacology* 221. 361 – 387.

7. Carpenter, D., & Ferguson, J. (2009). The everything parent's guide to dealing with bullies: from playground teasing to cyber bullying, all you need to ensure your child's safety and happiness. New York, USA : Adams Media, 82 – 84.
8. Ferguson, M. C., Coulson, M., & Barnett, J. (2011). A meta-analysis of pathological gaming prevalence and comorbidity with mental health, academic, and social problems. *Journal of Psychiatric Research*. 45. 1573 – 1578.
9. Gentile, D. A., Lynch, P. J., Linder, J. R., & Walsh, D. A. (2004). The effects of violent videogame habits on adolescent hostility, aggressive behaviors, and school performance. *Journal of Adolescents*. 5(22). 19.
10. Hutchison, D. (2007). *Playing to learn: video games in the classroom*. New York, USA : Teacher Ideas Press. 59 – 60.6.
11. Kardaras, N. (2016). Its 'digital heroin': How screens turn kids into psychotic junkies. *New York Post*, August 27, 2016.
12. Loton, D. et al. (2016). Video game addiction, engagement and symptoms of stress, depression and anxiety: The mediating role of coping. *International Journal of Mental Health and Addiction*. 14. 565 – 578.
13. Mail.ru Group: <https://corp.mail.ru/ru/investors/analysts/>
14. Markey, P. M., & Ferguson C. J. (2017). *Mortal combat: Why the war on violent video games is wrong*. Benbella Books.
15. NIDA for Teens. (2014). *Video Game Addiction – Is it Real?*
16. Owen, N., Healy, G. N., Matthews, C. E. & Dunstan, D. W. (2010). Too Much Sit-ting: The Population-Health Science of Sedentary Behavior. *Exercise and Sport Sciences Reviews*. 38(3). 105 – 113.
17. Rush University Medical Center. (n.d.). *When Technology Hurts*.
18. Russell, J, & Jarvis, M. (2003). *Angles on applied psychology*. Bath, United Kingdom: Nelson Thomas Ltd. 149 – 1522.
19. Stockdale, L., & Coyne, S. M. (2018). Video game addiction in emerging adulthood: Cross-sectional evidence of pathology in video game addicts as compared to matched healthy controls. *Journal of Affective Disorders*. 225, 265 – 272.
20. Vivo, M. (2012). *New Facts about Video Game Addiction: Problem More Wide-spread Than Expected*. Research paper.
21. U.S. National Library of Medicine. (2016). *Carpal Tunnel Syndrome*.

L. I. Kolesnikova

INTERPRETATION OF FOREIGN EXPERIENCE IN PREVENTING VIDEOGAME INTERNET-ADDICTION AMONG RUSSIAN ADOLESCENTS

In the article the author considers the possibilities of interpreting the foreign experience of preventing the videogame internet-addiction among Russian adolescents. The quintessence of the article is the postulate on the responsibility of scientists, educators, psychologists, doctors and parents for the adolescents' constructive behavior and the prevention of their virtual destruction by joining the Russian mentality and healthy way of life.

Key words: *videogame addiction, teenager, prevention, foreign experience, risk factors, violent videogames, online games.*

ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОЕ ВОСПИТАНИЕ В СОЦИОКУЛЬТУРНОМ АСПЕКТЕ ПОДРОСТКОВО-МОЛОДЕЖНОГО СЕГМЕНТА

В статье рассматриваются подходы к стимулированию духовно-нравственного воспитания подростков. Акцентируется внимание на тенденциях развития национальных ремесел на примере активного возрождения социокультурных традиций Владимирской области. Отмечаются актуальность инновационных процессов в современном обществе, активизация молодежного социума, иницилирующего новые социальные подходы в духовно-нравственном воспитании подрастающего поколения.

Ключевые слова: духовно-нравственное воспитание, социокультурные особенности и традиции, национальные ремесла, молодежь, исторические памятники.

Современные динамичные условия развития общества в целом и общественных институтов определяют поступательный характер перспектив развития общественной структуры. Глубокие общекультурные изменения во всех сферах государства проецируются в социальные изменения различных социальных групп, прежде всего подростков, юношей и девушек. Глобальные и информационные процессы актуализируют молодого человека на пребывание в постоянном учебно-деловом и психологическом напряжении, у него появляется желание вырваться из повседневной рутины и получить духовное наполнение, самоопределиться, усовершенствовать свое витальное пространство, ощутить себя необходимым в социуме.

Таким образом, подростково-молодежный сегмент нуждается в постоянном мониторинге, анализе и психолого-педагогическом сопровождении про-

цесса духовно-нравственного воспитания в условиях определенной социокультурной среды. Взаимосвязь среды и духовно-нравственного воспитания является одним из важных элементов построения структуры педагогических условий, так как социокультурная среда сама по себе является динамически развивающимся образованием аксиологических, традиционных, прагматических, воспитательных систем.

Современное духовно-нравственное воспитание молодежи представлено следующими элементами:

- калейдоскопом разнообразных подходов;
- интересом человека к познанию исторических корней;
- национальной самоидентификацией;
- позитивным социально-психологическим контекстом восприятия духовных ценностей;

- этническим аспектом нравственных ориентиров;
- стимулированием самовоспитания и самоидентификации;
- мотивацией успешной социализации.

Выделенные нами элементы современного духовно-нравственного воспитания затрагивают экзистенциальные особенности развития мировоззрения современного человека, который в условиях трансформирующихся ценностей теряет «точку опоры», поэтому обращение к высшим ценностям необходимо рассматривать цивилизационно, контекстно, регионально в условиях определенного историко-культурного времени.

Эволюционирование духовно-нравственного воспитания достигается многими факторами общественного развития, составляющими симбиоз образовательно-воспитательного процесса. Весь спектр социального, психологического, а также национального аспектов развития государства отражается на состоянии молодежного социума. Сегодняшние процессы создают новые социальные явления, влияющие на целостную структуру, изменяющие традиционный уклад жизненного бытия человека. В настоящее время духовно-нравственные процессы общества носят неоднозначный, а порой и весьма противоречивый характер, меркантильность и потребительство проникают во все сферы общественной жизни, поэтому возникает необходимость изменения подходов к воспитанию.

Главная задача, стоящая перед современной духовно-нравственной парадигмой, – создание обновленных условий для эффективной реализации

духовно-нравственного воспитания в современном образовательном пространстве.

Для подростков необходимо создавать активные социальные формы реализации, направленные на овладение ими просоциальной жизненной стратегией. Важным аспектом является осознание подростком своей витальной миссии. Дифференцированная информация о социальных процессах непосредственно сказывается на образе мыслей и действиях молодых людей: уменьшается их конформизм, переоцениваются традиционные схемы объяснения общественных противоречий, ведутся интенсивные поиски новых решений возникающих вопросов [3]. Таким образом, мировоззрение современного молодого человека очень часто апеллирует не к фундаментальным нравственным ценностям, но к конкретным витальным ситуациям, низводящим аксиологическое начало до конвективного состояния. Это в свою очередь приводит к снижению когнитивного восприятия событий социокультурной среды, заменяя «убеждения» на «реакции» приземленности, дилетантизма и конформизма.

Следовательно, для разрешения сложившихся противоречий в подростково-молодежном сегменте необходимо повышать уровень социокультурной толерантности [8], информационно-коммуникативной культуры [9], нравственной защищенности [7], инициативности, креативности, которые влияют на формирование личностных смыслов в условиях неопределенности социокультурной среды.

Наиболее перспективными становятся поддержка социокультурных направле-

ний духовно-нравственного воспитания, приобщение к достижениям и традициям регионов, к национально-историческим истокам. Так, во Владимире осенью 2014 года стартовал Форум «Владимирская Русь», ставший традиционным для рассмотрения на региональном уровне возможностей создания муниципальных образований с целью развития практического кластера духовно-нравственных ориентиров. Агентство стратегических инициатив по продвижению новых проектов Российской Федерации инициировало их обсуждение в современных реалиях, сделав акцент на возрождении национальных ценностей, поддерживающих развитие традиционных ремесел и выработку успешных практик [1].

Во Владимирской области активно возрождаются виды национальных ремесел, используемых в воспитательном пространстве, что создает возможность приобщения учащихся к позитивной практике в регионе, например:

- кузнечное дело в г. Владимире;
- мастерская: миниатюра и вышивка, г. Мстера;
- шитье золотом и иконопись представителей Русской Православной церкви;
- хрустальные изделия города Гусь-Хрустального;
- народные изделия из бересты, кожи и дерева городов области и другие технологии традиционных практик [2].

Как показал форум, на сегодняшний день национальный фактор приобретает особенное значение для подрастающего поколения. Показатель весомый, так как около 28 % населения страны составляет молодежь, то есть

каждый шестой-седьмой житель страны [5]. В связи с этим хотелось бы коснуться проблем социальной культуры молодежи.

Овладение общественно значимыми ценностями – это прежде всего процесс вхождения человека в общество. Для выполнения разнообразных социальных ролей, воплощения общественной значимости необходимы осмысление разносторонних знаний, умение отбирать позитивную информацию из предложенного массового потока и овладевать компетенциями по их практическому воплощению с ориентацией на духовно-нравственные ценности демократического общества. Названные обстоятельства в своей совокупности характеризуют формирование демократической культуры во всех сферах общества, в том числе и в образовании.

Современная социокультурная среда формируется на основе демократизма и создания условий для успешной социализации личности.

Наблюдается общая активизация социального сознания подрастающего поколения, которая находит выражение в интенсивном обсуждении острых общественных вопросов, волнующих молодежный сегмент. У подростков есть стремление самим разобраться в действительном положении общественных процессов, чему способствуют современные образовательные приемы и технологии. К тому же социальное мышление юношей и девушек, ориентированное ранее на решение личных бытовых проблем, все больше начинает переплетаться с социальным мышлением, которое порождает новые потребности, интересы

и ценности. Глобальное информационное поле дает возможность получения образовательных знаний о существующих общественных процессах, которые необходимо осмыслить и интегрировать в существующие реалии. Это непосредственно сказывается на образе мыслей и действиях молодых людей. Социализация молодежи происходит разными путями, в том числе путём участия молодых граждан в управленческой деятельности, представляющей собой немаловажный фактор практической интеграции духовно-нравственного воспитания. Нравственные принципы воплощаются в проекты по решению важных вопросов государственного строительства. Так, например, учащиеся старших классов МАОУ г. Владимира «Гимназия № 35» системно разрабатывают проекты и участвуют в финальном Российском форуме молодежи «Моя законодательная инициатива», проводимом под эгидой Государственной думы РФ и Минпросвещения РФ. Ранее считалось достаточным проведение культурно-массовых мероприятий, в которых молодежь была лишена принципа «субъектности», отчасти такой подход наблюдается и сегодня. Однако в современной государственной доктрине обозначилось понимание того, что подростки и молодежь представляют собой потенциально перспективную группу социума, которой необходимо создавать условия для возможности самореализации. Воспитательная работа с молодежью как с активным сегментом должна быть направлена на ее привлечение к участию в процессе принятия государственных решений. Сегодня уже в

большинстве субъектов Российской Федерации существуют молодежные представительные структуры при законодательных и исполнительных органах государственной власти. Молодежный парламентаризм и муниципальное представительство как общепризнанные формы политического участия молодых граждан в процессе принятия решений могут являться эффективным инструментом социализации. В перспективе именно активная практика позволит научить молодых людей ответственности перед обществом в принятии решений, выявлять потенциальные кадры, обладающие организаторскими способностями и лидерскими качествами; создавать целостную систему воспитания и продвижения.

В свою очередь, социокультурная интеграция приводит к изменению всего спектра человеческих отношений, активизации сознания учащейся молодежи и непосредственной общественной практике. Происходит переосмысление значимости социоисторических достижений общественных процессов в условиях духовно-нравственного воспитания обучающихся. Одним из подходов становится социокультурная историческая практика, нацеленная на визуализацию исторических корней и репродукцию историко-социального наследия. Как оказалось, памятники старины играют немаловажную роль в данном направлении, отражающие весь социально-исторический спектр, – это и дворянские усадьбы, и купеческие дома, и присутственные заведения, и бытовые сооружения, и ремесленные мастерские, городские службы и аптеки.

Многие из них нуждаются в государственной поддержке для их сохранения и реставрации.

Современный активный поиск методов сохранения памятников привел к осмыслению ревитализационного процесса – «Второе дыхание», более обновленное и продуманное, делающее исследуемый феномен корректным с точки зрения отношения к историческому наследию и предшествующим социальным процессам [4]. Подобный подход актуален, так как возникла необходимость и в укреплении нравственной опоры общества, базирующейся на общечеловеческих конструктивных ценностях: любви к прекрасному, гуманности, милосердию,

патриотизме, справедливости, чести и достоинстве, вере в добро и справедливость, сохранении и передаче культурных, исторических и духовно-нравственных ценностей, представляющих необходимый комплекс духовно-нравственного воспитания учащихся. Доминанта духовно-нравственных ценностных ориентиров в воспитательном образовательном пространстве для обозначения перспектив развития общества становится очевидной. Инновационные общественные процессы в современном информационном пространстве обусловили потребность поиска новых духовно-нравственных ориентиров воспитания молодежи.

Литература

1. Портал администрации Владимирской области. Официальный интернет-портал. URL: <http://www.avo.ru/news/11195-1> (дата обращения: 15.09.2018).
2. Официальный сайт органов местного самоуправления города Владимира. URL: <http://www.vladimir-city.ru/news> (дата обращения: 15.09.2018).
3. Современный психологический словарь : учеб. пособие для студентов вузов / под ред. Б. Г. Мещерякова, В. П. Зинченко. СПб. : Прайм-ЕВРОЗНАК (Ульяновск : Ульяновский Дом печати), 2007. 634 с.
4. Зайцева А. Ю. Духовно-нравственное развитие нации как основа ее процветания // Сборник «IX Всерос. конкурса науч.-исслед. и творческих работ по проблемам культурного наследия, экологии и безопасности жизнедеятельности «ЮНЕКО-2011». М., 2011. С. 150.
5. ЛЕВАДА-ЦЕНТР. Аналитический центр Юрия Левады. URL: <http://www.levada.ru/> (дата обращения: 15.09.2018).
6. Фортова Л. К. Нравственно-правовое воспитание учащейся молодёжи : избр. тр. Владимир : Шерлок-пресс, 2018. 203 с.
7. Фортова Л. К., Овчинников О. М. Педагогическая профилактика неадаптивного поведения несовершеннолетних в современном социуме : учеб. пособие // Федер. служба исполн. наказаний, Владим. юрид. ин-т Федер. службы исполн. наказаний. Владимир : ВЮИ ФСИН России, 2011. 147 с.

8. Юдина А. М. Педагогические условия воспитания социокультурной толерантности у старшеклассников в учебной и внеучебной работе : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. [Место защиты: Башкир. гос. пед. ун-т им. М. Акмуллы]. Владимир, 2017. 271 с.
9. Фортова Л. К., Юдина А. М. Инновационные технологии применения концепции информационно-коммуникативной культуры в высшей школе // Высшая школа: опыт, проблемы, перспективы : материалы XII Междунар. науч.-практ. конф. : в 2 ч. / науч. ред. В. И. Казаренков. Москва, РУДН, 28 – 29 марта 2019 г. М. : РУДН, 2019. С. 374 – 378.

References

1. Portal administracii Vladimirskoj oblasti. Oficial`ny`j internet-portal. URL: <http://www.avo.ru/news/11195-1> (data obrashheniya: 15.09.2018).
2. Oficial`ny`j sajt organov mestnogo samoupravleniya goroda Vladimira. URL: <http://www.vladimir-city.ru/news> (data obrashheniya: 15.09.2018).
3. Sovremenny`j psixologicheskij slovar` : ucheb. posobie dlya studentov vuzov / pod red. B. G. Meshheryakova, V. P. Zinchenko. SPb. : Prajm-EVROZNAK (Ul`yanovsk : Ul`yanovskij Dom pechati), 2007. 634 s.
4. Zajceva A. Yu. Duxovno-nravstvennoe razvitie nacii kak osnova ee proczvetaniya // Sbornik «IX Vseros. konkursa nauch.-issled. i tvorcheskix работ po problemam kul`turnogo naslediya, e`kologii i bezopasnosti zhiznedeyatel`nosti «YuNEKO-2011». М., 2011. S. 150.
5. LEVADA-CENTR. Analiticheskij centr Yuriya Levady`. URL: <http://www.levada.ru/> (data obrashheniya: 15.09.2018).
6. Fortova L. K. Nравstvenno-pravovoe vospitanie uchashhejsya molodyozhi : izb. tr. Vladimir : Sherlok-press, 2018. 203 s.
7. Fortova L. K., Ovchinnikov O. M. Pedagogicheskaya profilaktika neadaptivnogo povedeniya nesovershennoletnix v sovremennom sociume : ucheb. posobie / Feder. sluzhba ispoln. nakazanij, Vladim. yurid. in-t Feder. sluzhby` ispoln. nakazanij. Vladimir : VYuI FSIN Rossii, 2011. 147 c.
8. Yudina A. M. Pedagogicheskie usloviya vospitaniya sociokul`turnoj tolerantnosti u starsheklassnikov v uchebnoj i vneuchebnoj rabote : dis. ... kand. ped. nauk : 13.00.01 / [Mesto zashhity`: Bashkir. gos. ped. un-t im. M. Akmully`]. Vladimir, 2017. 271 s.
9. Fortova L. K., Yudina A. M. Innovacionny`e texnologii primeneniya koncepcii informacionno-kommunikativnoj kul`tury` v vy`sshjej shkole // Vy`sshaya shkola: opy`t, problemy`, perspektivy` : materialy` XII Mezhdunar. nauch.-prakt. konf. : v 2 ch. / nauch. red. V. I. Kazarenkov. Moskva, RUDN, 28 – 29 marta 2019 g. М. : RUDN, 2019. S. 374 – 378.

L. K. Fortova, A. M. Yudina, M. V. Filimonova

SPIRITUAL AND MORAL EDUCATION IN THE SOCIO-CULTURAL ASPECT OF THE TEEN-YOUTH SEGMENT

The article discusses approaches to stimulating the spiritual and moral education of adolescents. Attention is focused on the trends in the development of national crafts on the example of the active revival of the socio-cultural traditions of the Vladimir region. The relevance of innovation processes in modern society, the activation of youth society, initiating new social approaches in the spiritual and moral education of the younger generation is noted.

Key words: spiritual and moral education, socio-cultural characteristics and traditions, national crafts, youth, historical monuments.

УДК 37.013.46

Е. В. Шаломова

РАЗВИТИЕ ДУХОВНО-НРАВСТВЕННЫХ ЦЕННОСТЕЙ ПОДРОСТКОВ КАК ФАКТОР ПРОФИЛАКТИКИ ИХ АДДИКТИВНОГО ПОВЕДЕНИЯ

В статье предпринята попытка раскрыть духовно-нравственные ценности подростков как фактор, оказывающий влияние на профилактику их аддиктивного, девиантного и в целом деструктивного поведения. Показана роль семьи и школы как институтов воспитания в этом процессе. Аргументирована роль личности родителей и педагогов в формировании духовно-нравственного воспитания личности. Раскрыто значение патриотического воспитания для формирования духовности подростков в современном российском обществе.

Ключевые слова: духовно-нравственные ценности, подросток, патриотизм, духовность, аддикция, деструктивность, превенция.

Во все времена проблема духовно-нравственного развития подрастающего поколения была актуальной. Не потеряла эта проблема своей значимости и в современных реалиях. Как следствие – растёт число несовершеннолетних, для которых совершить правонарушение или преступление является почти нормой. Употребление психоактивных веществ, виртуальная аддикция, жестокость, отсутствие самокритики, убогое мышление иницируют

противоправное поведение юношей и девушек.

Падение престижа воспитательных институтов – семьи, школы, социальная депривация, социальная незащищённость детей делают их бессильными перед проблемами как внутренними, так и внешними, а чувство одиночества и заброшенности часто подталкивают к суициду, который они в силу социальной незрелости часто не воспринимают как фатальный исход.

Размытость нравственных ориентиров, потеря доверия к общественным институтам, бездуховность, расширение экзистенциального вакуума не способствуют развитию просоциальной жизненной стратегии подростков, их социальной зрелости.

Не хотелось бы в рамках научной статьи ограничиваться констатацией фактов. Изучая данную проблему, мы в который раз вспомнили К. Д. Ушинского, который писал, что главной задачей воспитания является нравственное развитие личности [10].

Делая акцент на нравственном воспитании, мы считаем необходимым подчеркнуть, что нравственность должна быть защищённой. Очень важно, чтобы подросток, умея отличить поистине ценное от наносного, мог сказать: «нет» всем представителям деструктивных соблазнов, опираясь на теорию реактивного сопротивления, не боясь показаться некультурным и неинтеллигентным. Духовность и нравственность прорастают только у социально зрелой личности, чётко представляющей себе свою социальную миссию и предназначение.

Под духовно-нравственными ценностями составители большого психологического словаря понимают установки личности, воплощающие в себе культурное и антропологическое значение, участвующие в регулировании сознательной деятельности, поведения, которые способствуют направленности личности на общественно-полезные достижения [1].

Безусловно, подростковый возраст является одним из самых сложных в онтогенезе личности. Обладая определённой автономностью и усвоив основ-

ные социальные нормы, подросток занимается самоанализом и ищет одобрения и поддержки своей деятельности у других. (Реакция группирования со сверстниками). Большое значение в этом возрасте играет социализация. В социальном пространстве трудно не заблудиться, не всегда разделяемые несовершеннолетними социальные ценности являются подлинными.

Чтобы подросток воспринял подлинные духовно-нравственные ценности, необходимо опираться на такие принципы, как уважение к своей Родине, ответственность за её настоящее и будущее. Стремление к эмансипации должно инициировать личность на совершение полезных дел, которые она в силах совершить (помощь нуждающимся, пожилым людям, инвалидам, одиноким). Стремление должно быть внутренней потребностью, а не эпатажем, работающим «на публику».

Нам представляется, что школа как институт воспитания должна сыграть важную роль в духовно-нравственном становлении подростков. Не может безнравственный учитель воспитать нравственного ученика. Безусловно, учебный материал в рамках литературы, истории, обществоведения имеет большие возможности для нравственного воспитания несовершеннолетних. В то же время пример поступков учителя в учебное и внеучебное время – это мощный катализатор нравственной воспитанности личности.

Поскольку в школе подросток проводит немалую часть свободного времени, важным источником его нравственного становления будет выступать внеклассная работа. Она позволяет удовлетворять потребности в коммуни-

кации, самовыражении, самоутверждении. Этот вид деятельности создаёт благоприятные условия для включения школьников в систему отношений, предполагающих взаимопомощь и ответственность. Именно жизненные ситуации являются пространством, в котором любой человек может показать, насколько он думает о других людях, их проблемах, нуждах, насколько он принципиален и инициативен.

Школьный класс, в котором пребывает подросток, не всегда является коллективом, поскольку не всегда ученики ответственны за своих товарищей, чувствуют свою защищённость и испытывают удовлетворение от психологически комфортной атмосферы. Об этом говорил ещё великий русский педагог А. С. Макаренко [5].

Наиболее полно забота о другом реализуется в совместной деятельности старших подростков и младших. Образцом отношения человека к человеку является для подростков отношение воспитателя к окружающим.

Не умаляя важного значения школы как института воспитания, тем не менее, огромным источником витального опыта подростков выступает семья. Родители – мерило нравственных установок и духовных ценностей.

Достаточно часто педагоги, а иногда и психологи не видят, что ребёнок несчастлив в, казалось бы, благополучной семье, когда каждый из её членов живёт своей жизнью. Семейная депривация, а особенно материнская – один из самых неблагоприятных факторов, мешающих духовному становлению личности.

К сожалению, возможности педагога во влиянии на семейную атмосферу

достаточно часто ограничены, хотя он может компенсировать недостаток эмоционального комфорта в семье заботой о подростке в стенах школы.

Значимым источником нравственного опыта подростков является искусство. Через прослушивание фонозаписей, посещение театров, художественных выставок, участие в конкурсах и фестивалях, школьных хорах, спектаклях школьники углубляют и совершенствуют свой духовно-нравственный опыт.

Именно искусство позволяет подростку ознакомиться с опытом эмпатии. Человек переживает то, чего в жизни без искусства он лишён. Сострадавая героям литературных произведений, радуясь их успехам, погружаясь в их невзгоды, индивид становится эмоционально богаче, отзывчивее и проникательнее.

Другая, не менее важная функция искусства, состоит в том, что оно создаёт иллюзию самооткрытия истины, и поэтому нравственные уроки, содержащиеся в произведениях, глубоко переживаются и усваиваются человеком.

Знакомство с деятельностью, нравственными исканиями выдающихся людей также развивает духовно-нравственное сознание подростков.

Сложность формирования у подростков духовно-нравственных качеств состоит в том, что развитие их личности происходит амбивалентно. А. Г. Ковалёв различает такие эндогенные противоречия, как дисбаланс между отдельными свойствами личности, обусловленными их неравномерным развитием, дисбаланс вследствие расхождения природных данных и приобретённых свойств личности.

По мнению Б. Т. Лихачёва, существенным противоречием выступает дисбаланс между объективной необходимостью стать гражданином с развитым чувством долга, ответственности, целеустремлённостью и субъективной трудностью реализации данных качеств из-за отсутствия витального опыта, волевой напряжённости, отсутствия социальной зрелости [3].

Для многих подростков труд перестал быть смыслом, средством самореализации и самоутверждения. Неудачающему ученику, учителя говорили: «С такими двойками тебе только работать (на фабрике, заводе)». Но реалии российской жизни инициируют молодых людей к пересмотру традиционных взглядов, и труд не воспринимается наказанием, а становится мерилом профессионального мастерства.

Существенным тормозом на пути духовно-нравственного воспитания личности является противоречие между декларируемым строительством правового социального государства и социальной незащищённостью молодёжи.

Обнищание молодёжи привело к снижению рождаемости, росту числа разводов, детской смертности. По данным ВОЗ только 14 % детей практически здоровы, а 35 % имеют хронические заболевания.

Тенденция «дурных болезней от дурного поведения» в России набирает силу. В Сахалинской области 23 подростка в возрасте до 14 лет больны лейкозом.

Составной частью духовно-нравственного воспитания подростков выступает патриотическое воспитание. По мнению В. И. Селиванова, современная трактовка категории «патриотизм» характеризуется разнообразием и неоднозначностью. Это объясняется сложной природой и многообразием форм проявления исследуемого феномена [8].

Развитию любви к Родине, готовности защищать её способствует развитие правосознания личности. По мнению профессора Л. К. Фортовой, на развитие правосознания большое влияние оказывают правовое воспитание и правовая культура. Они инициируют формирование правовых знаний, нравственно-ценностных ориентиров, уважительное отношение к законам, а также правовую готовность, важную для успешного развития личности в современном обществе [11].

Исследователь О. М. Овчинников постулирует, что патриотизм – это симбиоз нравственных поведенческих качеств, включающих любовь и активный труд на благо Родины, бережное отношение к историческим памятникам, мужество, самоотверженность, братство народов, интолерантность к расовой и национальной неприязни, экстремизму и шовинизму [7].

Великий дидакт Я. А. Коменский отмечал, что основополагающим направлением воспитания должно быть воспитание у ребёнка стремления оказывать помощь как можно большему числу людей: «Только тогда наступит счастливое состояние в частных и общественных делах, когда все проникнуты желанием действовать в интересах общего благополучия» [2].

Согласно А. С. Макаренко, патриотизм – это не только героические поступки, но и «долгая, тяжёлая, мучительная работа, часто монотонная и грязная» [4].

Великий русский педагог В. А. Сухомлинский подчёркивал, что главной воспитательной задачей школы является подготовка школьников к повседневному труду как к патриотической деятельности, а сама деятельность детей – движущая сила формирования личности растущего гражданина [9].

В системе учебного и внеучебного процесса большую роль играет акцентирование внимания подростков на формировании у них представлений о значительном вкладе России в развитие науки, культуры и других отраслей. Каждый учитель должен обладать компетентностью по своему предмету, и в этом случае он будет грамотно опираться на возрастные особенности школьников, вырабатывая их представления в области духовно-нравственного воспитания. Представления подростков по многим вопросам находятся на уровне морали, а по мере углубления знаниевого компонента оценочные мнения и суждения становятся богаче и ярче, развивая их правосознание.

Например, при проведении урока истории в школе по теме «Крымская война. Героическая оборона Севастополя» учитель подчёркивает патриотизм офицеров русской армии: разбираются воинские подвиги, обращается внимание на беззаветное мужество и героизм.

Известный французский просветитель Шарль Монтескье подчёркивал, что лучшим средством привития детям любви к Отечеству является любовь к Отечеству их отцов [6].

Учителя литературы достаточно часто ставят проблемные вопросы, по ко-

торым у учащихся возникают различные суждения. Например, учитель спрашивает: «Можно ли стать патриотом в 15 лет?»; «Патриотизм проявляется в словах или в поведении?»; «Самому человеку можно подготовить себя к патриотизму?»; «Как взаимосвязаны духовно-нравственное воспитание и патриотизм?». Подобные дискуссионные «аквариумы» не могут проводиться слишком часто. Они требуют тщательной подготовки, чтобы каждый из диспутов стал для подростков знаковым событием, затронул их чувства, оставил след в сознании. Для установления прочных взглядов и убеждений важно, чтобы личность пребывала в таком эмоционально-интеллектуальном напряжении, которое бы оставило заметный след в её потребностно-мотивационной сфере, определяло направленность сознания и необходимость реализации жизненных устремлений и идеалов.

Таким образом, в современных реалиях российского общества, когда политика государства ориентирована на возрождение духовных ценностей, важное значение приобретает и патриотическое воспитание подростков, идеологической основой которого выступают духовно-нравственные ценности нации.

Родители и педагоги должны осознать, что профилактикой хаоса, преступности и деструктивности в обществе могут стать только духовность, защищённая нравственность, патриотизм – качества, которые необходимо формировать у подрастающего поколения таким институтом воспитания, как семья и школа.

Литература

1. Большой психологический словарь / сост. и общ. ред. Б. Г. Мещеряков, В. П. Зинченко. СПб. : Прайм-ЕВРОЗНАК, 2007.
2. Коменский Я. А., Локк Д., Руссо Ж.-Ж., Песталоцци И. Г. Педагогическое наследие / сост. В. М. Кларин, А. Н. Джуринский. М. : Педагогика, 1989. С. 94.
3. Лихачёв Б. Т. Педагогика : курс лекций. М., Юрайт, 2001. 607 с.
4. Макаренко А. С. Воспитание гражданина / сост.: Р. М. Бескина, М. Д. Виноградова. М. : Просвещение, 1988. С. 38.
5. Макаренко А. С. Проблемы школьного советского воспитания : сочинения. М. : Просвещение, 1976. Т. 5. С. 193.
6. Монтескьё Ш. Избранные произведения. М. : Госполитиздат, 1955. 803 с.
7. Овчинников О. М. Противоправное поведение дезадаптированных подростков : монография. Владимир : ВИТ-принт, 2012. С. 137.
8. Селиванов В. И. Основные подходы к психологическому исследованию волевой активности личности // Экспериментальные исследования волевой активности. Рязань, 2000. 138 с.
9. Сухомлинский В. А. Как воспитать настоящего человека : (Этика коммунистического воспитания). Педагогическое наследие / сост. О. В. Сухомлинская. М. : Педагогика, 1990. 288 с.
10. Ушинский К. Д. Проблемы педагогики. М : Изд-во УРАО, 2002. 591 с.
11. Фортова Л. К. Нравственно-правовое воспитание учащейся молодёжи : избр. тр. Владимир : Шерлок-пресс, 2018. С. 186.

References

1. Bol`shoj psixologicheskij slovar` / sost. i obshh. red. B. G. Meshheryakov, V. P. Zinchenko. SPb. : Prajm-EVROZNAK, 2007.
2. Komenskij Ya. A., Lokk D., Russo Zh.-Zh., Pestaloczci I. G. Pedagogicheskoe nasledie / sost. V. M. Klarin, A. N. Dzhurinskij. M. : Pedagogika, 1989. S. 94.
3. Lixachyov B. T. Pedagogika : kurs lekcij. M., Yurajt, 2001. 607 s.
4. Makarenko A. S. Vospitanie grazhdanina / sost.: R. M. Beskina, M. D. Vinogradova. M. : Prosveshhenie, 1988. S. 38.
5. Makarenko A. S. Problemy` shkol`nogo sovetskogo vospitaniya : sochineniya. M. : Prosveshhenie, 1976. T. 5. S. 193.
6. Montesk`yo Sh. Izbranny`e proizvedeniya. M. : Gospolizdat, 1955. 803 s.
7. Ovchinnikov O. M. Protivopravnoe povedenie dezadaptirovanny`x podrostkov : monografiya. Vladimir : VIT-print, 2012. S. 137.
8. Selivanov V. I. Osnovny`e podxody` k psixologicheskomu issledovaniyu volevoj aktivnosti lichnosti // E`ksperimental`ny`e issledovaniya volevoj aktivnosti. Ryzan`, 2000. 138 s.
9. Suxomlinskij V. A. Kak vospitat` nastoyashhego cheloveka : (E`tika kommunisticheskogo vospitaniya). Pedagogicheskoe nasledie / sost. O. V. Suxomlinskaya. M. : Pedagogika, 1990. 288 s.

10. Ushinskij K. D. Problemy` pedagogiki. M : Izd-vo URAO, 2002. 591 s.
11. Fortova L. K. Nравstvenno-pravovoe vospitanie uchashhejsya molodyozhi : izbr. tr. Vladimir : Sherlok-press, 2018. S. 186.

E. V. Shalomova

**DEVELOPMENT OF SPIRITUAL AND MORAL VALUES
OF ADOLESCENTS AS A FACTOR OF PREVENTION OF THEIR
ADDICTIVE BEHAVIOR**

This article attempts to reveal the spiritual and moral values of adolescents as a factor influencing the prevention of their addictive, deviant and, in General, destructive behavior. The role of family and school as institutions of education in this process is shown. The role of the personality of parents and teachers in the formation of spiritual and moral education of the individual is argued. The article reveals the importance of Patriotic education for the formation of spirituality of adolescents in modern Russian society.

Key words: *spiritual and moral values, teenager, patriotism, spirituality, addiction, destructiveness, prevention.*

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ПСИХОЛОГИИ

УДК 159.9.07

Е. А. Климова, В. В. Константинов

СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ АДАПТАЦИЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В ПРИНИМАЮЩЕМ ПОЛИКУЛЬТУРНОМ ПРОСТРАНСТВЕ

В статье представлены результаты теоретического анализа проблемы адаптации детей из семей мигрантов в принимающем поликультурном пространстве социума. Выявлены основные детерминанты, влияющие на характер адаптационных процессов личности. Определены ресурсные и нересурсные зоны влияния на формирование личности дошкольников, проживающих в семьях мигрантов. Выявлены базовые эффекты погружения детей из семей мигрантов в ситуацию дезадаптации в социуме. Представлены результаты эмпирического исследования детей из семей этнических меньшинств, освещающие взаимосвязь самооценки и степени выраженности тревожности респондентов.

Ключевые слова: мигранты, поликультурное пространство, дошкольники, самооценка, тревожность, стресс.

Процесс адаптации детей мигрантов сопряжен с рядом социокультурных и экономических факторов. Специфика включения детей этнического меньшинства в новое поликультурное пространство социума соотносится также с особенностями прохождения адаптационного периода у их родителей. Вне всякого сомнения, эмоциональный фон детско-родительских взаимодействий выступает одним из определяющих условий нивелирования вынужденной ситуативной тревожности детей в новом жизненном поле.

Государственная политика России осуществляет масштабные действия, направленные на облегчение адаптации мигрантов и их семей, создавая условия для полноценной реализации

каждой личности в новом поликультурном пространстве. Однако расширение потока миграционных процессов актуализирует потребность социума в дальнейших действиях, связанных с улучшением качества жизни мигрантов и их семей, расширением возможностей гармоничной ассимиляции в обществе, достижением национальной безопасности и стабильности.

Дети, проживающие в семьях мигрантов, являются наиболее уязвимой социальной группой, так как имеют малый личностный опыт взаимодействия в новых социокультурных условиях проживания и ориентированы на схемы мировосприятия родителей. Кроме того, детям из семей мигрантов при потребностном векторе сохране-

ния собственной привычной идентификационной схемы необходимо изыскивать ресурсы для гибкой и гармоничной ассимиляции в среде сверстников и новых значимых взрослых (воспитателей, учителей, знакомых и др.).

Как следствие, пребывание в ситуации неопределенности порождает переживание стресса, повышение уровня тревожности и активизации интрапсихического конфликта между желаемым и объективной реальностью.

В связи с этим при адаптации детей из семей мигрантов возникает противоречие между потребностью выбора успешных стратегий включения в новое поликультурное пространство и дефицитом навыков саморегуляции, стрессоустойчивости, рефлексивного соотнесения имеющегося опыта с новым опытом действия.

Кроме того, следует отметить, что в широком смысле понимания обозначенная проблема детерминируется на сегодняшний момент недостаточностью научных разработок, касающихся разрешения вопросов адаптационного плана именно детей мигрантов, имеющих наиболее малый личностный опыт социально-психологических взаимодействий и находящихся в процессе построения системы представлений о собственном Я и образе значимых Других, то есть дошкольников.

Проблема адаптации детей из семей мигрантов изучалась в разное время в контексте ряда теорий ценностных различий (С. Бочнер, Н. М. Лебедева, N. Sevim и др.), теории селективной миграции (А. А. Баранов, Ф. Б. Березин, А. А. Реан и др.). Вопросы адаптации мигрантов затрагивались в кон-

цепциях, освещающих состояние переживания личностью негативных жизненных событий (Ф. Е. Василюк, К. Оберг, S. Park, M. Lee, J. Y. Jeon и др.).

Следует отметить, что основной вектор проблем современного поликультурного общества породил миграционный кризис последних десятилетий 20-го века [4]. Этот период характеризовался повышенной социальной напряженностью в обществе и депрессивным характером существования большинства социальных групп [12; 13]. Социокультурные и религиозные различия ориентировали на формирование социальной мимикрии лиц, включающихся в новое социальное пространство. Причем социальная мимикрия выступала, вне всякого сомнения, паллиативной мерой для снижения выраженности стрессогенного характера адаптации мигрантов [11; 14].

Подобное обстоятельство тесно взаимосвязано с существенными изменениями в структуре личности мигрантов, в частности в сфере самооценки и уровне притязаний. Схожую точку зрения можно обнаружить в исследованиях Е. Е. Бочаровой, Н. С. Палагиной, где автор, отмечая выраженный уровень дезадаптации у большинства современных мигрантов, указывала на проявление протестных настроений, снижение социального самочувствия и общую социальную рассогласованность в социально-психологических взаимодействиях [2]. Подобный фон мировосприятия существенно сказывается на подрастающих детях, проживающих в семьях мигрантов [1; 3]. Это связано с тем, что они выступают фигурантами созависимого кризисного

поведения взрослых и активно усваивают конструкт отношений в социуме.

Современное социокультурное принимающее пространство не может избежать социального маркирования, связанного с дифференциальными процессами в обществе. Сам факт обретения статуса «мигрант» уже является социальной стигмой, а модальность принятия/непринятия определяющим образом сказывается на самоотношении детей из семей этнических меньшинств [6; 7; 8].

Причем социальное стигматизирование не обязательно носит показательно деструктивный характер, а как уже отмечалось выше, является критерием соотнесения (в данном случае) определенной категории лиц с социальной нишей в обществе [3; 5]. Однако именно дети мигрантов как наиболее эмоционально нестабильная группа склонны к негармоничному принятию подобной маркировки, так как они четко определяют, по их субъективному мнению, границы Своих и Чужих, что, в свою очередь, снижает общий фон социального самочувствия и доверия миру.

Психологи обращают внимание на снижение социальной активности у детей из семей мигрантов, находящихся в ситуации неопределенности. В таком состоянии дети дистанцируются от нового социального пространства. Подобный эффект, усиливаясь, обретает черты выраженной прокрастинации, то есть иррационального откладывания на неопределенный временной срок достижения актуальных целей [2].

Безусловно, прокрастинационный эффект, переживание состояния тревоги, касающейся актуальных и будущих

перспектив, нормативно характерен для первичного этапа адаптационного процесса. Однако если снижение социальной активности приобретает затяжной характер, то данное состояние является индикатором выраженного интрапсихического конфликта и существенно снижает удовлетворенность жизнью у лиц, включающихся в новое поликультурное пространство [3; 10].

Ранее изучалась связь дезадаптации мигрантов и негативные изменения в сфере личности [11; 12; 13]. Миграция усиливает состояние тревожности личности и в случае дефицита ресурсов способствует дезорганизационным процессам в сфере нормативных установок, мировосприятия в целом. Иными словами, лица, находящиеся в ситуации дезадаптации, совершают попытки принять чуждую им реальность, мобилизуя на это весь имеющийся потенциал. В случае неудачи человек попадает в поле «Я несовершенный», инициируется функционирование кризисного сознания, и, что немаловажно, в территорию переживания кризиса включаются значимые лица (семья, дети, друзья).

Как уже отмечалось выше, дети из семей мигрантов являются наиболее уязвимой социальной группой, и кризис принятия родителями нового жизненного пространства существенно отражается на их мировосприятии. В частности, дети из данной категории не готовы полноценно использовать поддерживающее социальное пространство. Иными словами, дети из семей мигрантов склонны ориентироваться на суженное поле потребностей, чтобы не активизировать выраженность тревоги новых достижений.

Данное обстоятельство сопряжено, как правило, с задержкой процесса саморазвития, формирования личности.

Отметим, что дети из семей мигрантов, находясь в ситуации неопределенности, существенно видоизменяют свое отношение к временной перспективе, усиливая и идеализируя прошлое, и в то же время недооценивая и/или отвергая реальное настоящее [13; 14]. По всей видимости, подобный феномен в значительной мере может существенным образом отражаться на когнитивных процессах детей, искажая картину объективной реальности, влияя на поведенческие реакции, самооценку и содержание социальных контактов.

В исследованиях Е. А. Андрияновой, Г. У. Солдатовой, В. В. Константинова, Е. А. Лавринца и других отмечается, что длительное нахождение в ситуации дезадаптивной среды (в частности, в родительской семье, пребывающей в кризисе) способствует формированию деструкций в эмоциональной, поведенческой и когнитивных сферах личности, что влечет возможные идентификационные расстройства [1; 4; 5; 9; 10].

Важным аспектом в данном случае выступает формирование у детей из семей мигрантов доверительного отношения к окружающим людям, развитие навыков ассимиляции в новой социокультурной среде и детской субкультуре без потери этнической идентичности, индивидуальности.

В исследовании В. А. Макаровой, И. В. Ивановой можно обнаружить идею о социальной потребности психологического сопровождения детей из семей мигрантов, приобщении к

ценностям новой для них культуры, обнаруживая перед ними значимость межкультурного обмена, принятия инноваций [6].

В завершение краткого теоретического обзора проблемы адаптации детей из семей мигрантов в принимающем поликультурном пространстве хотелось бы отметить точку зрения исследователя Н. Н. Меркулова. Автор отмечает, что различный контекст коммуникационного взаимодействия детей из этнических меньшинств может порождать барьеры непонимания в среде сверстников, актуализируя восприятие окружающего пространства как враждебного поля, находясь в котором необходимо занимать оборонительную позицию [7].

Таким образом, можно констатировать, что среди множества вопросов, касающихся изучения сущностной природы психологической адаптации детей мигрантов дошкольного возраста в поликультурной среде, необходимо исследовать такие, которые связаны с выявлением структуры психологической адаптации, с обоснованием содержания предикторов, с определением детерминант, способствующих успешной ассимиляции в новом жизненном поле взаимодействия.

В связи с этим нами было проведено исследование проблемы адаптации детей дошкольного возраста в новом поликультурном пространстве социума с углубленным изучением самооценки и степени выраженности тревожности респондентов. Выборка составила 120 респондентов, детей мигрантов дошкольного возраста (6 – 7 лет). В ходе исследования были использованы следующие методы: наблю-

дение, количественный и качественный анализы эмпирических данных. Диагностической методикой выступили проективный тест изучения тревожности дошкольников Р. Тэмбла, М. Дорки и В. Амен и методика В. Г. Щур «Лесенка».

По методике «Лесенка» (В. Г. Щур) были обнаружены следующие виды самооценки: завышенная самооценка – у 20 респондентов (17 %), адекватная самооценка – у 30 респондентов (25 %), заниженная самооценка – у 45 респондентов (37 %), низкая самооценка – у 25 респондентов (21 %). Неадекватно завышенная, заниженная и резко заниженная самооценка у респондентов не выявлены. Вероятно, данные показатели выступают индикатором проживания интрапсихического конфликта между желаемым и объективной реальностью у большинства дошкольников-респондентов.

По методике изучения тревожности дошкольников Р. Тэмбла, М. Дорки и В. Амен были обнаружены следующие результаты:

1. У большинства респондентов (65 %) был выявлен высокий уровень тревожности. Средний уровень тревожности показали 19 %, низкий уровень тревожности был выявлен у 16 %. Вероятно, данные результаты связаны с тем, что дети, проживающие в семьях мигрантов, испытывают существенные трудности в процессе аккультурации в новой среде. Их индивидуальные ресурсы находятся в зоне дефицита.

2. Респонденты с высоким уровнем тревожности показали наибольшее количество отрицательных эмоциональных выборов в ситуациях «ребенок-ребенок» и в ситуациях, моделирую-

щих бытийные, повседневные действия. Кроме того, дошкольники, отметившие отрицательные эмоциональные выборы в ситуации, моделирующей отношения «ребенок-взрослый», также показали высокий уровень тревожности. Вероятно, данные результаты связаны с тем, что возрастные особенности дошкольников устремляют их на активность совместных действий в среде сверстников. Однако наличествующий диссонанс является индикатором дисгармоничного принятия новой культурной среды и отсутствия выраженной способности респондентов к выбору эффективных стратегий взаимодействия. В частности, отрицательно оцененные респондентами ситуации, представляющие повседневные действия ребенка («Одевание», «Укладывание спать», «Умывание», «Собирание игрушек» и др.), транслируют выраженность повседневного стресса, общий фон состояния тревоги дошкольников из семей мигрантов.

С помощью метода ранговой корреляции Спирмена, выполненного с помощью компьютерной программы SPSS 17,0, мы установили взаимосвязи между показателями самооценки и проявлением тревожности у детей дошкольного возраста из семей мигрантов. Был выявлен ряд значимых взаимосвязей:

- Чем нереалистичнее завышена самооценка у дошкольников, тем ниже уровень тревожности ($r_s = -0,506$ при $p \leq 0,005$). Вероятно, данные результаты связаны с тем, что некритичное восприятие собственного Я снижает антиципационную состоятельность респондентов и формирует имитационное поле комфорта. Вне всякого со-

мнения, иллюзорность субъективно воспринимаемого благополучия не выступает устойчивым состоянием, однако играет временную, защитную меру.

- Чем гармоничнее (при адекватной самооценке) самооценивание, тем чаще преобладает средняя выраженность тревожного состояния у респондентов ($r_s = 0,646$ при $p \leq 0,001$). Иными словами, дошкольники, проживающие в семьях мигрантов и имеющие адекватную самооценку, склонны использовать навыки стрессоустойчивости, реалистично осознавать собственные ресурсы и принимать внешнюю помощь как вспоможение при ситуации неопределенности.

- Чем ниже показатели самооценивания у респондентов (при заниженной самооценке), тем выраженнее показатели тревожности ($r_s = 0,424$ при $p \leq 0,005$). Вероятно, это связано с тем, что у дошкольников из семей мигрантов имеется в анамнезе негативный опыт обесценивания собственных ресурсов при включении в новое поликультурное пространство социума. В связи с этим дети транслируют неуверенность в собственных силах и выраженную тревожность.

- Чем нереалистично ниже показатели самооценивания респондентов (при низкой самооценке), тем наиболее выражены показатели тревожности ($r_s = 0,427$ при $p \leq 0,001$). Вероятно, это связано с тем, что у данной группы детей из семей этнических меньшинств хронизируется состояние стресса, эффектом которого выступает обесценивание значимости собственной личности, индивидуального потенциала. Кроме того, подобные пока-

затели, как правило, сопряжены с переживанием ситуации «несоответствия» ожиданиям родителей и окружающих значимых взрослых, по мнению респондентов.

Резюмируя теоретические данные и эмпирические результаты исследования, можно констатировать:

- Дети из семей мигрантов являются наиболее уязвимой социальной группой и нуждаются в комплексном психологическом сопровождении принимающего поликультурного пространства.

- Наиболее выраженные детерминанты деструктивного воздействия на личность дошкольника относятся к сфере детско-родительских взаимоотношений, так как именно в семье дети усваивают первичные навыки принятия/непринятия нового жизненного пространства и вектор родительского отношения к социуму проецируется в сознание дошкольников.

- В качестве основных эффектов дезадапционного поведения детей из семей мигрантов можно выделить: выраженную тревожность, снижение самооценки, невротические реакции при социальном контактировании, идентификационная рассогласованность, снижение социальной активности, нетерпимость к инаковости Других и хронизация стресса ожидания неудачи.

- Большинство детей из семей мигрантов обнаруживают заниженную и низкую самооценку. Однако следует отметить, что крайние проявления самооценки (неадекватно завышенная и резко заниженная самооценка) не обнаружились у респондентов.

• Большинство дошкольников, проживающих в семьях мигрантов, имеет высокий уровень тревожности и отрицательное оценивание бытийных ситуаций в системе «ребенок-ребенок», «ребенок-взрослый».

Таким образом, можно заключить, что существует актуальная потребность в дальнейших исследовательских действиях и разработке программ/технологий, ориентированных

на развитие навыков успешной адаптации в новом жизненном пространстве для мигрантов, где основной вектор действий должен быть сфокусирован в системе «социум-родители-дети мигрантов». Данный характер практико-ориентированных исследований позволит купировать дефицит эффективности в сфере создания принимаемым поликультурным сообществом оптимальных условий для мигрантов.

Литература

1. Андриянова Е. А., Шитова К. Ю. Специфика детско-родительских отношений в социально уязвимых семьях // Бюллетень медицинских интернет-конференций. 2015. Т. 5. № 5. С. 734 – 738.
2. Бочарова Е. Е. Адаптационная готовность личности к ситуациям социальных изменений // Изв. Саратов. ун-та. Нов. сер. Сер. Акмеология образования. Психология развития. 2015. Т. 4. Вып. 1. С. 45 – 51.
3. Голошумова Г. С. Педагогическое обеспечение этнокультурной идентификации личности // Гуманизация образования. 2017. № 1. С. 87 – 93.
4. Константинов В. В. Социально-психологическая адаптация мигрантов: теория и эмпирические исследования. М. : ПЕРО, 2018. 236 с.
5. Лавринцев Е. А. Особенности социально-психологической адаптации подростков-спортсменов из семей мигрантов [Электронный ресурс] // NovaUm.Ru (Электронный журнал). 2017. № 6. С. 240 – 241. URL: <http://novaum.ru/public/p199> (дата обращения: 22.03.2019).
6. Макарова В. А., Иванова И. В. Проблема адаптации детей мигрантов // Научные труды Калужского государственного университета имени К. Э. Циолковского: Серия «Гуманитарные науки». 2015. С. 491 – 497.
7. Меркулова Н. Н. Особенности психологической адаптации детей мигрантов // Психолог и вызовы современного мира : материалы VIII Междунар. семинара молодых ученых и аспирантов /отв. ред. Н. А. Коваль. Тамбов : Бизнес-Наука-Общество, 2016. С. 97 – 101.
8. Палагина Н. С. Особенности социально-психологической адаптации мигрантов в преодолении жизненного кризиса : автореф. дис. ... канд. психол. наук. Таганрог, 2007. 20 с.
9. Солдатова Г. У. Психология беженцев и вынужденных переселенцев. М. : Смысл, 2001. 279 с.
10. Шустова Н. Е., Киселева М. А., Карина О. В. Социальная мимикрия как адаптивный способ взаимодействия личности с социумом в неблагоприятных условиях // Научный вестник МГИИТ. 2015. № 4 (36). С. 66 – 69.

11. Brunarska Z. Regional out-migration patterns in Russia. EUI Working Paper RSCAS [Электронный ресурс]. 2014. 23 p. URL: <http://cadmus.eui.eu/handle/1814/31382> (дата обращения: 01.03.2019).
12. Judah B. Russia's Migration Crisis // Survival : Global Politics and Strategy. 2013. Vol. 55. № 6. P. 123– 131.
13. Park S., Lee M., Jeon J. Y. Factors Affecting Depressive Symptoms among North Korean Adolescent Refugees Residing in South Korea. Int. J. Environ. Res. Public Health. 2017. № 14. P. 912.
14. Sevim N., Eroglu Hall E., Abu-Rayya H. M. The Role of Religion and Acculturation in the Consumer Ethnocentrism of Turkish Immigrants in Germany. Religions. 2016. № 7. P. 29.

References

1. Andriyanova E. A., Shitova K. Yu. Specifika detsko-roditel'skix otnoshenij v social'no-uyazvimy'x sem'yax // Byulleten' medicinskix internet-konferencij. 2015. T. 5. № 5. S. 734 – 738.
2. Bocharova E. E. Adaptacionnaya gotovnost' lichnosti k situacijam social'ny'x izmenenij // Izv. Sarat. un-ta. Nov. ser. Ser. Akmeologiya obrazovaniya. Psixologiya razvitiya. 2015. T. 4. Vy'p. 1. S. 45 – 51.
3. Goloshumova G. S. Pedagogicheskoe obespechenie e'tnokul'turnoj identifikacii lichnosti // Gumanizaciya obrazovaniya. 2017. № 1. S. 87 – 93.
4. Konstantinov V. V. Social'no-psixologicheskaya adaptaciya migrantov: teoriya i e'mpiricheskie issledovaniya. M. : PERO, 2018. 236 s.
5. Lavrinecz E. A. Osobennosti social'no-psixologicheskoy adaptacii podrostkov-sportsmenov iz semej migrantov [E'lektronny'j resurs] // NovaUm.Ru (E'lektronny'j zhurnal). 2017. № 6. S. 240 – 241. URL: <http://novaum.ru/public/p199> (data obrashheniya: 22.03.2019).
6. Makarova V. A., Ivanova I. V. Problema adaptacii detej migrantov // Nauchny'e trudy Kaluzhskogo gosudarstvennogo universiteta imeni K. E'. Ciolkovskogo: Seriya «Gumanitarny'e nauki», 2015. S. 491 – 497.
7. Merkulova N. N. Osobennosti psixologicheskoy adaptacii detej migrantov // Psixolog i vy'zovy' sovremennogo mira : materialy' VIII Mezhdunar. seminar. molody'x ucheny'x i aspirantov /otv. red. N. A. Koval'. Tambov : Biznes-Nauka-Obshhestvo, 2016. S. 97 – 101.
8. Palagina N. S. Osobennosti social'no-psixologicheskoy adaptacii migrantov v preodolenii zhiznennogo krizisa : avtoref. dis. ... kand. psixol. nauk. Taganrog, 2007. 20 s.
9. Soldatova G. U. Psixologiya bezhencev i vy'nuzhdenny'x pereselencev. M. : Smy'sl, 2001. 279 s.
10. Shustova N. E., Kiseleva M. A., Karina O. V. Social'naya mimikriya kak adaptivny'j sposob vzaimodejstviya lichnosti s sociumom v neblagopriyatny'x usloviyax // Nauchny'j vestnik MGIIIT. 2015. № 4 (36). S. 66 – 69.

11. Brunarska Z. Regional out-migration patterns in Russia. EUI Working Paper RSCAS [E`lektronny`j resurs]. 2014. 23 p. URL: <http://cadmus.eui.eu/handle/1814/31382> (data obrashheniya: 01.03.2019).
12. Judah B. Russia's Migration Crisis // Survival : Global Politics and Strategy. 2013. Vol. 55. № 6. P. 123– 131.
13. Park S., Lee M., Jeon J. Y. Factors Affecting Depressive Symptoms among North Korean Adolescent Refugees Residing in South Korea. Int. J. Environ. Res. Public Health. 2017. № 14. P. 912.
14. Sevim N., Eroglu Hall E., Abu-Rayya H. M. The Role of Religion and Acculturation in the Consumer Ethnocentrism of Turkish Immigrants in Germany. Religions. 2016. № 7. P. 29.

E. A. Klimova, V. V. Konstantinov

THE SOCIAL AND PSYCHOLOGICAL ADAPTATION OF PRESCHOOL CHILDREN IN ACCEPTING POLY CULTURAL SPACE

The paper deals with a short theoretical analysis of the issue of adaptation of children from migrant families in accepting polycultural space of society. The main determinants influencing the character of a personality's adaptation processes are revealed. The resourceful and non-resourceful zones of influence on the formation of the personality of preschool children living in migrant families are defined. Basic effects of the immersing children from migrant families into the situation of disadaptation in society are stated. The article presents the results of empirical research of children from the families of ethnic minorities highlighting the interconnection of self-esteem and the degree of manifestation of anxiety in respondents.

Key words: *migrants, polycultural space, preschool children, self-esteem, anxiety, stress.*

НАУЧНАЯ ЖИЗНЬ: ХРОНИКА, КОММЕНТАРИИ, РЕЦЕНЗИИ

«АРХИТЕКТОНИКА» ЖИЗНИ И ОТВЕТСТВЕННОСТИ Е. Н. СЕЛИВЕРСТОВОЙ

В мае 2019 года Елене Николаевне Селиверстовой, заведующей кафедрой педагогики ВлГУ, главному редактору нашего Вестника исполнилось 65 лет!

В это трудно поверить, так как в свои годы Елена Николаевна не только сумела сохранить всё важное, чем одарила её природа, – красоту, ум, силу духа, внутренний свет, трудолюбие, интеллигентность, но и приумножить всё это. Она гармонично сочетает в себе множество ролей – верная супруга, любящая и заботливая дочь, сестра, мама и бабушка, настоящий друг и одновременно авторитетный научный работник, доктор педагогических наук, профессор, главный редактор журнала «Вестник ВлГУ. Серия: Педагогические и психологические науки», с 2018 года – эксперт Высшей аттестационной комиссии, создатель магистерской программы «Педагогическая инноватика», научный руководитель аспирантов и магистрантов, научный консультант экспериментальной площадки и член Совета по инновационной работе Владимирской области. Вызовы нашего времени не дают расслабляться на таком ответственном посту. Профессор Е. Н. Селиверстова пользуется огромным уважением, ей доверяют сложные организаторские вопросы – разработку новых образовательных

программ бакалавриата, аспирантуры, магистратуры. Она блестящий лектор, оппонент, инициатор и организатор программ в системе повышения квалификации работников высшей школы.

При всей своей красоте и женственности Елена Николаевна – настоящий борец! Она умеет отстаивать свою точку зрения, защищает позиции, связанные с наукой, судьбой педагогического образования, которому верно служит всю свою жизнь. В этом ей, безусловно, помогал и опыт заведования кафедрой педагогики Владимирского института повышения квалификации учителей – ныне Владимирский институт развития образования. Она красиво идет по ступенькам профессионального роста: после окончания в 1975 г. с отличием физико-математического факультета Владимирского государственного педагогического института Елена Николаевна – ассистент кафедры педагогики Владимирского пединститута и по совместительству учитель математики школы № 23 г. Владимира (1975 – 1978 гг.); по окончании аспирантуры (1982 г.) в Институте общей педагогики Академии педагогических наук СССР (Москва) под руководством доктора педагогических наук, профессора, академика РАО, члена-корреспондента

АПН СССР, заслуженного деятеля науки РСФСР И. Я. Лернера и защиты кандидатской диссертации на тему «Приём обучения как способ реализации единства преподавания и учения», а затем в 2006 г. докторской диссертации на тему «Дидактическая концепция развивающей функции обучения» Елена Николаевна завоевала достойное место в научном сообществе, продолжая развивать дидактические идеи своего Учителя.

Профессор Е. Н. Селиверстова была председателем специализированного совета по защите докторских и кандидатских диссертаций при Владимирском государственном педагогическом университете, она имеет свыше 150 публикаций, является научным редактором и соредактором сборников научных и научно-практических работ, автором и соавтором шести монографий, восьми учебных пособий, у неё свыше ста научных статей, в том числе в изданиях, рекомендованных ВАК.

С 1992 г. и по настоящее время Елена Николаевна Селиверстова заведует кафедрой педагогики ВлГУ. Члены кафедры живут под «звездой» Елены Николаевны, завидуя самим себе, потому что её появление на кафедре – это всегда праздник. Организованные ею конференции памяти И. Я. Лернера, круглые столы по проблемам педагогического образования, рабочие заседания кафедры, приемы гостей-коллег из других университетов – всё становится запоминающимся и знаковым. Наша Елена Николаевна всегда готова к продуктивному диалогу. Удивительно интеллигентное обращение со своими коллегами и студентами, маги-

странтами и аспирантами, умение выбрать нужную стилистику в общении обеспечили ей любовь и уважение коллег по профессии, а также многочисленных учеников.

Елена Николаевна постоянно работает над собой. Вспоминаются слова М. М. Бахтина о том, что каждый из нас «не имеет алиби в бытии». Мы сами должны быть за себя ответственны. «...Я обозначаю время и место моей собственной позиции, пребывающей в постоянном движении, в бытии других людей и в природном мире посредством ценностей, о которых я заявляю через поступки. Этика – это не абстрактные принципы, но образчик действительных поступков, совершенных мною в событии, которым является моя жизнь. Мое «я» в таком свершении отвечает другим «я» и миру с того единственного места времени, которое я занимаю в бытии»¹.

Зная свою коллегу с 7 лет (именно тогда мы встретились с ней в музыкальной школе), вот уже более полувека не перестаю радоваться знакомству с этим замечательным человеком. Мы идем рядом по жизни, поддерживая друг друга в трудные минуты, доверяя секреты, радуясь успехам и победам в работе и семейных делах. Солнечная Елена Николаевна не очень любит солнце, она любит дождик, может быть, потому, что с дождиком

¹ Архитектоника ответственности // Михаил Бахтин: pro et contra: Творчество и наследие М. М. Бахтина в контексте мировой культуры : антология. Т. 2. СПб. : Изд-во Русского Христианского гуманитарного института, 2002. С. 37 – 71.

становится чище вокруг и свежее, смываются следы печали и открываются ворота радости обновления. Думаю, что к моим поздравлениям Елене Николаевне и наилучшим пожеланиям крепкого здоровья, человеческого счастья и успехов в научной и преподавательской деятельности присоединятся как все члены редколлегии нашего Вестника ВлГУ, так и многочисленные почитатели Елены Николаевны – сотрудники кафедры, коллеги, друзья, аспиранты, студенты!

Один из моих любимых писателей Сомерсет Моэм решил написать книгу под названием «Итог» («Summing up»), когда ему было 65. А потом, когда жизнь баловала его последующими творческими десятилетиями, вышли книги под другими названиями, например «Записки писателя».

Многие лета, дорогая наша Елена Николаевна!

*Е. Ю. Рогачева,
доктор педагогических наук, профессор*

E. Yu. Rogacheva

**E. SELIVERSTOVA'S «ARCHITECTONICS»
OF LIFE AND RESPONSIBILITY**

НАШИ АВТОРЫ

АМОСОВА
Оксана
Сергеевна

кандидат юридических наук, полковник внутренней службы доцент кафедры государственно-правовых дисциплин Владимирского юридического института Федеральной службы исполнения наказаний (г. Владимир, Россия)
E-mail: amosova.o.s@mail.ru

ВАСИЛЬЕВА
Екатерина
Игоревна

ассистент кафедры музыкального образования Владимирского государственного университета имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых (г. Владимир, Россия)
E-mail: Ekaterinaprokhorova1993@mail.ru

ГАЛИЦКАЯ
Светлана
Ювенальевна

кандидат педагогических наук, доцент доцент кафедры английского языка Владимирского государственного университета имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых (г. Владимир, Россия)
E-mail: galitskaya.svetlana2018@yandex.ru

ГОРДЕЕВА
Ирина
Александровна

кандидат физико-математических наук доцент кафедры математического образования и информационных технологий Владимирского государственного университета имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых (г. Владимир, Россия)
E-mail: igordeeva@list.ru

ДАВЛЕТЯРОВА
Елена
Петровна

доцент кафедры математического образования и информационных технологий Владимирского государственного университета имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых (г. Владимир, Россия)
E-mail: dep@vlsu.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

НАШИ АВТОРЫ

- 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
- ЗОБКОВ**
Валерий
Александрович доктор психологических наук, профессор
профессор кафедры психологии личности и специальной педагогики Владимирского государственного университета имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых (г. Владимир, Россия)
E-mail: zobkov@gmail.com
- КЛИМОВА**
Екатерина
Александровна аспирант кафедры общей психологии Пензенского государственного университета (г. Пенза, Россия)
E-mail: kli-ket@mail.ru
- КОЛЕСНИКОВА**
Лариса
Игоревна кандидат педагогических наук
доцент кафедры русской и зарубежной филологии Владимирского государственного университета имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых (г. Владимир, Россия)
E-mail: lara1961@inbox.ru
- КОНСТАНТИНОВ**
Всеволод
Валентинович доктор психологических наук, доцент
заведующий кафедрой общей психологии Пензенского государственного университета (г. Пенза, Россия)
E-mail: konstantinov_vse@mail.ru
- КОНСТАНТИНОВА**
Ольга
Михайловна кандидат педагогических наук
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: morozova_olya@mail.ru
- МАЙЕР**
Роберт
Валерьевич доктор педагогических наук, доцент
профессор кафедры физики и дидактики физики Глазовского государственного педагогического института имени В. Г. Короленко (г. Глазов, Россия)
E-mail: robert_maier@mail.ru
- МАРТЫНОВА**
Анна
Александровна учитель средней общеобразовательной школы № 25 г. Владимира (г. Владимир, Россия)
E-mail: fyz-v@mail.ru

НАШИ АВТОРЫ

- МЕДВЕДЕВ
Юрий
Алексеевич** кандидат технических наук
профессор кафедры математического образования и информационных технологий Владимирского государственного университета имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых (г. Владимир, Россия)
E-mail: medmedev@vlsu.ru
- МОНАТОВА
Анна
Александровна** магистрант кафедры математического образования и информационных технологий Владимирского государственного университета имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых (г. Владимир, Россия)
E-mail: any.m96@bk.ru
- НАЗАРОВА
Анна
Олеговна** кандидат филологических наук, доцент
заведующий кафедрой английского языка Владимирского государственного университета имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых (г. Владимир, Россия)
E-mail: anna.nazarova.vlgu@gmail.com
- НОВИКОВА
Юлия
Олеговна** кандидат исторических наук, доцент
доцент кафедры правового и организационного обеспечения бизнес-процедур Владимирского государственного университета имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых (г. Владимир, Россия)
E-mail: petrova1902@yandex.ru
- РОГАЧЕВА
Елена
Юрьевна** доктор педагогических наук, профессор
профессор кафедры педагогики Владимирского государственного университета имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых (г. Владимир, Россия)
E-mail: erogacheva@hotmail.com
- РОДИОНОВА
Марина
Владимировна** кандидат педагогических наук
доцент кафедры математического образования и информационных технологий Владимирского государственного университета имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых (г. Владимир, Россия)
E-mail: marina-vladimir@yandex.ru
- СОКОЛОВ
Кирилл
Сергеевич** кандидат филологических наук
доцент кафедры русской и зарубежной филологии Владимирского государственного университета имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых (г. Владимир, Россия)
E-mail: kirill.sokolov@fulbrightmail.org

НАШИ АВТОРЫ

- ТЮРИНА**
Светлана
Юрьевна кандидат филологических наук, доцент
заведующий кафедрой интенсивного изучения английского языка Ивановского государственного энергетического университета (г. Иваново, Россия)
E-mail: tsu1999@mail.ru
- УЛЬЯНОВА**
Лариса
Николаевна кандидат философских наук, профессор
директор Института искусств и художественного образования Владимирского государственного университета имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых (г. Владимир, Россия)
E-mail: lari-2009@live.ru
- ФИЛИМОНОВА**
Марина
Владимировна аспирант кафедры психологии личности и специальной педагогики Владимирского государственного университета имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых (г. Владимир, Россия)
E-mail: marinezol@mail.ru
- ФОРТОВА**
Любовь
Константиновна доктор педагогических наук, профессор
профессор кафедры психологии личности и специальной педагогики Владимирского государственного университета имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых (г. Владимир, Россия)
E-mail: flk33@mail.ru
- ШАЛОМОВА**
Елена
Викторовна старший преподаватель кафедры иностранных языков профессиональной коммуникации Владимирского государственного университета имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых (г. Владимир, Россия)
E-mail: Shalomova2013@mail.ru
- ЮДИНА**
Анна
Михайловна кандидат педагогических наук
старший преподаватель кафедры общей и педагогической психологии Владимирского государственного университета имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых (г. Владимир, Россия)
E-mail: anna-yudina@mail.ru

OUR AUTHORS

**AMOSOVA
Oksana S.**

PhD (Law), Colonel of internal service, Associate Professor of the Department of State and Legal Disciplines, Vladimir Law Institute of the Federal Penitentiary Service of Russia (Vladimir, Russia)
E-mail: amosova.o.s@mail.ru

**VASILYEVA
Ekaterina I.**

assistant of the Music Education Department, Vladimir State University named after Alexander and Nikolay Stoletovs (Vladimir, Russia)
E-mail: Ekaterinaprokhorova1993@mail.ru

**GALITSKAYA
Svetlana Yu.**

PhD (Education), Associate Professor
Associate Professor of the English Department, Vladimir State University named after Alexander and Nikolay Stoletovs (Vladimir, Russia)
E-mail: galitskaya.svetlana2018@yandex.ru

**GORDEEVA
Irina A.**

PhD (Physics and Mathematics),
Associate Professor of the Department of Mathematical Education and Information Technologies, Vladimir State University named after Alexander and Nikolay Stoletovs (Vladimir, Russia)
E-mail: igordeeva@list.ru

**DAVLETYAROVA
Elena P.**

Associate Professor of the Department of Mathematical Education and Information Technologies, Vladimir State University named after Alexander and Nikolay Stoletovs (Vladimir, Russia)
E-mail: dep@vlsu.ru

**DOROSHENKO
Svetlana I.**

Dr. Sc. (Education), Associate 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: e-olga33@yandex.com

**ZOBKOV
Valery A.**

Dr. Sc. (Psychology), Professor
Professor of the Department of Personality Psychology and Special Pedagogics, Vladimir State University named after Alexander and Nikolay Stoletovs (Vladimir, Russia)
E-mail: zobkov@gmail.com

OUR AUTHORS

- KLIMOVA Ekaterina A.** Graduate Student of the Department of General Psychology, Penza State University (Penza, Russia)
E-mail: kli-ket@mail.ru
- KOLESNIKOVA Larisa I.** PhD (Education)
Associate Professor of the Department of Russian and Foreign Philology, Vladimir State University named after Alexander and Nikolay Stoletovs (Vladimir, Russia)
E-mail: lara1961@inbox.ru
- KONSTANTINOV Vsevolod V.** Dr. Sc. (Psychology), Associate Professor
Head of the Department of General Psychology, Penza State University (Penza, Russia)
E-mail: konstantinov_vse@mail.ru
- KONSTANTINOVA Olga M.** PhD (Education)
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: morozova_olya@mail.ru
- MAYER Robert V.** Dr. Sc. (Education), Associate Professor
Professor of the Department of Physics and Didactics, Glazov state pedagogical Institute named after V. G. Korolenko (Glazov, Russia)
E-mail: robert_maier@mail.ru
- MARTYNOVA Anna A.** Computer Science Teacher, Vladimir secondary school № 25 (Vladimir, Russia)
E-mail: fyz-v@mail.ru
- MEDVEDEV Yury A.** PhD (Technics)
Professor of the Department of Mathematical Education and Information Technologies, Vladimir State University named after Alexander and Nikolay Stoletovs (Vladimir, Russia)
E-mail: medmedev@vlsu.ru
- MONATOVA Anna A.** Master Student of the Department of Mathematical Education and Information Technologies, Vladimir State University named after Alexander and Nikolay Stoletovs (Vladimir, Russia)
E-mail: any.m96@bk.ru
- NAZAROVA Anna O.** PhD (Philology), Associate Professor
Head of the English Department, Vladimir State University named after Alexander and Nikolay Stoletovs (Vladimir, Russia Russia)
E-mail: anna.nazarova.vlgu@gmail.com

OUR AUTHORS

- NOVIKOVA
Julia O.** PhD (History), Associate Professor
Associate Professor of the Department of Legal and Organizational Support of Business Procedures, Vladimir State University named after Alexander and Nikolay Stoletovs (Vladimir, Russia)
E-mail: petrova1902@yandex.ru
- ROGACHEVA
Elena Yu.** Dr. Sc. (Education), Professor
Professor of the Department of Pedagogics, Vladimir State University named after Alexander and Nikolay Stoletovs (Vladimir, Russia)
E-mail: : erogacheva@hotmail.com
- RODIONOVA
Marina V.** PhD (Physics and Mathematics)
Associate Professor of the Department of Mathematical Education and Information Technologies, Vladimir State University named after Alexander and Nikolay Stoletovs (Vladimir, Russia)
E-mail: marina-vladimir@yandex.ru
- SOKOLOV
Kirill S.** 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: kirill.sokolov@fulbrightmail.org
- TYURINA
Svetlana Yu.** PhD (Philology), Associate Professor
Head of the Intensive English Language Department, Ivanovo State Power University (Ivanovo, Russia)
E-mail: tsu1999@mail.ru
- ULYANOVA
Larisa N.** PhD (Philosophy), Professor
Director of the Arts and Artistic Education Institute, Vladimir State University named after Alexander and Nikolay Stoletovs (Vladimir, Russia)
E-mail: lari-2009@live.ru
- FILIMONOVA
Marina V.** Graduate Student of the Department of the Department of Personality Psychology and Special Pedagogics, Vladimir State University named after Alexander and Nikolay Stoletovs (Vladimir, Russia)
E-mail: marinezol@mail.ru
- FORTOVA
Lubov K.** Dr. Sc. (Education)
Professor of the Department of Personality Psychology and Special Pedagogics, Vladimir State University named after Alexander and Nikolay Stoletovs (Vladimir, Russia)
E-mail: flk33@mail.ru

OUR AUTHORS

SHALOMOVA

Elena V.

Senior Lecture of the Department of Foreign Languages for Professional Communication, Vladimir State University named after Alexander and Nikolay Stoletovs (Vladimir, Russia)
E-mail: Shalomova2013@mail.ru

YUDINA

Anna M.

PhD (Education)

Senior Lecture of the Department of General and Pedagogical Psychology, Vladimir State University named after Alexander and Nikolay Stoletovs (Vladimir, Russia)
E-mail: anna-yudina@mail.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