ВЕСТНИК КАЛУЖСКОГО УНИВЕРСИТЕТА

ISSN 1819-2173

2016

№ 1

Научный журнал — Основан в марте 2006 г.

Калужский государственный университет имени К.Э. Циолковского — г. Калуга

Содержание номеров журнала реферируется ВИНИТИ

Журнал включён в систему Российского индекса научного цитирования (http://elibrary.ru/)

Подписной индекс 42937 в объединенном каталоге «Пресса России»

Научные статьи и доклады
- **социальные и гуманитарные науки**
- **естественные и технические науки**
- **психолого-педагогические науки**

Университетские новости
Из истории университета
Юбилеи
Научная хроника
Рецензии

Редакционная коллегия
Королев В.Б., первый проректор КГУ им. К.Э. Циолковского, канд. ист. наук (главный редактор)
Горбачева Е.И., доктор психол. наук, профессор (заместитель главного редактора)
Воронин И.В., начальник управления науки и международной деятельности (ответственный секретарь)
Васильев Л.Г., доктор филол. наук, профессор
Ерёмин А.Н., доктор филол. наук, профессор
Краснощеченко И.П., доктор психол. наук, профессор
Лыков И.Н., доктор биол. наук, канд. мед. наук, профессор
Маслов С.И., доктор пед. наук, профессор
Мильман О.О., доктор техн. наук, профессор
Никифоров К.Г., доктор физ.-мат. наук, профессор
Степович М.А., доктор физ.-мат. наук, доцент
Филимонов В.Я., доктор ист. наук, профессор
Чернова Г.В., доктор биол. наук, профессор
Штрекер Н.Ю., доктор пед. наук, профессор

Редактор **И.В. Воронин**

***Адрес редакции*:**
248023, г. Калуга, ул. Степана Разина, д. 26, комн. 222.

***Тел.*:** (484 2) 57 40 81, 56 58 92
***Факс*:** (484 2) 56 58 92
***E-mail*:** VoroninIV@tksu.ru

Учредитель:
Калужский государственный университет имени К.Э. Циолковского

© КГУ, 2016

СОДЕРЖАНИЕ

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

Краснощеченко И.П.
Институт психологии калужского государственного университета им. К.Э. Циолковского: в мейнстриме реализации задач стратегического развития..... 5

Илюшина М.И.
Доминанта восприятия и психический опыт как основания формирования образа в психологической практике использования ассоциативных методик..... 13

Крет М.В.
Жизнестойкость людей и компаний..... 17

Посыпанова О.С., Ларина О.С.
Манипуляция потребителем: психологический анализ..... 20

Фокин В.А.
Подготовка будущих студентов средствами информационно-коммукационных технологий..... 26

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

Маслов С.И., Маслова Т.А.
Реализация эмоционально-ценностного компонента образования в педагогической подготовке будущих педагогов..... 31

Хуторской А.В.
Человек мечты и космоса. К 80-летию со дня рождения Ларисы Николаевны Хуторской..... 38

Мишура Н.П.
Игра как феномен социального развития детей в истории психолого-педагогической мысли..... 48

Федоренко Ю.В., Слюсарская Т.В.
Формирование целевых ориентиров у детей с ограниченными возможностями здоровья при завершении дошкольного образования..... 51

Пряхина Н.И.
Теоретический анализ проблемы профессионального самоутверждения начинающих воспитателей дошкольных образовательных организаций…..... 56

Слюсарская Т.В., Федоренко Ю.В.
Содержание образовательной программы в области познавательного развития дошкольников с ограниченными возможностями здоровья…… 60

Левченко Н.В.
Поликультурная образовательная среда и ее педагогический потенциал…….. 66

Биба А.Г.
Развитие метапредметных умений у школьников в процессе изучения русского языка (рекомендации педагогам в реализации ФГОС НОО)……. 70

Антохина В.А.
Профессиональная подготовка будущих учителей к анализу и использованию метапредметного слоя содержания современных школьных учебников: теоретические и экспериментальные аспекты.. 76

Холявина Е.Ю.
Иностранный язык – как одно из средств формирования толерантности в современном мире…..... 80

Лыфенко А.В.
Проблемы проведения экспертизы в сфере образования……. 82

Холявина М.Ю.
Реализация идей поликультурного образования при обучении иностранному языку в школе……... 85

Чиркова Н.И.
Логическое развитие младших школьников в процессе решения текстовых задач……. 88

Бороздинов А.А.
Музыкальное творчество и креативные способности детей……..... 92

Цуканов Е.А., Гинсар Э.П.
Синергетический подход в педагогике……..... 96

ОБ АВТОРАХ…….. 99

SUMMARY……..... 105

CONTENTS

PSYCHOLOGICAL SCIENCES

Krasnoshchechenko I.P.
Kaluga State University named after K.E. Tsiolkovsky: in the mainstream of the implementation of the strategic development …… 5

Ilyushina M.I.
The dominant perception and mental experience as the base of the image formation in psychological practice of associative techniques usage…… 13

Kret M.V.
Viability of people and firms……..……..... 17

Posypanova O.S., Larina O.S.
The manipulation of the consumer: a psychological analysis…… 20

Fokin V.A.
Training of future students using IT……... 26

PEDAGOGICAL SCIENCES

Maslov S.I., Maslova T.A.
Implementation of emotional-valuable component of education in the pedagogical training of future teachers..... 31

Khutorskoy A.V.
The man of dream and space. To the 80th anniversary of Larisa Nikolayevna Khutorskaya's birthday…… 38

Mishura N.P.
The game as the phenomenon of children's development in the history of psychological-pedagogical thought…… 48

Fedorenko Y.V., Slusarskaya T.V.
Formation of target reference points of children with limited abilities of health at the end of preschool education …….. 51

Pryakhina N.I.
Theoretical analysis of the professional self-assertion problem of entry-level teachers of pre-school educational institutions..... 56

Slusarskaya T.V., Fedorenko Y.V.
Content of the educational program in the field of informative development of preschool children with limited abilities of health……..…… 60

Levchenko N.V.
Polycultural educational environment and its pedagogical potential……. 66

Biba A.G.
Schoolchildren's development of universal subject skills during Russian Language learning (methodic instructions of State General Program realization for teachers)…… 70

Antokhina V.A.
Professional training of future teachers for analysis and usage of a metasubject content layer in modern school textbooks: theoretical and experimental aspects ...……. 76

Kholyavina E. Yu.
Foreign language as one of the means of tolerance formation in the contemporary world…...…… 80

Lyfenko A.V.
The problems of carrying out an expertise in the education field…….. 82

Kholyavina M. Yu.
Implementation of ideas of multicultural education in teaching Foreign Language at school……...…… 85

Chirkova N.I.
The logic development of primary school children in the process of doing text tasks...…… 88

Borozdinov A.A.
The musical creation and the creative abilities of children..... 92

Tsukanov E.A., Genser E.P.
Synergetic approach in pedagogy……..... 96

ABOUT AUTHORS…… 99

SUMMARY……..... 105

ВЫПУСК ПОСВЯЩЕН ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИМ НАУКАМ

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

УДК 378.4

И.П. Краснощеченко

ИНСТИТУТ ПСИХОЛОГИИ КАЛУЖСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО УНИВЕРСИТЕТА ИМ. К.Э. ЦИОЛКОВСКОГО: В МЕЙНСТРИМЕ РЕАЛИЗАЦИИ ЗАДАЧ СТРАТЕГИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

В статье проанализированы результаты реализации задач стратегического развития в институте психологии КГУ им. К.Э. Циолковского за период 2011-2015 гг. Дана характеристика осуществляемых в институте новых образовательных программ по психологии, включая бакалавриат, специалитет, магистерские и аспирантские программы. Обозначены основные достижения преподавателей в научно-исследовательской работе, международном сотрудничестве. Показаны возможности материальной базы в обеспечении качественного образовательного процесса, научно-исследовательской деятельности преподавателей, аспирантов, магистрантов и студентов.

Ключевые слова: университет, институт психологии, стратегия развития, модернизация, ФГОС ВПО, образовательная программа, научно-исследовательская деятельность, международное сотрудничество.

Реализация инновационной стратегии развития Калужского государственного университета им. К.Э.Циолковского, разработанной новой управленческой командой под руководством нового ректора М.А. Казака в 2011 году, определила курс на превращение КГУ в самый динамично развивающийся вуз Калужской области путем кардинального укрепления и модернизации его материальной базы, реформирования организационной структуры, преобразования большинства факультетов в институты с новой концепцией и конкретными задачами открытия новых направлений подготовки, четкими ориентирами в научно-исследовательской, образовательной деятельности и кадровой политике.

Происходящие в университете процессы изменений определили и вектор преобразования факультета психологии в Институт психологии. Такое решение было принято Ученым советом КГУ им. К.Э. Циолковского в конце сентября 2015 года и получило нормативное закрепление приказом ректора университета № 234-од от 17 октября 2015. Данное событие означало подтверждение нового этапа поступательного развития университетской структуры, обеспечивающей с 1993 года в Калуге профессионально-психологическое образование.

В общем целеустремленном движении по реализации Стратегии развития университета коллектив факультета/ Института психологии продолжил поступательное развитие, объединяя в структуре три кафедры:

- общей и юридической психологии (заведующий – доктор психол. наук, профессор. В.Ф. Енгалычев);
- социальной и организационной психологии (заведующий – кандидат психол. наук, доцент Н.Н. Авраменко),
- психологии развития и образования (заведующий – доктор психологических наук, профессор Е.И. Горбачева).

На факультетских кафедрах трудятся 3 доктора психологических наук, 22 кандидата наук - специалисты, преданные университету и институту психологии, увлеченные научно-исследовательской и преподавательской деятельностью, практической работой, активно участвующие в развитии новых направлений и уровней профессиональной подготовки в университете. Средний возраст преподавателей Института психологии КГУ им. К.Э. Циолковского – 45 лет – возраст, характеризующийся оптимальным сочетанием целеустремленной конструктивной энергии, высокой работоспособности и профессионального опыта.

В условиях перехода Российской системы образования на новые образовательные стандарты третьего поколения коллектив преподавателей факультета психологии опирался на результативный опыт подготовки студентов-психологов, сложившийся за два предыдущих десятилетия [3]. Сотрудничество факультета с региональными центрами и службами занятости, областными министерствами – Министерством труда и социальной защиты, Министерством образования и науки, Министерством экономического развития, с конкретными работодателями – позволило сориентировать подготовку психологов с учетом существующего регионального запроса.

Реализуемые образовательные программы

С 2011 года факультет реализует миссию, отразившую целевые ориентиры, обусловленные позиционированием университета и факультета в региональном контексте: «Подготовка высококвалифицированных психологов с высоким чувством ответственности, стремлением к саморазвитию, самообразованию, потребностью в служении людям, конкурентоспособных и способных содействовать процветанию Калужской области и Российской Федерации». Принятые Министерством образования и науки РФ новые Федеральные государственные образовательные стандарты третьего поколения (ФГОС ВПО, ФГОС ВО), обеспечивающие вариативность образовательных траекторий для студентов-психологов, создали возможность для реализации факультетом психологии стратегии дифференциации образовательных услуг в сфере психологической подготовки. Управленческой командой получены лицензии на реализацию бакалаврских программ «Психология», «Управление персоналом», а также программ специалитета по новым ФГОС ВПО «Психология служебной деятельности» и «Клиническая психология».

С 2012 года в Калужском государственном университете им. К.Э.Циолковского началась подготовка магистров, причем самой первой магистерской программой стала именно программа по психологии – профиль «Педагогическая психология». Данную программу реализует кафедра психологии развития и образования по очной форме обучения для психологов образовательных учреждений г. Калуги и Калужской области (научный руководитель – доктор психол.н., профессор Е.И.Горбачева).

С 2014 года кафедра общей и юридической психологии приступила к реализации магистерской программы по профилю «Юридическая психология» (научный руководитель – доктор психол. н., профессор В.Ф. Енгалычев), преимущественно ориентированной на сотрудников учреждений правоохранительной сферы. Среди магистрантов данной программы иногородние обучающиеся составляют более 50%.

С 2015 года подготовку магистрантов по программе «Психология управления персоналом» открыла кафедра социальной и организационной психологии по заочной форме обучения. По данной программе психологическое образование в основном получают сотрудники кадровых служб и управленческих структур организаций разного профиля (руководитель программы – д. психол.н. И.П. Краснощеченко).

Кроме реализации магистерских программ, Институт психологии также продолжает сложившуюся в КГУ с 1990-х гг. традицию подготовки кадров высшей квалификации в аспирантуре по психологическим наукам, заложенную первыми руководителями кандидатских диссертаций по психологии в вузе – д.психол.н., профессорами Е.Н. Богдановым и А.Э. Штейнмецем.

В настоящее время, когда аспирантура в соответствии с 293 ФЗ «Об образовании» определена уровнем образования, руководство аспирантскими образовательными программами высшего образования по психологическим наукам осуществляют д.психол.н., профессор Е.И. Горбачева (19.00.07 – педагогическая психология), д.психол.н., профессор В.Ф. Енгалычев (19.00.15 – юридическая психология); д.психол. наук И.П. Краснощеченко (19.00.13- психология развития, акмеология). Развитие аспирантуры, безусловно, было и остается важнейшим направлением развития и укрепления научных школ Института психологии.

Направления и результаты научно-исследовательской работы

Преподаватели всех трех кафедр Института КГУ им. К.Э.Циолковского психологии занимаются разработкой широкого круга фундаментальных и прикладных психологических проблем. Научные разработки преподавателей поддерживаются Российским гуманитарным научным фондом, Российским Фондом Фундаментальных исследований, программой Стратегического развития КГУ им. К.Э.Циолковского, внутриуниверситетскими грантами.

На протяжении ряда лет в университете сложилась практика закрепления за кафедрами единой тематики, разные аспекты которой разрабатываются работающими преподавателями. Так, на кафедре психологии развития и образования большинство исследований ведутся в рамках единой тематики «Психологические проблемы становления специалиста: компетентность, профессиональное мышление, деятельность (на примере педагога)» (научный руководитель – д.психол.н., профессор Е.И. Горбачева) [5]. Общекафедральная тема кафедры социальной и организационной психологии – «Профессиональное становление психологов в образовательном пространстве вуза». 19.00.13 – психология развития, акмеология (Научный руководитель: д. психол. наук И.П. Краснощеченко) [6]. Коллектив преподавателей кафедры общей и юридической психологии разрабатывает тему «Профессиональная компетентность экспертов- психологов» (научный руководитель – д.психол.н., профессор В.Ф. Енгалычев) [4].

Оценивая результативность научно-исследовательской работы кафедр факультета / Института психологии за последние годы, в первую очередь, наиболее значительными достижениями следует признать подготовку докторских и кандидатских диссертаций и их защиту. Так, в мае 2012 года в диссертационном совете Московского городского психолого-педагогического университета состоялась защита диссертации на соискание ученой степени доктора психологических наук Краснощеченко И.П. (специальность – 19.00.13 – психология развития, акмеология) [2].

В декабре 2015 года в диссертационном совете Московского государственного университета им. М.В.Ломоносова старший научный сотрудник кафедры психологии развития и образования Арпентьева М.Р. защитила диссертацию на соискание ученой степени доктора психологических наук (специальность – 19.00.05 – социальная психология) [1].

Доцент кафедры психологии развития и образования Фомин А.Е. завершает работу над диссертационным исследованием на соискание ученой степени доктора психологических наук.

За последние 5 лет аспиранты и соискатели кафедр факультета/Института психологии успешно выполнили и защитили кандидатские диссертации. Среди них:

- *Оселков А.А.* по теме: «Психологические особенности влияния на студентов высших учебных заведений материалов экстремистской направленности». (19.00.06 – юридическая психология). Научный руководитель – д.психол.н., профессор В.Ф. Енгалычев (2011).
- *Кабанов К.В.* Особенности понимания студентами философского текста в зависимости от типа познавательной позиции (19.00.07 - педагогическая психология). Научный руководитель – д.психол.н., профессор Е.И.Горбачева (2011)
- *Столярова В.А.* Психологические механизмы актуализации понятий права в юридически значимых ситуациях 19.00.01-общая психология, психология личности. история психологии. Научный руководитель – д.психол.н., профессор Е.И.Горбачева (2012)
- *Зозуля Г.А.* по теме: «Психолого-акмеологические предпосылки развития профессиональной адаптивности к экстремальной деятельности сотрудников отряда особого назначения» (19.00.13 – психология развития, акмелогия) (2011): Научный руководитель – к.психол.н. И.П.Краснощеченко).
- *Мезенцева Н.В.* по теме: «Развитие целеполагания у учителей в зависимости от уровня их личностной зрелости (19.00.07 – педагогическая психология). Научный руководитель – д.психол.н., профессор Е.И.Горбачева). (2012)
- *Авдеева И.О.* по теме: «Психолого-акмеологические факторы развития профессионализма муниципальных служащих». (19.00.13 – психология развития, акмеология). Научный руководитель – д.психол.н. И.П. Краснощеченко (2014).
- *Котовский В.В.* по теме: «Психолого-акмеологические особенности представлений о профессиональном успехе у студенческой молодёжи». (19.00.13. – психология развития, акмеология). Научный руководитель – д.психол.н. И.П. Краснощеченко (2015).

Представляя результаты научно-исследовательской работы кафедр Института психологии КГУ им. К.Э. Циолковского за последние 5 лет, сделаем преимущественно акцент на итогах 2015 г.

Руководство научно-исследовательской работой кафедры психологии развития и образования в рамках внутриуниверситетского гранта по теме «Когнитивные и метакогнитивные механизмы функционирования и развития опыта обучающихся в системе непрерывного образования» осуществляла заведующая кафедры – *профессор Е. И. Горбачёва.* В ходе выполнения проекта получены новые теоретические и экс-

периментальные данные о содержании опыта субъекта в обучении, структуры и взаимосвязи его компонентов, образовательных технологиях, способствующих актуализации и наращиванию опыта субъекта. Обоснованы теоретические модели рефлексивного обучения и описаны методические формы их реализации, способствующие продуктивному изменению опыта преподавателя и студента (Горбачева Е.И). Разработана теоретическая концепция метакогнитивного обучения, исследованы возможности и ограничения метакогнитивного мониторинга в решении учебных задач, описаны и систематизированы исследовательские процедуры, направленные на выявление механизмов и условий метакогнитивного мониторинга (А.Е. Фомин). На примере взаимодействия студента-педагога с наставником в ходе педагогической практики раскрыты и описаны фундаментальные психологические закономерности взаимодействия между когнитивными и метакогнитивными составляющими опыта (Савин Е.Ю). Обобщены результаты теоретико-эмпирического исследования феномена чувствительности проблемы как составляющей когнитивного опыта субъекта (Бакурова О.Н.). Получены и описаны новые данные о закономерностях проблематизации и разрешения противоречий в решении задач с поливалентным содержанием (Горбачева Е.И., Мачехина Е.А.), раскрыты теоретико-методические аспекты психологического анализа дидактической коммуникации и рефлексии ее основных моделей в образовательном процессе вуза (Меньшиков П.В.). [5].

Под руководством профессора Е.И. Горбачевой успешно выполнена работа по гранту РГНФ и ПКО по теме «Противоречия формирования партнерских отношений в университетском сообществе: опыт регионального исследования», в которой представлены новые данные о закономерностях проблематизации и разрешения противоречий в решении задач с поливалентным содержанием (Горбачева Е.И., Мачехина Е.А.), получены результаты, раскрывающие вклад личностных черт в формирование профессионального опыта студента-педагога (Савин Е.Ю.), разработаны теоретико-методические аспекты психологического анализа дидактической коммуникации и рефлексии ее основных моделей в образовательном процессе вуза (Меньшиков П.В.).

Необычайно высокие результаты научно-исследовательской работы достигнуты старшим научным сотрудником кафедры психологии развития и образования Арпентьевой М.Р., которая в процессе подготовки к защите диссертации на соискание ученой степени доктора психологических наук только в течение 2015 года написала и приняла участие в подготовке 17 монографий, представила к изданию 3 учебных пособия, опубликовала 3 статьи в иностранных изданиях и журналах Scopus, 7 статей – в журналах списка ВАК, а также опубликовала свыше 40 статей и тезисов в материалах российских и международных конференций [5].

Коллективом преподавателей кафедры социальной и организационной психологии выполнено исследование в рамках внутриуниверситетского гранта по теме «Личностно-профессиональное становление и развитие студенческой молодежи в условиях изменяющегося образовательного пространства». (Руководитель проекта – д. психол.н. Краснощеченко И.П). В рамках исследования разработаны концептуальные основы личностно-профессионального становления студенческой молодежи в условиях изменения образовательного пространства, обоснована антропологическая система ценностей образовательного пространства как условие самосохранения личности, общности и системы образования; определены возможности и риски образовательного пространства вуза для личностно-профессионального развития студенческой молодежи (Миронова М.Н.); проведено эмпирическое исследование личностно-профессионального развития студентов (Авраменко Н.Н.) и их профессиональной социализации в условиях современного вуза (Хотеева Р.И.); осуществлено исследование развития профессионально-ориентированной мотива-ции студентов укрупненной экономико-управленческой группы направлений подготовки в условиях перехода от программ специалитета к бакалавриату; проанализированы возможности использова-ния психологических игровых технологий в развитии личности студенческой молодежи (Илюшина М.И.) и т.д.[6].

Доцент кафедры социальной и организационной психологии О.С. Посыпанова, на протяжении многих лет осуществляющая научные исследования в сфере экономической психологии при поддержке РГНФ, совместно со старшим преподавателем кафедры О.С.Лариной выполнили в рамках гранта РГНФ и ПКО исследование по теме: «Я-концепция потребителя как условие реакции на манипуляционные тех-

ники продаж (на примере молодежи г. Калуга)», опубликовав 5 статей в журналах списка ВАК [6].

Международное сотрудничество

Результативным на протяжении последних пяти лет явилось международное сотрудничество факультета /Института психологии с международным фондом «Star of Hope» (Швеция). В течение данного периода были проведены стажировки в Норчопинг и Линчопинг двух групп преподавателей КГУ (2013, 2014), включая и высшее руководство университета. Участникам программы была предоставлена возможность ознакомиться с созданной в Швеции системой социализацией детей и людей с ОВЗ в культурно-образовательную среду, включающей практику раннего вмешательства – сопровождение семьи с момента рождения ребенка с ОВЗ, а также дошкольные образовательные учреждения, школы, университеты, где вместе со здоровыми получают образование и развитие дети, школьники, студенты с ограничениями жизнедеятельности, а также специализированные муниципальные профессиональные мастерские, в которых инвалиды работают, и отдельные муниципальные квартиры для взрослых инвалидов, где они самостоятельно проживают после достижения 21-летнего возраста.

В рамках международного сотрудничества при поддержке «Star of Hope» с участием шведских специалистов для преподавателей Института психологии в течение 2013-2014 учебного года была организована программа профессиональной переподготовки «Инновационные технологии психолого-педагогического сопровождения детей с ОВЗ» (260 часов). Целью данной программы стало формирование психологической готовности и профессиональных компетенций преподавателей университета к работе со студентами с ОВЗ.

Сотрудничество факультета/Института психологии КГУ им. К.Э. Циолковского с Международной организацией «Star of Hope», Международной благотворительной организацией «Даунсайд-ап» (Москва) способствовало в течение последних лет превращению факультета в инновационную площадку повышения квалификации для педагогов, психологов, логопедов, дефектологов «Центра развития ребенка «Россиянка» (г. Калуга) и других образовательных учреждений, взявших курс на подготовку к реализации интегрированного и инклюзивного образования.

В мае 2015 года при участии «Star of Hope» Институтом психологии КГУ им. К.Э. Циолковского совместно с Аппаратом Уполномоченного по правам ребенка в Калужской области была проведена международная научно-практическая конференция «Социализация в образовательном пространстве детей с ОВЗ, детей–сирот, детей, оставшихся без попечения родителей, детей, находящихся в трудной жизненной ситуации» [8], привлекшая внимание педагогической общественности и представителей социальной сферы не только Калужской области, но и других регионов РФ, а также иностранных специалистов.

В сентябре 2015 при поддержке «Star of Hope» состоялась стажировка преподавателей Института психологии в г. Минск с целью ознакомления со сложившейся в Республике Беларусь системой социализации детей и людей с ОВЗ в социуме, созданной и развивающейся усилиями «БелАПДИиМИ» (Беларусская ассоциация помощи детям-инвалидам и молодым инвалидам), – общественной организации, объединившей около 20 лет назад инициативных родителей, в семьях которых родились дети с ОВЗ. Данная организация в настоящее время пользуется государственной поддержкой Республики Беларусь. Стажировка позволила преподавателям института психологии увидеть успешную реализацию европейской модели социализации людей с ОВЗ в условиях родственного для Российской Федерации союзного государства на постсоветском пространстве.

Еще одним весомым мероприятием в рамках международного сотрудничества по теме «Альтернативная дополнительная коммуникация как условие социализации детей с ограниченными возможностями здоровья», поддержанным внутриуниверситетским научным грантом 2015 года (руководитель проекта – доцент И.А. По-

дольская) стало проведение на базе КГУ 9-12 ноября 2015 года международного научно-практического обучающего семинара «Альтернативная дополнительная коммуникация в социализации детей с ОВЗ. Ресурсы метода Блисс в работе с детьми, имеющими нарушения речи». Ведущие семинара – руководитель программ по Восточной Европе "Star of Hope" Inger Lilja и руководитель департамента логопедии Университета Упсалы, Швеция, Margareta Jennische- транслировали участникам семинара международный опыт использования метода Блисс в работе с детьми и людьми, имеющими глубинные нарушения речевой сферы [7]. В семинаре приняли участие 80 человек, в т.ч. 35 – из восьми субъектов Российской Федерации (Белгород, Москва, Московская область, Воронежская область, Тамбов, Курск, Челябинская область, Мурманская область и др.).

Модернизация материально-технической базы Института психологии

Период с 2012- по 2014 гг. стал этапом мощного развития КГУ им К.Э.Циолковского при поддержке гранта Стратегического развития, полученного на конкурсной основе в Министерстве образования и науки РФ. Средства гранта позволили факультету психологии, как и другим образовательным структурам университета, многократно укрепить материальную базу.

За этот период были приобретены плазменные экраны и интерактивные доски практически для всех аудиторий факультета, оборудован *кабинет современных интерактивных технологий*, оснащенный интерактивной доской, документ-лампой (позволяющий переводить любые тексты и изображения в цифровой формат), плазменным экраном, корпусной модульной мебелью, предоставляющей возможность преобразовывать образовательное пространство под задачи интерактивной групповой работы в зависимости от количества групп и численности их участников.

Была оборудована *сенсорная комната* (кабинет психологического тренинга и группового консультирования), оформленная мягкой мебелью, сенсорными приборами (сенсорная пузырьковая панель, панель «Бесконечность», оптико-волоконная панель «Дождик», стробоскопический фонарь), стол для песочной терапии «Send-box» и др. В данном кабинете проводятся как аудиторные занятия со студентами по многим профильным учебным курсам, а также релаксационные и тренинговые занятия во второй половине дня для студентов и сотрудников университета.

Средства гранта Стратегического развития КГУ им. К.Э. Циолковского позволили модернизировать компьютерный класс, приобрести лицензионный программный пакет «Практика МГУ», необходимый для исследования познавательных процессов и практически всех аспектов личности. Данный пакет также включает и конструкторы дидактических тестов и личностных опросников, что предоставляет возможность студентам и преподавателям решать научно-исследовательские и образовательные задачи. Лицензионные программные пакеты «SPSS for Windows» и «Статистика» используются для статистической обработки результатов психодиагностических исследований, корреляционного, факторного анализа, позволяют получать статистические нормы для разных выборочных группах.

Для Центра судебно-психологических исследований и консультирования (ЦНИиК), (Руководитель – д.психол.наук, профессор В.Ф. Енгалычев), в котором работают преподаватели кафедры общей и юридической психологии и студенты-волонтеры, закуплен полиграф - высокоинтеллектуальное техническое устройство, применяемое для проведения инструментальных психофизиологических исследований, основных на синхронной регистрации параметров дыхания, сердечно-сосудистой активности, кожно-гальванической реакции и других физиологических параметров с последующим представлением результатов в аналоговом или цифровом формате оценки достоверности сообщенной субъектом исследования информации.

Другой прибор, применяемый при проведении судебно-психологических экспертиз в ЦНИиК КГУ им. К.Э. Циолковского – «Face-reader», позволяет по описанию очевидцев происшествий составлять с высокой точностью

портрет неустановленного преступника, опираясь на огромную базу имеющих в памяти компьютера образов внешности людей - представителей разных возрастных, гендерных, этнических, профессиональных и др. групп.

Лаборатория функциональных состояний (руководитель – Е.А. Мачехина) оборудована прибором БОС – биологической обратной связи, с помощью которого проводятся исследования в режиме реального времени физиологических показателей мозговой активности. Данный прибор помогает клиентам в течение курса БОС-сеансов научиться сознательно управлять физиологическими состояниями головного мозга с помощью мультимедийных, игровых и других приемов, усиливая или ослабляя определенные физиологические показатели (конкретные фобии, ситуативную тревожность, заикание и пр.)/

Новейшее аппаратурное и программное обеспечение используется в научно-исследовательской и практической работе Института психологии. Активная и результативная образовательная, научно-исследовательская, профориентационная и профессиональная деятельность преподавателей и обучающихся всех уровней в Институте психологии, инновационная научно-исследовательская база, уютные, содержательно наполненные и эстетично оформленные интерьеры и холлы определили привлекательность Института психологии для многочисленных гостей КГУ им. К.Э. Циолковского.

Здесь не раз бывали Губернатор Калужской области А.Д. Артамонов и Министр образования и науки Аникеев А.С., а также многие VIP-гости области, в т.ч. министр образования и науки Д.В. Ливанов, вице-премьер РФ О.Ю. Голодец, известный российский тележурналист, автор и ведущий программы «Вести в субботу» С.Б. Брилёв, послы в РФ многих иностранных государств и др.

Задачи на предстоящий период

Достижения факультета / Института психологии КГУ им. К.Э. Циолковского в условиях реализации программы стратегического развития 2011 – 2015 гг., являются основанием для принятия коллективом его преподавателей и сотрудников на предстоящий период новых амбициозных задач по дальнейшему развитию в условиях усиления конкурентной среды и повышения требований к результатам научных исследований. Ключевой среди них становится задача коммерциализация научных исследований, развитие существующих и создание новых, приносящих доход, центров и лабораторий фундаментальных и прикладных психологических исследований, а также центров, предоставляющих практические психологические услуги клиентам – детям, школьникам, родителям, взрослым людям, работодателям и всем, кто нуждается в психологической помощи.

Список литературы

1. Арпентьева М.Р. Взаимопонимание как феномен межличностных отношений (на материале психологического консультирования). Автореферат дисс на соискание уч.степени д. психол. н. по специальности – 19.00.05 – социальная психология). – М., 2015. – 53 с.
2. Краснощеченко И.П. Акмеологическая концепция становления и развития профессиональной субъектности будущих психологов. Автореф.дисс. на соискание уч.степени д.психол.н. по специальности 19.00.13 – психология развития, акмеология. – М., 2012. – 48 с.
3. Краснощеченко И.П. Факультет психологии Калужского государственного университета им. К.Э.Циолковского: становление, развитие и достижения за двадцатилетний период.// Психология в вузе. 2013, № 3. – С.6-27.
4. Отчет по научной работе за 2015 г кафедры общей и юридической психологии / Сост. В.Ф. Енгалычев. Калуга, 2015.
5. Отчет по научной работе за 2015 г кафедры психологии развития и образования / Сост. Е.И. Горбачева. – Калуга, 2015.

6. Отчет по научной работе за 2015 год кафедры социальной и организационной психологии/ Сост. Н.Н. Авраменко. – Калуга: КГУ им. К.Э.Циолковского, 2015.
7. Подольская И.А., Молчанова Е.В. Ресурсы альтернативной дополнительной коммуникации в социализации детей с нарушениями речи» // Социализация детей с ограниченными возможностями здоровья. Сборник научно-методических материалов. Выпуск 2./ Под ред. П.П. Симоненко. – Калуга: КГУ им. К.Э. Циолковского, 2015. – 120 с.
8. Социализация в образовательном пространстве детей с ограниченными возможностями здоровья, детей-инвалидов, детей-сирот, детей, оставшихся без попечения родителей, детей, находящихся в трудной жизненной ситуации. /Сборник материалов международной научно-практической конференции./Под ред. Н.Ю. Штрекер, И.П. Краснощеченко. – Калуга: КГУ им. К.Э. Циолковского, 21-22 мая 2015. – 510 с.

Калужский государственный университет им. К.Э. Циолковского, Калуга

УДК 159.92

М.И. Илюшина

ДОМИНАНТА ВОСПРИЯТИЯ И ПСИХИЧЕСКИЙ ОПЫТ КАК ОСНОВАНИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ОБРАЗА В ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ПРАКТИКЕ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ АССОЦИАТИВНЫХ МЕТОДИК

В статье рассмотрено применение получивших широкое распространение в психологической практике ассоциативных методик. Описываются такие психологические категории как домината восприятия и психический опыт, являющиеся основанием формирования образа в психологической практике использования ассоциативных техник. Такая категория как «психический опыт человека» рассматривается как опыт взаимодействия с окружающим миром структурированная в определенные личные схемы внешних и внутренние реакции на все «влияния» среды. Психический опыт, схемы имеют определяющее значение в жизнедеятельности конкретного индивида, являются в соответствии с учением А.А. Ухтомского, доминантами, в восприятии, отражении и, следовательно, в поведении и деятельности. В статье описано применение ассоциативных методик как интегративных методик объединяющих идеи различных научных школ, целью которых является содействие актуализации в сознании субъекта содержащихся в подсознании компонентов пережитого неотреагированного индивидуального опыта для последующей его проработки посредством специально организованной игровой деятельности по определенным правилам и с использованием определенного предъявляемого игрового материала.

Ключевые слова: ассоциативный метод, ассоциативные методики, домината восприятия, доминанта отражения, психический опыт, когнитивные схемы

Применение ассоциативных методик и технологий, начавшееся в XIX веке ассоциативным методом К.Г. Юнга, получившее в современных условиях широкое распространение в психологической практике, обусловливает стремление к научному обоснованию психологического механизма их воздействия на внутренний мир клиента и объяснения путей и возможностей достижения терапевтического эффекта при их применении.

Автоматизированный характер ассоциаций, слабая способность человека управлять ими, сопряженность ассоциативного процесса с рядом физиологических реакций человека обусловили эффективность использования ассоциативного эксперимента в самых разных областях психологии и смежных наук: в психоанализе, социальной и юридической психологии, патопсихологии, психолингвистике, рекламоведении и др.

Данные ассоциативных экспериментов и методов важны для общей психологии, психологии личности, практики психоанализа, акмеологии и других сфер так как, уменьшая контроль сознания, ассоциативные ряды и цепочки могут способствовать получению большей информации об индивиде.

Ассоциативные технологии берут свое начало из ассоциативного эксперимента, впервые описанного и системаизированого Ф. Гальтоном (1879) в связи с задачей изучения «ассоциации идей». В дальнейшем он получил развитие в исследованиях Э. Крепелина (1892), К. Юнга (1906), Г. Кента и А. Розанова (1910)], В. Вундта (1911), А.Р. Лурии (1932), Д. Рапапорта и его сотрудников (1946) [3].

Сформировалось значительное количество разновидностей ассоциативного эксперимента, создано немало типологий ассоциаций, позволяющих получить достаточно точные и конкретные результаты [3.С.4].

В отечественной психологии метод ассоциативного эксперимента широко применялся в исследования аффективных реакций А.Р. Лурия и А.Н. Леонтьевым, данный метод в последствии стал использоваться для определения ассоциативных следов в сознании преступников (А.Р. Лурия, 1930).

Методологические основания психологического механизма воздействия ассоциативных методов мы связываем с:

1) базовым пониманием сущности уровневого строения психики и психического опыта человека, его упорядочения в процессе жизнедеятельности в так называемые когнитивные

«схемы», предопределяющие восприятие окружающего мира,

2) психофизиологическим объяснением механизма доминанты в концепции А.А. Ухтомского, обеспечивающей модификацию и преобразование субъективного опыта.

3) положениями субъектно-деятельностного подхода, разработанного в трудах С.Л. Рубинштейна, Б.Г. Ананьева и их последователей в отечественной психологии – А.В. Брушлинского, К.А. Абульхановой-Славской, В.В. Знакова и др.

С самого первого мгновения самостоятельной жизни человек подвергается многообразным воздействиям внешней среды. Живя, действуя в «предметной реальности», человек смотрит, понимает и оценивает ее (реальность) через призму предпочтений, пристрастий-смыслов и увлечений, применяя ту или иную точку отсчета научных или житейских координат [6.С.14].

Все внешние «влияния» и внутренние реакции на них складываются в некоторые схемы, образуя психический опыт человека, опыт его взаимодействия с окружающим миром.

В когнитивной психологии схема понимается как некая организованная модель мышления или поведения, которая упорядочивает категории информации и отношения среди них. Схемы влияют на внимание и поглощение нового знания: люди, более вероятно, заметят вещи, которые вписываются в их схему. Установлено, что у схем есть свойство остаться неизменными даже перед лицом противоречащей информации. Они помогают в понимании мира и быстро меняющихся условий [10]. Недаром схемы определяются как «существующая в сознании структура закрепленных представлений, каркас, отражающий одну из сторон окружающего мира» [11].

Схемы первоначально организуют опыт, и в этом плане они соотносятся с такими понятиями как «планы» и «образы». Считается, что схема строится в процессе взаимодействия с окружением, поскольку она является результатом предшествующего опыта переживания некоторого рода события, или репрезентации событийности [9]. Тем самым схемы организуют и сохраняют опыт, влияя на дальнейшую жизнь человека.

Некоторые схемы, как описывают специалисты по схема-терапии (новый подход в психотерапии, разработанный Джеффри Е. Янгом (Dr.Jeffrey E.Young), могут содержать искаженное представление, искаженные реакции и защитные механизмы человека в отношении с окружающим. Янг характеризует схемы как «обеспечивающие самозащиту модели восприятия, эмоций, и физических ощущений». (Young, 2003). К примеру, человек со схемой «покинутость» может быть излишне чувствительным (иметь «эмоциональные рычаги») относительно ощущения своей значимости для других, и, таким образом, быть склонным к тому, чтобы самому покидать этих других в моменты, когда они расстраивают его или заставляют испытать чувство тревоги/паники [11].

Психический опыт человека входит в структуру личности, являясь важным и неотъемлемым ее компонентом. В соответствии с подходом Б.Г.Ананьева к рассмотрению структуры личности, опыт относится к третьему уровню (первый уровень – это половые психики, возрастные, врождённые свойства; второй уровень – это индивидуальные проявления психических процессов, четвертый уровень – это её направленность, в которую входят интересы, желания, влечения, склонности), который формируется в процессе жизнедеятельности и носит социальный характер. Согласно психоанализу человеческое поведение, опыт и познание во многом определены внутренними и иррациональными влечениями, которые преимущественно бессознательны. Согласно Юнгу, реализовывать весь жизненный опыт вполне конкретным образом человека заставляет определённая система психики, которую он наследует при рождении.

Как бы ни описывали ученые психический опыт, в любом случае, он закрепляется и стимулируется в эмоциональном отношении человека к событиям, объектам и воздействиям окружающего мира. Данное положение находит свое подтверждение у Ю.А. Рождественского: «Опыт (его схема) закрепляется эмоциональным состоянием; следы памяти сохраняются эмоциональным возбуждением, особенно в экстремальных состояниях. Эмоции мобилизуют и синтезируют, предвосхищают и изобретают состояния. Прежде всего, эмоциями возгораются ассоциации, рождаются образы, идеи, фантазии [7].

Психический опыт, схемы имеют определяющее значение в жизнедеятельности конкретного индивида, являются в соответствии с учением А.А. Ухтомского, доминантами, в

восприятии, отражении и, следовательно, в поведении и деятельности.

Согласно А.А.Ухтомскому, «…доминанта является формирователем «интегрального образа» действительности… Каковы доминанты человека, таков и его интегральный образ мира, а каков интегральный образ мира, таково поведение, таковы счастье и несчастие, таково и лицо его для других людей…. Наши доминанты, наше поведение стоят между нами и миром, между нашими мыслями и действительностью… Целые неисчерпаемые области прекрасной или ужасной реальности данного момента не учитываются нами, если наши доминанты не направлены на них или направлены в другую сторону» [12].

А.А. Ухтомский сделал вывод о том, что доминанта определяет вероятность возникновения той или иной рефлекторной реакции в ответ на текущее раздражение [13]. Он подчеркивает важное свойство доминирующего центра достаточно интенсивно, продолжительно и стойко накапливать и поддерживать в себе возбуждение, что приобретает значение господствующего фактора в работе прочих центров. Все это создает предпосылки для хронического свойства доминанты, ее инертности [13].

Ученый описывал доминанту с точки зрения психофизиологии, эти положения в значительной мере можно отнести и к психологическим реакциям человека. Определяющую роль при формировании доминантного очага как реакции или раздражителя, впоследствии сохранённого в опыте человека, играет состояние развивающегося в нем стационарного возбуждения, в основе которого лежат различные физико-химические процессы. И чем сильнее раздражитель, чем сильнее эмоциональная реакция на этот раздражитель, тем «отчетливее» в памяти человека сохранится та или иная информация, реакция, негативное или положительное отношение.

В данной статье хотелось бы обратить внимание на рассмотрение доминанты при анализе процесса восприятия (главного воспринимающего информацию фактора), таки доминаты в процессе отражения (преобладающего ответного поведения) человека.

Можно заключить, что «внутренняя» функция доминанты восприятия заключается в том, что в качестве накопленного и обобщенного ранее психического опыта она опосредует осуществление психических процессов в знакомых ситуациях. В свою очередь к функции доминанты отражения относится «запуск» механизма определенной модели поведения и реакций человека, что позволяет субъекту адаптироваться к восприятию и действовать в незнакомой, непривычной ситуации, приемлемым и знакомым ему образом, безопасным с точки зрения его психического опыта.

Взаимодействие доминаты восприятия, психического опыта заключаются в следующем: доминанта на основании психического опыта, запуская ассоциативные механизмы, образуя ассоциативные образы, приводит в действия те или иные психические состояния.

Ассоциативные структуры являются одной из форм отражения взаимосвязей объектов действительности. Благодаря непроизвольности ассоциирование не только отражает реально существующие, но и устанавливает новые, значимые для индивида связи объектов, идей [3.С.12].

Ассоциативный образ в лингвистике – это образ, возникающий в результате неожиданного сочетания далеких понятий, обладающий повышенной метафоричностью и субъективностью. Ассоциативный образ построен на интенсивном выявлении дополнительных, как бы необязательных, непреднамеренных связей, это намек (аллюзия) [14].

Образ в психологии – непосредственное или опосредованное отражение реальности в форме целостной невербальной структуры [15]. Ассоциативный образ можно определить как возникающее на основании ассоциативных связей опосредованное отражение когда-то воспринимаемой реальности. Доминанта восприятия и психический опыт, таким образом, позволяют понять процесс формирования ассоциативного образа.

С позиции субъектно-деятельностного подхода С.Л. Рубинштейна, А.В. Брушлинского, К.А. Абульхановой-Славской, В.В. Знакова и др., анализ интегративных образований, отражающих обобщенные схемы трансформированного в течение жизни субъекта, индивидуального и коллективного опыта человека, выделение структурного, динамического и регулятивного планов происходит в контексте активности субъекта, являющейся важнейшим фактором анализа и детерминации психики субъекта [4]. В ходе онтогенетического развития субъекта, его становления раскрывается динамический план анализа субъекта; в ходе изучения различ-

ных видов активности: деятельности, общения, преобразовательной активности, направленной на создание и изменение обстоятельств и ситуаций жизни субъекта – структурный; с регуляцией всех сторон жизнедеятельности субъекта связан регулятивный план.

В контексте деятельностного подхода А.Н. Леонтьева и С.Л. Рубинштейна «деятельность – активное взаимодействие с окружающей действительностью, в ходе которого живое существо выступает как субъект, целенаправленно воздействующий на объект и удовлетворяющий таким образом свои потребности» [5]. С точки зрения данного подхода субъект, его психические состояния рассматриваются в контексте различных форм и видов его активности, в ходе его онтогенетического развития, на разных этапах и стадиях, в аспекте регуляции и саморегуляции психических состояний, а также в изучении роли состояний в становлении и развитии личности [4]. Можно предположить, что сам субъект одновременно подвергаясь внешним воздействиям окружающей среды, испытывая эмоциональные реакции от этих воздействий, закрепленные потом в опыте и других образованиях, сам может «регулировать» это воздействие, степень его негативного или положительного влияния, его последствия.

Таким образом, интегрируя идеи научных школ (психоанализ, гештальттерапия, психофизиологический подход, деятельностный подход), приходим к выводу о том, цель ассоциативных методик – содействовать актуализации в сознании субъекта содержащихся в подсознании компонентов пережитого неотреагированного индивидуального опыта для последующей его проработки посредством специально организованной игровой деятельности по определенным правилам и с использованием определенного предъявляемого игрового материала.

Список литературы

1. Лурия А.Р., Леонтьев А.Н. Исследование объективных симптомов аффективных реакций // Проблемы современной психологии. Сборник статей сотрудников Московского. гос. института экспериментальной психологии / Под ред. К.Н. Корнилова. – Л.: Госиздат, 1926. – С. 47-100.
2. Лурия А.Р. Психология в определении следов преступления // Научное слово. 1930. № 3. – С. 79-104.
3. Попова Т.В. Ассоциативный эксперимент в психологии : [электронный ресурс] Учебн. пособие /Т.В. Попова. – 2-е изд., стереотип. – М. : ФлИНта:НОУ ВПО «МПСИ», 2011. – С. 12.
4. Прохоров А.О., М.Е. Валиуллина, Г.Ш.Габдреева, М.М. Гарифуллина, В.Д. Менделевич Психология состояний: Учебное пособие / Под ред. А.О. Прохорова. – М.: Изд-во «Когито-Центр», 2011. – 624 с.
5. Психологический словарь / Под ред. В.П. Зинченко, Б.Г. Мещерякова. – М., 1996.
6. Психические состояния как общепсихологическая проблема: Хрестоматия // Сост. И. В. Герасимова. – Владивосток: ДВГМА, 2001. – С. 14.
7. Рождественский Ю.А. Теория риторики. – М., 1997. – С. 247-248.
8. Юнг К.Г.. «Инстинкт и бессознательное – М.: Изд-во «Когито-Центр», 2008. – 480 с.
9. Mandler, G. Mind and body: Psychology of emotion and stress. NewYork: Norton, 1984, p. 113.
10. http://ru.knowledgr.com
11. http://www.b17.ru/article/21849/
12. http://www.orthedu.ru/eparh/4380-akademik-aleksej-uxtomskij-uchenie-o-dominante-kak-shag-k-garmonii-nauki-i-very.html
13. http://studopedia.ru/14_20374_glava--metodologiya-izucheniya-visshey-nervnoy-deyatelnosti.html
14. http://www.rusarticles.com/nauchnye-issledovaniya-statya/modelirovanie-associativnyx-obrazov-pri-perevode-yumora-6547702.html
15. https://ru.wikipedia.org/wiki
16. http://psychlib.ru/mgppu/Spo-001/Spo-001.htm

Калужский государственный университет им. К.Э. Циолковского, Калуга

УДК 158.98

М.В. Крет

ЖИЗНЕСТОЙКОСТЬ ЛЮДЕЙ И КОМПАНИЙ

Статья посвящена жизнестойкости и ее развитию. Люди и предприятия имеют много общего в преодолении трудных жизненных ситуаций. Постоянное развитие, настойчивость, стремление к цели характерны для стойких людей и предприятий.

Ключевые слова: жизнестойкость, оптимизм, ориентация на достижение цели, настойчивость, развитие.

В жизни каждого человека есть периоды стремительного роста, развития, бездействия, спокойствия и душевных потрясений, потери близких людей, неудач в личной жизни и работе. В мире происходит множество стихийных бедствий – ураганов, наводнений, землетрясений, уносящих жизни множества людей. По статистическим данным, ежегодно множество людей гибнет в автокатастрофах, по ошибке врачей, в результате террористических актов. Мир становится многополярным и чрезвычайно сложным. Несмотря на все наши усилия, даже если горе не в нашей семье, нам приходится встречаться лицом к лицу с горем людей, потерявших близких, людей лишившихся дома и даже вынужденных переселиться в другую страну. У человека, как и у животного в момент опасности удваиваются силы, активируются защитные механизмы, но в отличие от животных человек может не только спасаться бегством, но и противостоять, выходить победителем из трудной ситуации.

Еще в шестидесятые годы были проведены исследования, которые показали, что какими бы ни были сложными обстоятельства, есть те, кто продолжает жить и радоваться жизни, принимает на себя ответственность за собственную жизнь, сохраняет активность, учится на своих ошибках, занимается новыми интересными проектами и даже открывает свой бизнес (Maddi S.R. , 2006). Этот феномен стали называть “resilience” (способность быстро восстанавливать физические и душевные силы) или “hardness” (устойчивость к внешним воздействиям). Жизнестойкость возникает на стыке психологических и социальных факторов. Р. Гиллиган определяет жизнестойкость как “совокупность качеств, помогающих человеку противостоять превратностям судьбы” (Gilligan R.,2000). Жизнестойкость – это умение адаптироваться к неблагоприятным обстоятельствам и извлекать уроки из полученного опыта. Жизнестойкость также называют динамическим процессом взаимодействия между внешними факторами риска и внутренними защитными факторами, которые могут изменить отношение к жизни (Minulescu M., 2014). Человек постоянно стоит перед выбором делать что-либо знакомое или сделать выбор в пользу неизвестности, развития. Ученые подчеркивают, что только в процессе проживания неблагоприятной ситуации может выработаться жизнестойкость. Были изучены различия в жизнестойкости мужчин и женщин, студентов различных специальностей, детей. Хотелось бы отметить, что женщинам приходится заботиться не только о себе, но и о детях, родителях, поэтому им сложнее преодолевать стресс, лишения и все тяготы жизни. Они более эмоциональны и сложнее переживают травматические события (Ping Wang, Dian-Zhi Liu, Xin Zhao, 2014).

Что способствует легкому проживанию сложных ситуаций?

Прежде всего, исследователи называют самообладание, постоянный контроль за своим настроением, что препятствует все разрушающей депрессии, влияющей на происходящие в организме процессы. Спорт помогает контролировать эмоциональное состояние, снизить уровень тревожности, повысить субъективное ощущение счастья. Известно, что среди людей, постоянно занимающихся плаванием, на 30% больше счастливых людей, чем среди тех, кто им не занимается.

Настойчивость в преодолении преград, несмотря на ошибки, болезни, личные разочарования, сохранение активности, несмотря на неблагоприятные обстоятельства, характеризуют стойких людей. Быстрое нахождение баланса, оптимизм помогают нам не думать о неудачах, а уверенность в себе, в своем опыте, в том, что мы можем использовать как позитивный, так и негативный опыт для нашего развития, придают уверенности в будущем.

Музыка, театр и другие виды искусства демонстрируют вовлеченность в жизнь других людей, что также повышает жизнестойкость.

Часто жизнестойкость сравнивают с локусом контроля, так как всегда человек стоит перед необходимостью взять ответственность за собственную судьбу и сделать выбор. Достижение цели предполагает разлуку с чем-либо еще, что дает нам чувство безопасности, есть люди, которые избегают горестных переживаний, связанных с переменами в жизни. «Лучший способ преодолеть нежелание рисковать и меняться - это каждый день делать что-либо иначе, желательно что-то новое и не слишком простое, позволяющее чему-то научиться (Колризер, Дж, 2011, С. 258). Нельзя постоянно о чем-то жалеть. Дж. Колризер считает, что необходимо представить себе, с чем Вы хотите проститься и сказать «до свидания». «Задайтесь вопросом, чему именно Вы хотите сказать: «Здравствуй», что может помочь Вам пройти через боль, связанную с расставанием?» (Колризер, Дж, 2011, С. 259) И тогда Вы снова сможете жить полной жизнью и чувствовать жизнь о всей ее полноте.

Огромная роль в процессе проживания сложной ситуации отводится саморефлексии, так как она позволяет сравнить идеальные представления о себе и текущую ситуацию, и после этого личность может выбрать путь саморазвития. Фоминова А.Н. подчеркивает, что это динамичное свойство личности, которое зависит от ресурсов, которыми обладает личность, предыдущего опыта личности. Свойства темперамента, такие как интроверсия, высокая эмоциональная возбудимость, ригидность поддаются осознанной саморегуляции. Немаловажную роль в развитии жизнестойкости играет скромность и сдержанность, которые свидетельствуют о высокой самооценке и самосознании. Противоположностью жизнестойкости являются психические состояния, которые могут превращаться в устойчивые свойства личности (Фоминова А.Н., 2012). Нормой является быстрое восстановление после трагических событий.

Наличие навыков к самостоятельной творческой работе помогает выйти за рамки текущей ситуации заняться тем, что важно для будущего личного и ли коллективного, семейного, общественного. Нахождение смысла и цели, помогает людям справиться с любой ситуацией. Эта важная цель позволяет отбросить сиюминутные желания и двигаться к заветной цели. Вы теряете счет времени до тех пор, пока не достигнете цели. Учась преодолевать неприятности, настраивайте себя на позитивные действия. Джим Коллинз приводит знаменитые слова Уинстона Черчиля: “Никогда не сдавайтесь. Будьте готовы сменить тактику, но никогда не предавайте свою цель, если только это не противоречит чести и здравому смыслу. Будьте готовы нести потери, терпеть боль, но никогда не теряйте веру в возможность победить. Успех – это когда падаешь и снова встаешь, и так без конца” (Коллинз, Дж.., С. 118).

Отношения также помогают нам преодолеть трудности. Глубокие эмоциональные связи с родственниками и друзьями помогают нам преодолеть трудности. Однако и они сами могут быть предметом разочарований, столкновения интересов: каждый преследует свой личный интерес и удовлетворяет свои социальные потребности. Эмоциональный интеллект, общая цель, в которую каждый может внести свой вклад, помогают договариваться с коллегами, друзьями и родственниками и поддерживать долгосрочные цели. Конфликт порождает непрекращающийся процесс переговоров для отстаивания интересов в мире неопределенности и ограниченных ресурсов. «Правильные люди отдают должное другим, а не себе; они выводят на авансцену тех, кто внес свой вклад в общий успех, а о себе говорят мало» (Коллинз, Дж., С. 150). Проводились исследования, которые показали, что пример других людей в преодолении трудностей для нас чрезвычайно важен. Было доказано, что у студентов возникают сходные тактики преодоления трудных ситуаций тем, что используют их преподаватели. Юмор позволяет сформировать более легкое отношение к проблемам, если же преподаватели пессимисты, то студенты защищаются агрессивным сарказмом (Minulescu M., 2014). В процессе образования студенты должны научиться, успешно преодолевать сложные ситуации, поддержка и помощь преподавателя, специальные тренинги могут повысить их жизнестойкость. Образование раскрывает и развивает потенциал человека, способствует его успешности на выбранном им пути, показывая новые смыслы и идеи для решения существующих проблем.

Иногда необходимо довериться интуиции и прислушаться к себе. Наши неосознанные впечатления способны подсказать верный ответ из безвыходной, казалось бы, ситуации “Относитесь к жизни как к путешествию, приключению,

сумейте увидеть в ней возможность чему-то научиться, внести в нее свой вклад, расти каждую минуту, каждый час и каждый день. Позвольте жизни быть полнее и свободнее" (Колризер, Дж.., 260).

Подобно людям, конкурирующим за статусы и престиж, предприятия конкурируют за увеличение доли рынка, клиентов, продажи. Предприятию, чтобы быть успешным, необходимо принимать во внимание меняющееся окружение, создавать каждые 3-5 лет новую стратегию, учитывать появляющиеся тенденции на рынке, постоянно развиваться и накапливать свой уникальный опыт. В информационную эпоху только предприятия, умеющие использовать интеллектуальное преимущество, инновации, добиваются успеха. У предприятий всегда две цели: с одной стороны повысить прибыль, с другой стороны принести пользу обществу, и сохранить сбалансированные отношения с потребителями, администрацией, конкурентами, общественными движениями. Предприятия, которые постоянно развиваются, могут противостоять высоко конкурентной среде. Все они в той или иной мере изменяют структуру, развивают персонал, технологии или процессы для того, чтобы выбранная стратегия или несколько были успешными, будь то расширение рынка, экспансия на новый рынок, развитие продукта или связанная и несвязанная диверсификация. Они эффективно используют имеющиеся и привлекаемые ресурсы.

Роль лидера организации заключается в управлении эмоциями и отношениями, так как эффективность предприятия часто зависит не только от производственных процессов, но и почти всегда от межличностных отношений как внутри коллектива, так и отношений с заинтересованными сторонами вне его: экологическими сообществами, муниципальными властями и т.д. Успешные предприятия отличаются тем, что умеют не только строить планы, но и реализовать выбранную стратегию, тонко чувствовать возникающие стихийные тренды, использовать их в собственном развитии.

Таким образом, можно сделать вывод, что для любого человека или предприятия, важно развитие, эффективное использование накопленного опыта, высокая самоэффективность, рациональное использование ресурсов, стремление к цели, создание стратегии, плана, проекта, который необходимо воплотить в жизнь, принимая во внимание текущую ситуацию и те возможности, угрозы, характеристики окружающего мира, которые нельзя игнорировать во время реализации той или иной стратегии. Неудачи случаются, но чем быстрее мы обретем баланс, тем быстрее откроются новые перспективы. Преодоление трудностей помогает развить жизнестойкость, стать сильнее, найти новые оригинальные решения, преуспеть на выбранном пути.

Список литературы

1. Коллинз, Дж. Как гибнут великие: и почему некоторые компании никогда не сдаются./Джим Коллинз; Пер. с англ. – М.: Манн, Иванов и Фербер, 2012. – 212 с.
2. Колризер, Дж. Не стать заложником: сохранить самообладание и убедить оппонента./Джордж Колризер; Пер. с англ.-3-е изд. – М: ООО «Юнайтед Пресс», 2011. – 284 с.
3. Фоминова А.Н., Жизнестойкость: Монография. – М., Прометей, 2012. – 152 с.
4. Bejan R., Tonita F. The role of resilience in coping with stress in sports.
5. Ping Wang, Dian-Zhi Liu, Xin Zhao. The resilience: a comparison of Chinese and western researches. Procedia-Social and Behavioral Sciences 116 (2014) 3259-3265.
6. Gilligan R., "Adversity? Resilience and Young People: The protective value of Positive School and Spare Time Experiences, Children and Society, 2000, 14(1), 37-47.
7. Maddi, S.R. (2006) Hardiness: the courage to grow from stresses. Journal of Positive Psychology 1(3): 160-168.
8. Minulescu M. Is University capable to build resilience in students? Procedia-Social and Behavioral Sciences 180 (2015) 1628-1631.
9. Ortega M., Saavedra S. Resilience: physiological assembly and psychosocial factors. Procedia- Social and Behavioral Sciences 132 (2014) 447-453.

Южный федеральный университет, Ростов-на-Дону

УДК 159.99

О.С. Посыпанова, О.С. Ларина

МАНИПУЛЯЦИЯ ПОТРЕБИТЕЛЕМ: ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ*

Индивидуальный подход к покупателю в магазинах приводит не только к реализации его мотивов, но и к тонкой манипуляции. Наряду с мотивационно-потребностной сферой покупателя уже можно говорить о манипуляционно-потребностной сфере, когда потребности формируются торговыми манипуляциями. На основе анкетирования потребителей, глубинного интервью, нарративного интервью, экспертного опроса, теоретического сопоставления манипуляция потребителем определена авторами как незаметное влияние на потребителя для необдуманного совершения им ранее не запланированной покупки товара, осуществляемое в рекламе, диалоге с продавцом, а также с помощью организации пространства и событий в торговом зале. Манипуляционными техниками продаж авторы предлагают называть далеко не все, а только соответствующие трем критериям: (1) неявные, (2) ненавязчивые, (3) которые направляют волю покупателя в сторону необдуманной покупки заранее не запланированной разновидности товара.

Ключевые слова: психология продаж, манипуляции потребителями, манипулятивные техники продаж, манипулятивные приемы в торговых залах.

Огромная маркетинговая машина работает на то, чтобы заставить, уговорить человека купить, причем не всегда объективно нужный и полезный товар. Если раньше промо-акции и реклама были массовыми, то теперь на любом тренинге для продавцов говорят об индивидуальном подходе и персонализации потребителя: выявить потребности и эмоции данного конкретного человека. Но зачем? Для их актуализации по Э. Шострому, А. Маслоу или К. Роджерсу? Нет, затем, чтобы следующим шагом стала продажа реализации именно этих потребностей и эмоций в данном товаре. «Товар – это не просто предмет. Это заключенный в упаковку способ решения твоей проблемы» – правильный девиз продаж в некоторых торговых сетях воспринимается как девиз дальнейшей талантливой манипуляции потребителем. Оставив вопрос морали, этики и нравственности, скажем только, что в покупательском поведении наряду с мотивационно-потребностной сферой, т.е. наличием мотивов и потребностей разных уровней, уже можно говорить о манипуляционно-потребностной сфере – возникновением потребности в товаре не на основе глубинных мотивов, а на основе того, что человек сиюминутно, ситуативно поддался торговой манипуляции. И это не актуализация мотивов, а именно манипуляция, т.е. использование скрытых техник для того, чтобы потребитель совершил покупку, ранее не запланированную.

Считаем, что маркетинг во многих сетях – это не более чем прикладные социология и психология потребителя. Но если продавцы и маркетологи действуют интуитивно или на житейском опыте, то только психологи могут детально объяснить этот механизм. Так**,** целью части исследования, описанной в данной статье, стало изучение манипуляционных техник в торговых залах с последующим определением критериев и границ категории «манипуляции потребителем» (синонимично: манипуляционные, манипулятивные техники продаж). Мы ограничились торговыми залами розничной торговли, а именно супермаркетами и магазинами в торгово-развлекательных центрах. Так, нижеуказанные манипуляции характерны как для продажи продуктов питания, так и для одежды, обуви, техники для дома. Мы не рассматривали манипуляции в рекламе и оптовых продажах, а также стратегические манипуляции – управление массовыми потоками клиентов на уровне страны.

Выборкой потребителей стала молодежь г. Калуга в возрасте от 18 до 35 лет различного социального и экономического положения, не имеющая опыта работы в торговле (N = 112). **Выборкой экспертов** стали менеджеры по продажам, бизнес-тренеры, директора (генеральные, исполнительные, коммерческие) и владельцы торговых точек, имеющие стаж работы в торговле от 1 года (N = 16).

Использовались следующие **методы исследования:** анкетирование, экспертный опрос, нарративное интервью, глубинное интервью.

Ход эмпирического исследования включал несколько этапов: (1) анализ литературных источников; (2) описание экспертами наиболее часто встречающихся манипулятивных техник продаж и сопоставление их с литературными данными; (3) составление анкеты для потребителей, в которую вошли техники, подпадающие под определение манипуляций (см. ниже) и встречающиеся в трех и более калужских магазинах; проведение анкетирования потребителей для выявления наиболее сильных манипуляций; (4) анализ результатов и предоставление рекомендаций потребителям.

Манипуляционные техники в продажах, к сожалению, слабо представлены в психологии. Психологию манипуляции (и как синоним, психологию влияния, психологию воздействия, психологию убеждения) изучали как отечественные (Е.Л. Доценко [4], С.Г. Кара-Мурза [6], М.Ю Лихобабин [8] и др.), так и зарубежные ученые (Х. Брейкер, Г. Саймон, Э. Шостром и.др.). Ее затрагивают и в рамках психологии безопасности [5], и в рамках психологии нравственности [12], и в рамках психологии лояльности [11]. По определению классика отечественной психологии манипуляции Е.Л. Доценко [4], манипуляция – это вид психологического воздействия, искусное исполнение которого ведет к скрытому возбуждению у другого человека намерений, не совпадающих с его актуально существующими желаниями.

Манипуляционные техники с позиции торговцев декларируют западные менеджеры и аналитики П. Андерхил, Б. Вансинк, Д. Джоббер, Дж. Ланкастер, З. Зилар, Р. Киосаки, Ф. Котлер, М. Макгалли, Д. Норман, Т. Снайдер, а также российские практики А.А. Белогородский, А.А. Деревицкий, М.Н. Дымшиц, Е.В. Мачнев, С. Ребрик, В.П. Шейнов. Данные работы в большинстве своем являются практическими руководствами для продавцов, обучающими повышению продаж. Авторы редко называют эти техники манипуляционными, предпочитая термины «техники убеждения», «техники работы с возражениями», «техники стимулирования сбыта» но смысл от этого не меняется – потребитель трактуется как марионетка, а продавец как искусный кукловод. Отметим, не любые техники, используемые в промоушне, личных продажах, маркетинге и торговом менеджменте можно назвать манипуляционными.

Термин «манипуляции покупателем» до сих пор не определен. Взяв за концепт определение Е.Л. Доценко [4], мы дали следующее.

Манипуляция потребителем – незаметное влияние на потребителя для необдуманного совершения им ранее не запланированной покупки товара, осуществляемое в диалоге с продавцом, а также с помощью организации пространства и событий в торговом зале. В данной работе мы не рассматривали манипуляции массами потребителей: в рекламе, на федеральном уровне. По результатам исследования считаем, что покупка определяется как совершенная под действием манипуляции, если соблюдены два критерия: необдуманность и незапланированность. Условно, покупки под действием манипулятивных техник продаж – это неосознанные, беспричинные покупки. Грубо говоря, манипуляция в продажах, – это когда покупатель говорит «да» объективно ненужному ему товару.

Манипулятивными техниками продаж можно назвать далеко не все приемы продаж, а только те, которые воздействуют на подсознание, а не на сознание. Осознанная покупка никогда не сможет отвечать этим двум критериям: необдуманности и незапланированности. Многие приемы продаж не являются манипулятивными и стимулируют покупки, которые имеют осознанную причину.

Все покупки делятся на запланированные (человек четко знает, что конкретно, какой торговой марки, по какой цене и в каком объеме ему нужно), полузапланирванные (человек знает тип товара, примерную цену и примерное количество, но не слишком лоялен к маркам и решение принимает, узнав все нюансы в торговом зале) и импульсивные (ситуативные, незапланированные). Никакие манипулятивные техники не могут подействовать на четко запланированные покупки, но стимулируют полузапланированные и импульсивные покупки, причем только ту их часть, когда человек не может назвать, осознать причину этой покупки. Итак, если покупка сделана без осознаваемой причины, «рука сама потянулась», «ой, какой миленький», «вау, какая скидка», то в абсолютном большинстве случаев эта покупка – результат манипулятивных техник. Если покупка незапланирована или полузапланирована, но при этом обдумана, имеет свою осознанную причину, давнее желание и т.п. – она не может считаться совершенной под действием манипуляции. Некоторые считают, что результатом ма-

нипуляции являются все импульсивные покупки, но это не так. Импульсивные покупки – случайные, незапланированные – условно разделим на обдуманные (имеющие осознанную причину) и беспричинные. Можно их назвать иначе: когнитивные и эмоциональные. К примеру, девушка пошла в магазин за одеждой, но случайно увидела сапоги, которые ей очень понравились; а сапоги ей объективно нужны – старые непригодны для носки. Она давно планировала купить новые, но пока не предпринимала активных действий. И тут, случайно их увидев, покупает – это обдуманная импульсивная покупка с осознанной причиной, или когнитивная импульсивная покупка. Но если эта девушка не имеет объективной витальной необходимости в новых сапогах, поскольку в шкафу уже пылятся 2 пары, и, тем не менее, покупает их, потому что не может субъективно устоять – это беспричинная импульсивная покупка, или эмоциональная импульсивная покупка, поскольку разум при ее совершении был вторичен и главенствовали эмоции. Отбросив вариант психического нездоровья покупателей (неврозов, истероидности, повышенной эмоциональной возбудимости т.п.), получаем, что когнитивные импульсивные покупки обычно не являются результатом торговых манипуляций, и лишь слегка стимулируются внешними торговыми приемами, а беспричинные покупки как раз можно назвать следствием реакции на манипулятивные техники. При полузапланированных покупках, когда, к примеру, человек идет за колбасой, но ему не принципиально, товар какого производителя приобрести, манипулятивные приемы продаж тонко направляют его выбор в строну товара, нужного продавцу или поставщику.

Запланированные покупки, при которых потребитель четко знает, что ему нужно и в каком количестве, крайне редки при покупке товаров повседневного спроса. Манипулятивные техники продаж, пожалуй, не действуют только на них – «все маркетологи мира бессильны против мужчины со списком покупок».

Итак, не любое воздействие на покупателя в торговом зале является манипулятивным, а лишь то, которое вызывает беспричинную покупку, то есть покупку, причину которой покупатель не может здраво вербализовать.

Тонкая манипуляция совершенно не видна покупателю. Отрезвление чаще всего приходит потом (не приходит лишь в совсем немногих случаях). Поэтому если покупка, совершенная без манипуляции в разговорах потом упоминается как «Я купил…», то покупки, сделанные под давлением манипулятора, упоминаются как «Мне всучили…», «Мне впарили…», «Меня обманули…». Но, тем не менее, великий парадокс провинциальной ментальности состоит в том, что человек еще вновь и вновь приходит в этот магазин, где его обманули. В надежде на лучшее.

Манипуляциями в продажах мы считаем лишь те техники, которые соответствуют критериям:

(1) неявные,

(2) ненавязчивые,

(3) которые направляют волю покупателя в сторону необдуманной покупки заранее не запланированной разновидности товара.

С.Кара-Мурза [6] говорит, что манипуляция – это «ложь, в которую хотят верить». Добавим, что в случае продаж затем в сознании потребителя она становится правдой, поскольку признаться самому себе в том, что он совершил глупую покупку, мало кто в силах.

Обозначим принципиальные особенности манипуляции потребителем, определенные нами на основе работ об общих характеристиках манипуляции в социуме (Е.Л. Доценко [4], С.В. Кара-Мурза [6]), в рамках психологии рекламы, PR и потребления (Е.Н. Богданов [1], А.А. Белогородский [3], Н.А. Опарина и Г.С. Цветкова [10]), работ маркетологов (Ф. Котлер [7], П. Андерхил [2], Е.В. Мачнев [9]), менеджеров-прикладников и самое главное – наших более чем десятилетних наблюдений за поведением и отношениями потребителей.

1. Синонимом манипуляции потребителем является управление потребителем, влияние на потребителя, воздействие на потребителя, а также торговая манипуляция, манипуляция в торговом зале – в зависимости от эмоционального акцента. Но считаем неправомерным ставить в один ряд управление персоналом и управление потребителем, поскольку первое регламентируется ТК РФ, нормативными документами организации и ее структурой, и, подписывая трудовой договор, сотрудник дает согласие на то, чтобы вышестоящие менеджеры им управляли. Управление потребителем не регламентируется юридически и не согласовано с ним как с субъектом.

1. Манипуляция потребителем – это не мошенничество, не обман. Манипулируя потреби-

телем, коммерсант или производитель не нарушает его прав и свобод покупателя как гражданина. Именно поэтому тему манипуляции должны изучать именно психологи. К примеру, изменение даты срока годности на просроченном продукте – это мошенничество, а выставить вперед товар с истекающим сроком годности, спрятав вглубь более свежие товары – это манипуляция. Поставить на «золотую полку» - на уровне глаз и максимального потока потребителей - товар с самой большой накруткой или тот, который по другим причинам надо продать быстрее, а товар, который купят и без уловок – на нижние или верхние полки – это манипуляция.

1. Манипуляция – это стимулирование потребителя действовать не против воли, а направление воли покупателя в сторону покупки не совсем нужного ему товара. К примеру, человек пришел в супермаркет за стандартным набором еды. Но на самом видном месте увидел сок с высокой скидкой. Он не любитель сока, и эта торговая марка ему незнакома, но он его купил, поддавшись на заманчивую цену. После проведения еще двух-трех подобных промоакций при адекватном качестве товара, он уже станет лояльным потребителем. То есть манипуляция – это не насилие, это соблазн!

1. Реакции на манипуляции не беспричинны. У человека были латентные нереализованные мотивы, которые он реализовал сиюминутно, купив данный товар. Если у человека не было таких забытых, неосознанных мотивов, он на манипуляции не поддастся!

2. Манипуляции провоцируют импульсивную или полузапланированную покупку, но не могут потом заставить покупателя делать повторные покупки. Да, в большинстве случаев итог таких манипуляций – это радость от выгодного приобретения, которому всегда найдется место в доме. Давно известно, что если в холодильник попала лишняя, импульсивно купленная еда, то она все равно будет съедена. То есть человек съест больше, чем ему необходимо, и при этом будет рад. Аналогично и с одеждой – феномен перепотребления хорошо известен. Но иногда возникает и другой итог – «отрезвление» при приходе домой или через несколько дней, уход этих первых эмоций. И то, с какими эмоциями будет относиться покупатель к товару в дальнейшем, зависит от характеристик этого товара, а не от манипуляций, проведенных в торговом зале. То есть на грамотно проведенную манипуляцию человек всегда реагирует позитивно! Но на продаваемый товар – в зависимости от свойств этого товара. Покупатели, исходя из наших ранее проведенных глубинных интервью, описывают такие покупки так «я, наверное, был в коме, когда это покупал», «я устал, и поэтому приобрел эту не совсем нужную вещь», «я сглупил», «я поддался привлекательным надписям», «мне хотелось себя порадовать». Но в войне магазинов побеждают только самые талантливые манипуляторы.

1. Манипуляция в торговом зале всегда имеет заранее продуманную цель – повышение продаж. Повышение продаж и только! О морали, этике предпочитают даже не говорить вслух. Личность покупателя нужна только для того, чтобы найти в ней «зеленую кнопку» – эмоции, желания, страхи, комплексы – что угодно, запускающее процесс покупки. Как правило, манипуляции продумывают, организовывают и контролируют целые команды брэнд-менеджеров.

1.Удивительно, но в большинстве магазинов наблюдается визуальное и аудиальное дублирование – манипуляции в разных магазинах идентичны, схемы одинаковые. Разный лишь товар. Однако многие потребители не рефлексируют этих манипуляций, принимая все «за чистую монету». Таким образом, манипуляция – это не любое влияние на потребителя, а скрытое, неочевидное и ненавязчивое.

2.Манипуляционное влияние ведет к импульсивным или полузапланированным действиям респондента, но не меняет его глубинных установок, ценностей, мотивов, потребностей.

3.Человек поддается манипуляции в торговых залах, поскольку у него нет ни времени, ни желания рефлексировать на эту тему.

4.Магазин – это своеобразный театр, где продажа – это спектакль, ритуал, психологическая игра с клиентом. Только продавец – актер, великолепно знающий свой текст, написанный группой талантливых психологов, социологов, маркетологов, а покупатель сам добровольно вышел из зрительного зала и его талантливо ведут к совершению покупки – одной, второй, третьей…

Все манипуляции, совершаемые в торговом зале для повышения продаж, можно разделить на три типа:

Манипуляции вербальные (синонимично: разговорные, коммуникационные, лингвистические) – хитрости, используемые продавцом-

консультантом при диалоге с покупателем. Большинство этих техник пришли в продажи из нейролингвистического программирования. Представим самые распространенные и самые действенные из них: лесть (78%, здесь и далее указано количество респондентов, хотя бы один раз совершивших покупку под действием этой манипуляции), ответ в вопросе (71%), недостаточное информирование (66%), управляемая свобода выбора (к примеру, «Вы можете хоть раз в жизни себя побаловать – купите товар Х», 64%), научные понятия и специальная терминология (62%), ссылка на авторитет (61%), систематическое повторение достоинств товара (49%), ссылка на «всех» (46%), сравнение с заведомо проигрывающим товаром (44%), метод «чтение мыслей» (43%), метод «ложный стыд» («всем уже давно известно, что…вы отстаете от прогресса», 42%), метод «у меня в семье такой же» (41%), метод трех «да» (ответив на три вопроса «да», на четвертый, о покупке, человек машинально ответит «да»; 41%) и трех повторов (34%), нагнетание срочности и ажиотажа (40%), рефрейминг (переосмысление отрицательного в положительное, 38%), альтернативные или хвостатые вопросы, в которых уже содержатся два выгодных продавцу варианта ответов (33%), недосказанность с намеком на особые мотивы (33%), импликатура (30%).

Манипуляции мерчендайзинговые – хитрости, используемые при выкладке товаров на витринах и расположении витрин в торговом зале, целью которых является совершение потребителем незапланированной покупки. Больше всего воздействуют на покупателя следующие приемы: выкладка нужных товаров на «золотых полках», т.е. полках на уровне глаз (77%), выкладка в продуктовых магазинах свежих товаров в глубине полки, а с истекающим сроком годности – ближе к краю (74%), выкладка спросообразующих товаров в глубине зала, чтобы по пути к ним возникло желание купить еще несколько товаров (69%), пьедестал дорогих элитных товаров, на фоне которых остальные товары кажутся недорогими (43%), подсветка непродающегося товара (38%), детские уголки (17%), музыка, заставляющая двигаться в такт ей и совершать покупки не столь долго выбирая (15%), яркое освещение, создающее атмосферу жаркого лета и отдыха (12%).

Манипуляции маркетинговые – хитрости, используемые в программах лояльности, при рекламе в торговых залах, организации промо- и PR-акций. Покупатели наиболее податливы следующим: большие тележки в супермаркетах, создающие ощущение, что ничего не куплено (78%); стикер «Хит продаж», вывешенный на непродаваемые товары (75%), большие коробки, в которых лежит мало товара, что создает ощущение, что продуктов много (66%), желтый ценник, вывешиваемый не только на товар со скидкой, но и на любой товар, который надо продать (53 %), уменьшение упаковки или порции вместо поднятия цены на товар (48%), продажа гарантийного обслуживания (42%), использование значимых дат (33%), использование образа кумира (32%), создание искусственного дефицита (19%), «вторая вещь бесплатно» (хотя ее стоимость уже включена в стоимость первой, или это неликвидный товар, 11%), ложная благотворительность (10%), «товар дня» (10%).

Отдельным направлением маркетинга являются ценовые игры. В этом векторе используются следующие манипуляции: Скидки ДО 70% («до» – понятие весьма неоднозначное, но реагируют 77%), ложные скидки (56%), цена на «раздетый» товар, то есть товар без необходимых аксессуаров и комплектующих (42%), прием «99 рублей» (31%), «один доллар в день» (к примеру, на ценнике пишут, что телефон стоит не 10 тысяч, а всего 1 тысячу в месяц, если взять кредит, и реагируют на это 28%), «сначала купите, а заплатите потом!» – классическая манипуляция для стимулирования кредитного поведения (24%).

Выводы:

1. Манипуляция потребителем – незаметное влияние на потребителя для необдуманного совершения им ранее не запланированной покупки товара, осуществляемое в рекламе, диалоге с продавцом, а также с помощью организации пространства и событий в торговом зале.

2. Не все техники продаж являются манипуляционными. Покупка совершена под действием манипуляции, если она необдуманна, незапланирована, и покупатель не может вербализовать никакой другой ее причины, кроме манипуляции. Не все импульсивные (спонтанные) покупки являются результатом манипуляции, поскольку большинство из них имеет осознаваемую личную причину.

3. По субъективному ретроспективному анализу респондентов почти пятая часть покупок совершена под действием манипулятивных

техник продаж. И рефлексируя это, потребители продолжают реагировать на манипуляции.

4. Все манипуляции потребителем в магазинах можно разделить на вербальные (применяемые в диалоге с продавцом), мерчендайзинговые (применяемые при выкладке товаров на витрине и расположении витрин в магазине), маркетинговые, которые, в свою очередь, подразделяются на ценовые, рекламные и имиджевые.

Список литературы

1. Богданов Е.Н., Зазыкин В.Г. Психологические основы Паблик рилейшнз. – 2-е изд. – СПб.: Питер, 2003. – 208 с.
2. Андерхил П. Почему мы покупаем. Как заставить покупать. – Минск: «Попурри», 2003. – 368 с.
3. Белогородский А.А. Манипулятивные методы в рекламе // Маркетинг в России и за Рубежом, – 2005 № 6. – С. 42-53.
4. Доценко Е.Л. Психология манипуляции: феномены, механизмы и защита. – 3-е изд. – М.: Речь, 2003. – 304 с.
5. Зотова О.Ю. Научно-практические трактовки проблемы безопасности личности // Прикладная юридическая психология – 2010, № 3 – С.128-156.
6. Кара-Мурза С. Г. Манипуляция сознанием. – М.: Эксмо, 2009. – 832 с.
7. Котлер Ф., Картаджайа Х., Сетиаван А. Маркетинг 3.0: от продуктов к потребителям и далее – к человеческой душе. – М.: Эксмо, 2011. – 669 с.
8. Лихобабин М.Ю. Технологии манипулирования в рекламе. – Ростов-на-Дону: Феникс, 2004. – С. 13-17.
9. Мачнев Е. В. Развлекупки. Креатив в розничной торговле. – СПб.: Питер, 2005. – 208 с.
10. Опарина Н.А., Цветкова Г.С. Множественность факторов демонстративного потребления: эволюция исследования //Современные проблемы науки и образования. 2014. № 5. – С. 435-40.
11. Сочивко Д.В., Крымова Ю.В. Психодинамика лояльности – толерантности: психодинамическая диагностика и эмпирическая типология // Прикладная юридическая психология – 2012, № 2. – С. 28-36.
12. Стрижов Е.Ю. Нравственно-психологический подход – новая тенденция в развитии юридической психологии // Прикладная юридическая психология – 2010, № 2. – С. 67-82.

Исследование выполнено при финансовой поддержке Российского гуманитарного научного фонда и Правительства Калужской области. Грант 14-16-40003 а(р) «Я-концепция потребителя как условие реакции на манипуляционные техники продаж (на примере молодежи г. Калуги)»

Калужский государственный университет им. К.Э. Циолковского, Калуга

УДК 378.147

В.А. Фокин

ПОДГОТОВКА БУДУЩИХ СТУДЕНТОВ СРЕДСТВАМИ ИНФОРМАЦИОННО-КОММУКАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ

Статья посвящена раскрытию возможностей ИКТ в подготовке студентов. Анализируется мотивация пользователей социальных сетей и, в частности, Твиттера. Стимулирование общественно ценных мотивов позволяет ориентировать студентов на действия, направление на оказание помощи детям, клиентам социальных служб, другим людям, попавшим в сложную жизненную ситуацию.

Ключевые слова: подготовка, студенты, мотивация, электронно-сетевая социальная работа, информационно-коммуникационные технологии, Твиттер.

В последние двадцать лет с появлением возможности широко использовать ресурсы сети Интернет (далее Сеть) у многих людей происходит процесс самопознания в Сети и формируется новый тип мышления, общения, поведения и творчества. Такой тип мышления получил название net-мышление». Огромные объемы информации, ставшие доступной, разнообразная виртуальная активность, безграничные возможности Сети, позволяют студентам реализовать свое многие творческие способности, которые ранее казались невероятными, выводят их на новый этап интеллектуальной эволюции. В 1999 году автор статьи, занимающийся подготовкой специалистов для социальной сферы, начал изучать возможности использования ресурсов Сети как для оказания помощи клиентам социальных служб, так и для организации подготовки будущих специалистов, деятельности самих социальных работников. Вся деятельность специалистов, использующих комплекс электронных средств, компьютерных сетей, которые помогают организовать социальную работу, расширить информирование клиентов в различных областях, особенно в медицине, праве и образовании, наладить их досуг, облегчить и рационализировать деятельность самих социальных работников мы назвали «электронно-сетевая социальная работа» (ЭССР) [1].

В настоящей статье хотелось бы рассмотреть возможности Твиттера как вида ЭССР и информационно-коммуникационных технологий (далее ИКТ) в подготовке студентов (будущих педагогов, социальных педагогов, социальных работников).

В последние годы Твиттер стал очень популярным и модным в молодежной среде. По данным Mail.Ru Group, российская аудитория Твиттера насчитывает 11,6 млн пользователей [2]. Значительная часть из них – молодые люди. Это большая и продвинутая аудитория. Имеет Твиттер и автор этой статьи – FokinVlad.

Поскольку определенное время суток провожу в Сети, используя стационарный компьютер на работе и дома, а с помощью ноутбука и wi-fi в местах доступа в Сеть, то, поработав в Твиттере, почитав, что пишут другие пользователи, у меня возникло желание изучить его возможности в подготовке студентов, обучающихся по разным направлениям, но работающим, как правило, с детьми, клиентами социальных служб, т. е. педагогами, социальными педагогами, социальными работниками. Результаты этого исследования и представляются читателям.

Что же такое Твиттер? Twitter в переводе с английского означает «болтать» и представляет собой свободную социальную сеть, которая дает пользователям возможность мгновенно отправлять текстовые заметки длинной до 140 символов, которые может прочитать любой читатель, зашедший в Твиттер. Пользователи могут подписаться на ленту новостей, получать новые сообщения, отправлять личные сообщения, которые кроме адресата больше никто не увидит. Есть возможность подкрепить твиты и фотографиями, видео.

В Сети существует уже общепринятая группирование всех пользователей Твиттера (Твиттерян) на: Писателей, Читателей, Искателей информации и Полноценных пользователей. Писатели, естественно, пишут твиты. Читатели, в основном, читают твиты. Искатели, кроме уже отмеченного, еще и ищут информацию. Полноценные пользователи делают в Твиттере все.

Всех Писателей, в свою очередь, можно разделить на простых пользователей, в число которых входят молодые люди, известные люди, начальники-чиновники. Читателей можно раз-

делить на: имеющих Твиттер для чтения; случайных Читателей, зашедших в Сеть; Читателей, много часов сидящих в Сети; и хорошо упакованных Читателей (имеющих iPad, мобильный телефон с интернетом) и входящих в Сеть, где угодно. В число Искателей входят все владельцы Твиттера плюс представители различных организаций, учреждений и СМИ. Твиттер любого пользователя является для Искателей мощным источником разнообразной информации. Отдельно выделю среди Полноценных пользователей людей с ограниченными возможностями, т.е. инвалидов. Для них Сеть Интернет является уникальной возможностью открыть для себя социум, мир вообще, выйти в него, начать общаться, искать информацию, заявить о себе. Это здорово, если такие люди выбирают и Твиттер, как одно из средств решения своих проблем.

В ходе исследования, которые проходило три последних года, мы ознакомились с содержанием многих твитов различных владельцев Твиттеров. В большинстве случаев это были молодые люди, студенты. Были изучены твиты 230 твиттерян. Материалы исследования позволили выделить мотивацию твиттерян, которая стимулирует создание своего Твиттера и его использование. Условно разделю все мотивы на 3 группы. Сразу же оговорюсь, что это деление достаточно условно. Любое действие человека многомотивировано, т.е. одновременно его деятельность определяется несколькими мотивами. Как правило, какой-то мотив доминирует, что определяет так называемую направленность личности. Все мотивы можно представить в определенной иерархии, где есть доминирующие мотивы и мотивы, находящиеся на периферии мотивации. Знание и учет этих мотивов позволят, на мой взгляд, преподавателям эффективно использовать этот вид ИКТ в подготовке студентов.

Первую группу я назвал “личные мотивы”, т. е мотивы, отражающие потребности, интересы личности. Перечислю их: 1.Стремление любого владельца Твиттера оперативно черпать свежие новости, информацию, быть в курсе последних событий, знать, как живет страна, регион, отдельные люди, в т. ч. и известные персоны (что называется из первых уст), чем они дышат, их настроение; 2.Желание Писателя вести летопись своей жизни и других событий; 3.Знать, что думают другие пользователи (их мнение) по актуальным вопросам; 4.Иметь трибуну для высказывания своего мнения, которое могут, если прочтут, узнать многие; 5.Завязать знакомства, расширить круг своих Читателей, последователей; 6.Иметь возможность задать любой вопрос (не обязательно, что на него ответят) любому Писателю, подискутировать с Читателями, особенно с VIP; 7.Показать свои наклонности, интересы, их широту, разнообразие, общую культуру; 8.Показать, что продвинутый, современный; 9. Отточить умение говорить кратко, но емко, интересно, умно, афористично, уложившись в 140 символов с пробелами; 10. Самоутвердиться, самовыразиться; 11.Заработать деньги; 12. Приятно провести время; 13. Желание быть прикольным, оригинальным, забавным (по высказываниям в твитах, фото и др.); 14.Завести Твиттер от безделья.

Приведу несколько примеров, как я использую эти мотивы в подготовке своих студентов.

Поскольку постоянно ориентирую студентов на оперативное получение свежих новостей о том, как обстоят дела в социальной работе в России и регионе, с отдельными группами населения, то даю информацию в своих твиттах об этом, т. е. являюсь своеобразным компасом в Сети по вопросам социальной работы с клиентами. В частности, поскольку увлекаюсь геронтологией, то знакомлю студентов с информацией в электронном журнале «Право пожилых», которая позволяет быть в курсе социально-геронтологических событий в России и за рубежом [3]. Для этого студенты стоит только кликнуть соответствующий адрес.

Многие пользователи Твиттера ведут летопись социальной жизни страны и своего региона, информируют о социальных проблемах и путях их решения. Студенты – любители статистики по актуальным вопросам социальной жизни, могут многое узнать о мечтах людей разных поколений, зайдя по ссылке на результаты опроса Левада-центра «Мечты россиян»[4].

Часто пользователи Твиттера стремятся продемонстрировать свои интересы и увлечения, их широту и разнообразие. Автор статьи уже многие годы собирает афоризмы и различные высказывания по геронтологии и публикует их в Твиттере. Мои читатели не только читают их в твиттере FokinVlad, но и собирают и публикуют в печатных изданиях. Так случилось со Ста советами столетних, которые опубликова-

ны в Журнале работник социальной службы [6,7].

Вторая группа мотивов названа мною «общественные мотивы», т.е. желание владельца Твиттера принести пользу окружающим, обществу в целом, решить какие-то общественно значимые проблемы. На мой взгляд, именно эти мотивы необходимо учитывать преподавателям вуза самый активным образом для вовлечения молодых людей в социально значимую деятельность. Перечислю эти мотивы, как стремление: 1.Показать неравнодушие Писателя и Читателя (что он не дофенист, не пофигист) к событиям, происходящим вокруг; 2. Стимулировать, инициировать появление новых, интересных, общественно ценных идей, их аккумулировать и оперативно реализовать.

В качестве примера приведу инициативу Фонда «Старость в радость», который начал в декабре 2015 сбор подарков для бабушек и дедушек к новому году. Я предложил студентам поддержать данный проект. В качестве личного примера предложил свои запасы варенья и меда [5].

3.Найти интересные мысли, идеи, неравнодушных людей, а то и подобрать кадры для какого-то общественно значимого проекта. Например, волонтеры и активисты различных молодежных благотворительных организаций используют Твиттер для своих акций, публикуя такие объявления «14 ноября отправляемся в Северо-Агеевский специнтернат Тульской области. Ищем людей. Звоните по тел……

4.Бороться с недостатками, имеющимися проблемами путем информирования власти о них; 5.Решать проблемы, ликвидировать недостатки путем мобилизации, объединения, организации сообщников-энтузиастов; 6. Развивать волонтерство, добровольчество (кидается клич «Давайте!); 7. Оказывать конкретную помощь людям, регионам в случае катастроф, бедствий; 8. Собирать средства на добрые дела; 9.Выразить уважение к человеку, поздравить его и всех Читателей со значимыми событиями;10.Защитить кого-то, поддержать человека в трудной жизненной ситуации, подбодрить его; 11. Создать общественное мнение; 12.Работать напрямую с властью: дать «сигнал» власти, что есть определенное (другое) мнение; быть «щукой», чтобы власть не «дремала»; 13. Узнать мнение «вождей», власти, если «зацепить» твитом их, добиться от них конкретных действий; 14. Укрепить межпоколенные связи; 15. Показать Читателям, насколько Писатель, как член общества, человек яркий, интересный, деятельный, отрытый, «прозрачный»; 17. Пропагандировать лучшие (по чьему-то мнению) образцы музыки, живописи, литературы, искусства вообще; 17. Быть доказательным, в т.ч. и публикуя фото, видео сюжеты, другие доказательства.

Приведу другие примеры, как я использую эти общественные мотивы в подготовке студентов.

Многие владельцы Твиттера стремятся инициировать интересные общественно-полезные проекты и оперативно реализовать их на местах. Поэтому, увидев сайт коллег из Новосибирской области http://pensioner54.ru, я ретвитнул информацию о нем с призывом создать аналогичный ресурс в своем Тульском регионе.

Пользователи Twitter освещают социальные проблемы, информируя о них власть, высказывая собственное видение о путях их решения. В этом случае Твиттер, как уже было сказано, играет роль именно той «щуки». Поскольку среди моих знакомых твиттерян много неравнодушных людей, которые пытаются привлечь внимание властей к решению социальных проблем: от состояния водоснабжения и дорог в конкретном районе до пенсионной реформы и модернизации социальной системы в России (@Nataliy_Gor, @julia_htrf, @gornostalsa), то я учу студентов занимать именно такую активную жизненную позицию.

Твиттеряне помогают конкретными делами конкретным людям, развивают и поддерживают волонтерские инициативы. Можно привести массу примеров, когда Твиттеряне помогали инвалидам, сиротам, заболевшим, пожилым людям, оказавшимся в сложной жизненной ситуации, собирая средства для них. Мне понравился добровольческий проект «Помогать просто», где много примеров помощи людям, оказавшимся в беде (www.pomogat-prosto.ru) , о котором я и информировал студентов. Ряд студентов присоединились к данному проекту [8].

Твиттеряне регулярно поздравляют своих читателей. В этом случае студенты максимально используют свое творчество и креатив в поздравлении клиентов социальных служб со значимыми событиями и праздниками.

Всем нам интересно узнать мнение руководства по различным наболевшим вопросам. Но не каждый высокопоставленный руководитель

доступен для студента или социального работника. А вот если «зацепить» его доказательным твитом (фото, видеосюжет), то можно добиться конкретных положительных изменений. Мой друг по Твиттеру, неравнодушная и инициативная @Nataliy_Gor практически ежедневно информирует местных руководителей об актуальных проблемах на уровне района или города. Я сам беру с нее пример и призываю своих студентов быть такими же активными и неравнодушными.

С помощью Twitter укрепляются и межпоколенческие связи. Так, в рубрике «Дедушка и бабушка советуют» я представил читателям мудрые советы пожилых людей.

Третья группа мотивов – "престижные мотивы". Это те же личные мотивы, но определяющие желание пользователя занять определенный статус среди окружающих, поднять себя в глазах других. Престижные мотивы положительны, если они не становятся явно доминирующими. Поэтому можно активно использовать эту мотивацию в социальном воспитании студентов. Назову эти мотивы: 1.Желание иметь Твиттер является и желанием быть модным, т.е. престижным; 2.Заявить всем пользователя, что «Я такой есть». Обычно такие Писатели имеют 2-3 твита; 3.Владение Твиттером является своеобразной меткой, заявляющей «Я свой». Престижно быть своим, принадлежа к определенной группе, страте; 4. Желание иметь прямой выход на известных лиц, начальство с целью показать другим "Вот, мол, с кем общаюсь"; 5.Сделать себе рекламу, пропиарить себя; 6. Ряд пользователей сделали себе карьеру, когда их позитивные твиты были заменены Читателями и Писателями, имеющими власть. Все эти мотивы, выражающиеся в конкретные действия студентов, эффективно используются в их социальном воспитании.

Думаю, что можно выделить и еще ряд организационно-информационных потребностей студентов, которые можно использовать в их социальном воспитании. 1.Средство оперативной связи между собой и с преподавателями; 2. Средство, позволяющее оперативно собрать народ, читателей, последователей по какому-то случаю; 3. Средство проведения оперативного опроса и выяснения общественного мнения (Читатели ставят ретвиты, своеобразные лайки); 4. Средство поиска единомышленников (создаются группы по направлениям); 5. Средство, позволяющее сэкономить время, уменьшить расстояния между людьми (мгновенно передается информация), сделать мир компактным; 6.Современное средство интересной коммуникации с неограниченными возможностями. Сегодня трудно себе представить, что будет с Твиттером даже в ближайшей перспективе.

Знакомство с твитами, Писателями и Читателями, как уже отмечалось в большинстве случаев молодыми людьми, позволило мне выявить и минусы, проблемы, которые могут возникнуть у пользователей, владельцев Твиттеров. Пусть нижесказанное будет всем небольшим предупреждением.

1.Любой гипертрафированный мотив, отмеченный выше, может превратиться в проблему для человека. То, чего очень много, практически всегда плохо. 2.Твиттер увеличивает (и значительно) время, которое человек «сидит» в Сети. А в жизни так много и других возможностей хорошо проводить время, работать, учиться. 3.Здоровье от сидения в Твиттере явно не улучшается, особенно сказывается «сидение» на глазах и «точке сидения».4.Твиттер может быть показателем низкой культуры, грамотности и откровенного хамства (многие твитеряне ругаются матом!). Он может и просто показать, что человек является дураком. 5.С помощью твитов можно оклеветать человека, опозорить его. 6.Какой-нибудь «наивный дурак» может и случайно «заложить». 7. Твиттер может испортить настроение и даже карьеру. 8.Некоторые Писатели «раздеваются» в твитах до неприличия. 9.Есть любители, как Писатели, так и Читатели, которые ради престижа, вызова интереса к себе «гонять откровенную пургу». Читаешь и поражаешь. Разве так можно?! Хотя это и закон жанра, например, в шоу бизнесе. 10. Дурацкие «ники», презентации себя, стремление быть «инкогнито», нескромные фото и др. не украшают пользователей и могут стать источником их проблем. При желании, даже непрофессиональном, можно «вычислить» любого и испортить ему настроение, а то и жизнь. 11. Некрасива двойная жизнь. Одна в Твиттере, другая в реальности. 12. Откровенная ложь, клевета, за которую можно и уголовно ответить.

Последнюю 13 позицию очень важно всем учитывать. Поскольку Твиттер является открытой сетью, то ею могут пользоваться спецслужбы (в том числе и иностранные. Вспомним только известного Сноудена!), административные и фискальные органы, откровенные него-

дяи разных мастей (например, воры) и, кстати, просто начальники преподаватели, родители, мужья и жены. Иной твит может содержать компромат, а создавший его Писатель даже и не думает об этом! Внимательный же Читатель, из перечисленных выше, все интересное берет на заметку, собирает и, когда нужно, дает ему ход. Сидят-сидят внимательные Читатели, которые специально ловят твиты простачков и дурачков! Конкретный пример. По многим СМИ прошло сообщение, что в США возбуждено уголовное дело в отношении одного спортсмена, который позволил себе в твите расистское высказывание. Известная Ксения Собчак уже имела неприятности по ряду своих твитов. Руководитель пресс-службы Росмолодежи оправдывалась за свои некорректные высказывания. Твиты ряда российских начальников вызвали широкий негативный резонанс в Сети, что заставило пресс-секретарь президента России Д. Пескова говорит о низкой культуре ведения Твиттера многими чиновниками

В заключении скажу следующее. Иметь или не иметь Твиттер, в большинстве случаев, личное дело каждого. Многие молодые пользователи сети Интернет высказывают мнение, что Твиттер им вообще не нужен, есть другие средства в Сети для общения, сбора и передачи информации, которые удобнее. Что ж, в таком случае не заводите Твиттер! Очень хорошо, что в Сети есть выбор! Кто-то выбирает и пользуется электронной почтой, кто-то Фейсбуком, кто-то Одноклассниками, кто-то вообще ничем пользуется в Сети. Это нормально. Однако я бы предостерег всех пользователей Сети лишь об уже упомянутых 13 проблемах, которые могут возникнуть у них, выделил среди них проблему ухудшения здоровья. Проблем, конечно, может быть и больше. Например, ряд опросов, проведенных среди пользователей Сети, отмечают, что у каждого пятого пользователя интернета снижается интерес к обычному сексу, ибо они сделали выбор в пользу сидения в Сети. Действительно, ряд «товарищей», находят в Сети всё для удовлетворения всех своих желаний. Прискорбно, но факт! А как тогда решение демографических вопросов, улучшение семейных взаимоотношений? Но это уже другая проблема и над ее решением надо серьезно думать. Пока же, можно утверждать, что Твиттер можно и нужно эффективно использовать как вид ИКТ в подготовке студентов.

Список литературы

1. Фокин В.А., Фокин И.В. Возможность электронно-сетевой социальной работы в обслуживании граждан пожилого возраста. Успехи геронтологии. 2011, – Т.24. – №1. – С. 162-167.
2. Сайт Лайкни – исследования социальных сетей в России www.likeni.ru/events/Issledovanie-auditoriya-sotsialnykh-setey-v-Rossii (дата обращения 5.12.2015)
3. Сайт электронного журнала «Доброе дело» http://dobroedelo.org/new/elektronnyj-byulleten-pravo-pozhilyx-1/ (дата обращения 5.12.2015).
4. Опрос Левада-центра «Мечты россиян» http://www.levada.ru/22-01-2015/mechty-rossiyan/ (дата обращения 5.12.2015).
5. Сайт Фонда «Старость в радость» http://www.starikam.org/home/news/new_year_2015_6_anons/ (дата обращения 5.12.2015).
6. Фокин В.А. Сто советов от 100-летних Работник социальной службы. № 5, 2014. – С. 138-146.
7. Фокин В.А. Сто новых советов от 100-летних или продолжение темы познания. Работник социальной службы, № 3, 2015. – С. 147-156.
8. Сайт проект «Помогать людям» http//www.pomogat-prosto.ru (дата обращения 5.12.2015).

Тульский государственный педагогический университет имени Л.Н. Толстого, Тула

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

УДК 378.14

С.И. Маслов, Т.А. Маслова

РЕАЛИЗАЦИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНО-ЦЕННОСТНОГО КОМПОНЕНТА ОБРАЗОВАНИЯ В ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКЕ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ

В статье дано определение эмоционально-ценностного компонента педагогического образования. Перечисляется классифицированная номенклатура профессионально-значимых ценностей. Характеризуются условия реализации эмоционально-ценностного компонента в изучении педагогики. Показаны пути, как эти условия реализуются в процессе изучения разделов педагогики.

Ключевые слова: педагогическое образование, эмоционально-ценностный компонент, профессионально-значимые ценности, дидактические условия, изучение педагогических дисциплин.

Содержательная и процессуальная специфика реализации воспитательной функции обучения в школе предъявляет особые требования к личности учителя как основного транслятора ценностей и медиатора эмоционально-волевого развития учащихся. В связи с этим важное место отводится личностному потенциалу учителя, который значительно повышается при включении в содержание педагогических дисциплин ЭЦК.

Эмоционально-ценностный компонент профессионально-педагогического образования понимается как целенаправленное взаимодействие педагогов и студентов по интериоризации системы профессионально значимых ценностных ориентаций, развитие их аффективной и субъектно-волевой сферы, наличие и степень сформированности которых обеспечивают успешное осуществление профессиональной деятельности учителя. (Маслова Т.А.)

ЭЦК педагогического образования включает в себя следующие профессионально значимые ценности: *гуманистические ценности педагогической деятельность* – ученик, детство, уникальность и индивидуальность личности, развитие ученика и др.; *профессионально-нравственные* – ответственность, свобода, милосердие, мир, верность, вера, профессиональный долг, благодарность, справедливость, гуманизм, порядочность, честность, патриотизм, доброта и др.; *творческой самореализации* – профессиональное общение, самообразование, самореализация, саморазвитие и др.; *интеллектуальные* – истина, профессиональные знания, профессиональное мышление, свободный доступ к информации; *социальные* – профессиональная корпоративность, соборность, традиции, обычаи, семья и др.; *эстетические* - красота, искусство. [1, С. 7-8]

Эффективная реализация ЭЦК в изучении педагогических дисциплин возможно при соблюдении дидактических условий:

– конструирование содержания педагогических дисциплин ориентировано на систему профессионально значимых ценностей, построенную с учетом логики их усвоения, задач профессиональной подготовки и будет иметь специфические способы фиксации;

– отражение ценностей в педагогических дисциплинах, учитывает дидактические особенности их интериоризации, уровни проявления у студентов и определяющую роль аффективной сферы в этом;

– осуществление направленного формирования профессионально значимых качеств студентов через осознание их ценности и включение механизмов эмоционально-волевого регулирования;

– включение студентов в рефлексивно-оценочную деятельность и соразмышление в ситуациях профессионально-нравственного выбора и осознания профессионального долга;

– актуализация профессионально значимых ценностей в профессионально-педагогической деятельности, через которую происходит процесс интериоризации профессионально значимых качеств;

– создание ценностно-смысловых учебных ситуаций, акцентирующих внимание студентов на профессионально значимых ценностях и качествах будущего педагога;

– реализация межпредметных связей через

актуализацию в процессе изучения философских и психолого-педагогических дисциплин профессионально значимых ценностей и развитие эмоционально-волевых качеств;

– создание эмоционально насыщенного ценностно-ориентационного пространства взаимодействия субъектов образовательного процесса, способствующего развитию эмоциональной сферы студентов. [2, С. 92]

Рассмотрим, как эти условия реализуются в процессе изучения курса «Введение в профессию». Его изучение было направлено на осмысление будущими учителями смысла профессионально-педагогической деятельности. Теоретическая подготовка студентов с ориентацией на эмоционально-ценностное образование курса имеет целью развитие эмоциональности как значимого качества будущего педагога, формирование ценностного отношения к педагогической теории. На основе обращения к общим ценностям, происходило осознание именно профессионально-педагогических ценностей (например, от понятия «ребенок как самоценность» – к любви к детям, как ценности педагогической деятельности), что способствовало определению готовности к профессиональной деятельности как предварительной самоактуализации. При этом реализуется условие актуализации профессионально значимых ценностей в профессионально-педагогической деятельности, в ходе которой происходит процесс интериоризации профессионально значимых ценностей.

В процессе обучения на основе базисных ценностей происходит осознание профессионально-педагогических ценностей, как специфических ценностей педагогической деятельности, выделенных из ряда общепрофессиональных ценностей.

Рассмотрение личностных и профессиональных качеств учителя, способствующих эффективному взаимодействию педагога и учащихся в образовательном процессе, приводит студентов к более полному осознанию идеального образа учителя, к осмыслению возможностей самореализации в качестве учителя на основе самоанализа и самооценки студентами собственных качеств личности и сформированных общеучебных умений и навыков.

Эмоционально-ценностный компонент в содержании учебного предмета «Общая педагогика» направлен на формирование общей и профессионально-методологической культуры будущего учителя. Овладение категориальным аппаратом педагогики способствует выявлению аксиологических начал образования, освоению систематизированной совокупности нравственных и культурных ценностей, соответствующих интересам личности и общественным ожиданиям. Это, в свою очередь, ориентирует студентов в современных культурных и профессиональных ценностях и позволяет формированию персональной системы ценностно-смысловых ориентиров.

Установление связей педагогики с другими науками способствует формированию у студентов оценочных знаний к педагогической теории, определению механизмов осуществления профессиональной деятельности: рефлексивного целеполагания, проектирования, диагностической деятельности и пр., готовности к изучению педагогических проблем и исследованию динамики педагогического процесса.

Учебный курс «Теория обучения». Обучение этой дисциплине направлено на формирование ценностного отношения к педагогической теории; ценность практической направленности педагогических знаний и деятельности; развитие значимых качеств будущего педагога (коммуникативность, эмоциональная гибкость, эмпатийность и др.).

Изучая понятие «дидактика как наука», необходимо ориентироваться на развитие мотивации студентов к изучению научно-теоретических основ педагогической деятельности. В рассмотрении взаимосвязей дидактики с другими науками особо выделяется философская аксиология, как сущностная основа ценностных ориентаций, основа целеполагания профессиональной педагогической деятельности.

Понятие учебного процесса как целенаправленного и двустороннего процесса взаимодействия учителя и учащихся приводит к понятию социализации педагогической деятельности, осознанию ее ценностной направленности на обучение, воспитание и развитие школьников. Эмоционально-ценностное образование, включая в себя все три функции процесса обучения, будет особенно эффективным, если деятельность преподавания будет направлена на сознательную передачу учащимся ценностных ориентаций, а деятельность учащихся – на эмоциональное принятие знаний с учетом передаваемых ценностей. Что реализует следующее условие – *отражение ценностей в педагогических дисциплинах, учитывает дидактические*

особенности их интериоризации, уровни проявления у студентов и определяющую роль аффективной сферы в этом.

Изучая эмоционально-ценностный компонент образования в разделе «Содержание образования», следует выделять его составляющие элементы: ценности, эмоции (включая чувства, настроения, аффекты) и волевую сферу, и определить их ведущее значение для формирования основ личности.

Среди принципов реализации ЭЦК в содержании образования ведущим является принцип положительного эмоционального фона, т.к. очень важно, чтобы обучение было связано с яркими эмоциональными переживаниями, а сам процесс познания – с положительными эмоциями. Принцип воспитания и разностороннего развития должен иметь также направленность на развитие эмоционально-волевой сферы учащихся как важной части общего развития. Особенностью реализации этого принципа может быть ориентация на организацию разнообразных видов учебной деятельности, в процессе которой происходит смена интересов и увлечений детей.

Принцип связи обучения с жизнью также предполагает развитие эмоциональной сферы детей в разнообразной деятельности (учебной, игровой и др.), являясь основой приобретения знаний, ценностное значение которых проявляется во взаимодействии с жизнью, путем приобретения личного опыта.

Принцип прочности результатов обучения и развития познавательных сил предусматривает контроль результатов обучения не только в усвоении знаний, но и навыков их применения в нестандартных ситуациях, усвоение элементов составляющих основу ЭЦК. Прочности усвоения учебного материала можно добиться через его яркое эмоциональное представление, использование видео-наглядности, с акцентированием внимания и демонстрации его ценности и др. Созданию мотивации к учебной деятельности, пробуждению желания к познавательной деятельности может помочь личный пример учителя, его заинтересованность учебным процессом, его неравнодушное ценностное отношение к излагаемому материалу.

Важная роль в реализации ЭЦК в практике учебного процесса принадлежит методам обучения, их основательному отбору. Практически любой метод может иметь эмоционально-ценностную направленность, однако в дидактике выделены специальные методы по реализации ЭЦК образования: метод акцентирования эмоций и ценностей направлен на осознание учащимися своих переживаний и ценности объекта изучения, метод адекватных эмоций имеет целью пробуждение адекватных эмоциональных реакций учащихся к объекту изучения и познавательной деятельности вообще, метод эмоционально-ценностных контрастов, пробуждая противоположные эмоции и к альтернативным ценностям, обостряет у учеников переживание значимых чувств, осознание важности гуманистических ценностей и введение их в систему ценностных ориентаций личности (С.И. Маслов).

Овладение педагогическими ценностями через усвоение содержания дидактической подготовки студентов, формирует их субъективацию, уровень которой служит показателем личностно-профессионального развития будущего педагога.

В рамках задач реализации эмоционально-ценностного компонента при изучении курса «Теория воспитания» осуществлялось ценностно-смысловое освоение студентами педагогической реальности: приобщение к общечеловеческим и национальным ценностям, абсолютной ценности и значимости личности человека, когда происходит гармонизация мировоззрения личности, целостной картины «Я», ориентация личности на другого человека, желание понять, осмыслить, осознать суть его внутреннего мира, его внутренней целостности. Это позволяет процессу эмоционально-ценностного образования быть стабильным, адаптированным и адаптивным вследствии приближения личности к условиям внешней среды. Это реализуется через следующее выделенное условие – *конструирование содержания педагогических дисциплин ориентировано на систему профессионально значимых ценностей, построенную с учетом логики их усвоения, задач профессиональной подготовки и будет иметь специфические способы фиксации.*

Овладение теоретическими и методическими аспектами воспитательной деятельности в целостном образовательном процессе с опорой на общечеловеческие и национальные ценности становится фундаментальной научно-практической основой и одним из решающих источников создания у подрастающего поколения реальных представлений о подлинных и мнимых ценностях жизни и деятельности людей в

духовной и материальной сфере общества, отражающих в себе социальные, правовые и нравственные нормы. Оно предполагает освоение совокупности прогрессивных духовных и материальных ценностей отдельной личности, общества и государства, формирование способности к культурной идентификации, т.е. осознанию своей принадлежности к определенной культуре, интернализации ее ценностей (принятию как своих), выбору и осуществлению культуросообразного образа жизни. Региональный подход в формировании ценностных ориентаций позволяет процессу эмоционально-ценностного образования быть стабильным, адаптированным и адаптивным вследствие приближения личности к условиям внешней среды, что достаточно важно в планировании педагогического образования, социальном прогнозе и способствует выполнению опережающей функции образования в развитии личности и общества.

Успешному воспитательному воздействию на формирование ценностных ориентаций и развитие эмоционально-волевой регуляции личности студента способствует изучение педагогических условий: создание эмоционально-привлекательной среды, которая стимулирует и «питает» процесс нравственного самосовершенствования личности; адекватность эмоциональных стимулов индивидуально-типологическому фонду личности и ее притязаниям; эмоциональная привлекательность педагогических средств, методов, приемов; избирательное применение форм воспитательной работы.

Так в основе изучения системы методов воспитания учащихся лежит теоретическое овладение студентами комплексом приемов и средств педагогического воздействия, применяемых целенаправленно и систематически с учетом закономерностей воспитательного процесса. Особое значение здесь отводится эмоционально-ценностному стимулированию, как гибкому набору педагогических средств, ориентированных на потребностно-мотивационную сферу и вызывающих переживания, отношения, действия, адекватные присвоенным ценностям. Такими средствами выступают различные виды стимулов: проблемно-поисковые, эмоционально-образные, общественно-оценочные, а также игровые и соревновательные.

Принятие студентами профессиональной позиции, основанной на построении воспитательного процесса как процесса общения на началах сотрудничества и принципах гуманизма, формирует важные личностные качества будущего педагога, такие как эмпатия, толерантность, чуткость и заботливость и др. В результате наметился сдвиг мотивов студентов с личностно внутренних, проявлявшихся в осознании важности профессии, связанной с обучением и воспитанием школьников, к более профессионально ориентированным, широким социальным: перспективного личностного развития, самовыражения и самореализации в педагогическом процессе, творческого отношения к использованию педагогических знаний.

Средством интенсификации обучения студентов выступали диалоговые технологии. Для стимулирования *внешнего диалога* использовали дискуссии (например, «В чем заключается сущность личностно ориентированного подхода в образовании?», «Актуальные проблемы эмоционально-ценностного образования школьников» и др.).

При создании условий для *внутреннего диалога* обращали внимание на создание ситуации успеха, которая обеспечивалась использованием в учебном процессе автодидактических приемов поиска информации, помогающих студентам усваивать новые понятия путем их выведения или построения по строго заданной программе, рассчитанной на успех, и активизирующих учебный процесс.

На формирование у будущих учителей в учебно-воспитательном процессе вуза ценностного отношения к педагогическому наследию направлен курс «История образования и педагогической мысли». Овладение знаниями историко-педагогического наследия является непременным условием для аксиологической ориентации студентов, создания у них собственной системы ценностей.

Овладение знаниями историко-педагогического наследия способствовало формированию адекватных аксиологических ориентаций студентов, формированию у них педагогической рефлексии.

Важным приемом на семинарских занятиях явилась *актуализация положительного образа учителя* посредством привлечения к содержанию занятий педагогических мемуаров, осмысление педагогического наследия выдающихся педагогов прошлого, включение педагогических приемов передовых учителей. Использование на занятиях биографического материала о педагогической деятельности С.А.Рачинского,

Л.Н.Толстого, В.А.Сухомлинского, Калужских учителей прошлого и наших современников позволяет акцентировать внимание на их педагогических ценностях, их переживаниях и их деятельности. Это реализуется, в том числе, через включение в педагогическую подготовку художественных текстов, способствующих эмоционально-ценностному проникновению студентов в педагогическую деятельность, восхождение к своему идеалу учителя, осознанию социальной значимости профессии, принятию норм педагогической этики.

При этом мы стремились, чтобы студенты при выражении ценностного отношения к идеям ученых-педагогов обращались к современному социокультурному контексту, чтобы оценка осуществлялась с позиции ценностей, с позиции учителя-практика, реализующего в своей деятельности профессиональные ценности.

Современная школа выдвигает новые, все более сложные проблемы и предъявляет новые требования к содержанию подготовки будущих учителей. Поэтому педагогическая подготовка должна предполагать глубокое и основательное знание трудов великих педагогов, необходимость творческого осмысления генетически сложившегося опыта в этом направлении, ретроспективного анализа учения прогрессивных мыслителей и педагогов, эмоциональное их приятие и осознание, отбор актуальных для современной школы идей с целью дальнейшей трансформации и применения на практике.

Ценностно-мотивационное значение при ознакомлении с жизнедеятельностью и педагогическим творчеством выдающихся педагогов может иметь понятие «педагогический идеал» как воплощение «Я-идеального» и ценностный ориентир построения студентами собственной профессиональной деятельности.

Это становится возможным посредством обращения к современному социокультурному контексту, в котором "работают" ценности (человек, культура, время и т.д.); чтобы студенты отбирали то ценное в опыте прошлого, что сохранилось и может быть использовано в современном образовании.

Переживание студентами опыта создания и осуществления педагогических технологий, где технологичность важна на уровне подхода, плана действий, а не жесткого распределения шагов учителя, с построением инвариантных компонентов учебной ситуации, востребующей эмоционально-личностный потенциал учащихся, становится гарантом будущей ценностно ориентированной педагогической деятельности.

Сегодня студенту недостаточно иметь знания об уже существующих образовательных технологиях, необходимо еще и умение применять их в практической деятельности. Начиная добросовестно исследовать образовательную технологию точно по инструкции, педагог со временем приходит к необходимости адаптировать ее к конкретным условиям и, в первую очередь, к самому себе. Алгоритмы необходимы на пути к творчеству и сами создаются из творчества. Так, образовательные технологии являются и результатом творческой педагогической деятельности, и некоторым алгоритмом деятельности. Применяя впоследствии технологии на практике, будущий педагог, усваивая алгоритм, включается в творческий процесс, результатом которого может стать самостоятельно разработанная технология. Таким образом, образовательная технология понимается как одна из педагогических ценностей, порождаемых личностным опытом педагога-творца (или нескольких единомышленников, объединенных одной идеей).

Для интеграции и углубления полученных знаний об эмоционально-ценностном компоненте педагогического образования, отраженном в педагогических дисциплинах, в учебный процесс внедрена дисциплина по выбору «Воспитание в обучении. Эмоционально-ценностный аспект образования школьников». В содержании спецкурса показана специфическая особенность педагогической деятельности, одним из средств и условий которой является личность самого педагога. Что обретает характер дидактической закономерности, поскольку именно в личности учителя преломляются целевые, содержательные и процессуальные аспекты воспитывающего учебного процесса. Это предполагает высокий уровень развития не только гносеологического потенциала личности учителя, но и творческого, коммуникативного и аксиологического потенциалов в структуре целостной личности учителя, которая становится объектом презентации и источником смысложизненных ценностных ориентаций в становлении ученика, что должно адекватно рефлексироваться в педагогическом сознании и найти отражение в практике педагогического образования.

В личностно ориентированной педагогической деятельности технологичность важна на уровне подхода, плана действий, а не жесткого распределения шагов учителя, а сама технология связана с построением инвариантных компонентов учебной ситуации, востребующей личностные функции обучаемых.

Успешному воздействию на развитие эмоционально-волевой регуляции личности студентов способствовало реализация условия - *создание эмоционально-насыщенного ценнностно-ориентационного пространства взаимодействия субъектов образовательного процесса, способствующее аффективному развитию студентов*.

Нами учитывалась эмоциональная привлекательность педагогических средств, приемов и методов обучения студентов. Ценностно-смысловому наполнению содержания обучения способствовали приемы активизации эмоционально-ценностного фактора мышления: *влияние новизны* при получении новой информации о деятельности учителя; *необычность* - через различные способы предоставления учебной ситуации. Использовался *стимул отстранения*, дающий возможность более глубоко раскрыть педагогическую сущность эмоционально-ценностного образования и др. Это способствовало выработке умений поддержания положительного эмоционального фона обучения и общения как важной особенности организации целостного педагогического процесса. На практических занятиях *создавались ценностно-смысловые учебные ситуаций, требующие необходимость акцентирования внимания студентов на профессионально значимых ценностях и качествах будущего педагога.*

Полученные результаты, а также наблюдения за студентами позволили сделать вывод о том, что за годы обучения эмпатический потенциал у студентов претерпел изменения в позитивную сторону: закрепились умения поддерживать положительный эмоциональный фон обучения и общения, как важной особенности организации целостного педагогического процесса, учитывать эмоциональные состояния учащихся, управлять собственными эмоционально-волевыми проявлениями.

При отборе содержания образования происходит ориентация на две важные сферы проявления личности – *самость* и *социумность*, которые взаимосвязаны между собой.

Гармония самости и социумности (своих психофизических возможностей в определении будущей социальной роли в жизни) и характеризует гуманность в образовании, когда возможно представить человека как уникальное явление, признать его субъектные возможности как приоритет в процессе социализации.

Современная сложившаяся ситуация в образовании требует новых подходов к организации образовательной деятельности педагогов, что дает предпосылки для создания индивидуально направленной образовательной стратегии, которая предусматривает адаптацию содержания обучения, объема учебных программ, учебных пособий к реальным потребностям и возможностям обучаемых, переход к гибкому характеру педагогического процесса.

Образовательный процесс, построенный на аксиологических основах, предполагает для студента свободную ориентацию в наборе педагогических технологий, которые мотивируют нравственно-ценную деятельность; развивают способность к рефлексии, создают условия для самоактуализации; способствуют творческому преобразованию ситуаций на основе следования моральных норм; способствуют диалогическому общению на уровне личностных смыслов; вносят вклад в ценностное мировоззрение личности.

Эмоциональный настрой учащихся тесно связан с поведением самого преподавателя. Успешность обучения будущих учителей, их эмоционально-психическое благополучие во многом зависят от мастерства педагога.

Эмоционально-ценностный компонент содержания отражен в динамике овладения студентами педагогической техникой, включая умения управлять эмоциональным состоянием, своим и детей, и профессиональным самочувствием, речью.

Мастерство педагогического взаимодействия будущих учителей с учениками будут определять сформированные в вузе личностно-волевые качества студентов, включая умение создать соответствующий «эмоциональный фон урока», педагогический такт и культуру педагогического общения.

Как интегральная характеристика труда учителя педагогическая направленность в данном курсе формируется уже как система рациональных и эмоционально-ценностных отношений, задающих соответственную их содержанию иерархическую структуру доминирующих ценно-

стных ориентиров личности будущего учителя и побуждающих его к утверждению их в педагогической деятельности и общении. Среди психолого-педагогических условий, способствующих профессионально-личностному саморазвитию студентов – обучение в контексте предстоящей личностно ориентированной деятельности по реализации ЭЦК. В таком обучении «знание является подструктурой личности, включающей не только отражение объектов действительности, но и действительное отношение к ним, личностный смысл усвоенного (Лаврикова). Поэтому мы ориентировались на то, чтобы каждое вводимое преподавателем новое понятие или положение перестраивало структуру прошлого опыта, ориентировало ее на ситуации будущего профессионального использования знаний.

Список литературы

1. Маслова Т.А. Дидактические условия реализации эмоционально-ценностного компонента в преподавании педагогических дисциплин в вузе: Автореф. дис….канд. пед. наук/ Т.А. Маслова. – Калуга, 2013. – 23 с.
2. Маслова Т.А. Дидактические условия реализации эмоционально-ценностного компонента в преподавании педагогических дисциплин в вузе: Монография/ Т.А. Маслова. – Калуга: Изд-во КГУ им. К.Э. Циолковского. – 2013. – 202 с.

Калужский государственный университет имени К.Э. Циолковского, Калуга

УДК 37.011.33

А.В. Хуторской

ЧЕЛОВЕК МЕЧТЫ И КОСМОСА. К 80-ЛЕТИЮ СО ДНЯ РОЖДЕНИЯ ЛАРИСЫ НИКОЛАЕВНЫ ХУТОРСКОЙ

Представлены краткие биографические данные об учёном-педагоге, методисте, популяризаторе науки Ларисе Николаевне Хуторской (1935–2004) в связи с 80-летием со дня рождения. Охарактеризован научный вклад учёного в педагогику и методику образования человека.

Ключевые слова: педагогика, методология образования, метод обучения, учебный курс, методика физики, человекосообразное образование, воспитание.

22 декабря 2015 года исполнилось 80 лет со дня рождения Ларисы Николаевны Хуторской (22.12.1935 г. – 13.09.2004 г.) – советского, российского, белорусского учёного-педагога, методиста. Мне выпала честь быть её сыном, соавтором, последователем в русле научной школы человекосообразного образования.

Кроме научных и семейных уз нас объединяет родной город Калуга и Калужский государственный педагогический институт им. К.Э. Циолковского, который окончила и в котором преподавала Лариса Николаевна Хуторская с 1963 по 1973 год. В этот же вуз я поступил в 1976-м и закончил в 1981 году.

Лариса Николаевна – автор более 250 работ в области педагогики, методологии образования, методики обучения физике [1]. Она исследовала вопросы использования на уроках научно-фантастических произведений К.Э. Циолковского, изучала семейные династии в науке, разработала методологию и методику реализации принципа историзма в школьном и вузовском образовании, сформулировала предпосылки новой научной дисциплины – информационной педагогики. Создала систему воспитания, основанную на закономерностях семейных династий в науке. Среди её публикаций – статьи и книги об использовании в обучении работ основоположников космонавтики, классиков физической науки, научно-познавательной литературы, пособия по методике обучения физике. Её интересовали проблемы появления и предупреждения ошибок, информатизация и компьютеризация обучения, вопросы воспитания учащихся, усвоения ими методологических понятий, формирования картины мира. Особое внимание уделяла вопросам теории и методологии учебного познания. По всем этим направлениям Ларисой Николаевной внесён существенный вклад в педагогику и методику обучения.

Лариса Николаевна Хуторская (в девичестве Шевякова) родилась в г. Калуге, СССР. Её прадед по материнской линии Павел Маркович Жуковецъ до революции был купцом, владел несколькими домами, имел земли в Калужской губернии. Мать – Нина Николаевна Рудакова, отец – Николай Андреевич Шевяков. Отчим – Николай Дмитриевич Егоров, член КПСС с более чем 50-летним стажем, работал на калужском машзаводе, во время войны, когда завод был эвакуирован, испытывал пушки на Урале.

В 1943 году Л.Н.Хуторская поступила в женскую среднюю школу № 1 г. Калуги, которую окончила в 1953 году. В этом же году поступила в Калужский государственный педагогический институт им. К.Э. Циолковского, который окончила в 1957 году, получив специальность учителя физики и астрономии. В 1956 году вышла замуж за сокурсника Виктора Алексеевича Хуторского. После окончания пединститута была направлена по распределению в г. Сокольники Тульской области, где вместе с мужем проработала пять лет учителем физики. Там же в 1959 году родился сын Андрей – это я. Затем – возвращение в Калугу, работа в средней школе № 6 г. Калуга (1962-1963 гг.). В 1963 году была избрана по конкурсу ассистентом кафедры общей физики Калужского государственного педагогического института имени К.Э. Циолковского.

Становление Л.Н. Хуторской как учёного, популяризатора научной фантастики

В 1967 году Лариса Николаевна направлена в очную аспирантуру Московского областного педагогического института имени Н.К. Крупской, на кафедру методики физики. Её научными руководителями стали профессор Сергей Иванович Иванов и доцент Серафима Фёдоровна Шилова – представители столичной методической школы МОПИ. Аспирантуру Лариса Николаевна закончила в 1970 году с блестящей защитой кан-

дидатской диссертации на тему «Использование дополнительной литературы по физике в учебном процессе». Её официальными оппонентами были д.п.н. В.Н. Фёдорова и к. физ.-мат. наук А.С. Повалишникова.

Вернувшись в Калугу, Л.Н. Хуторская активно включается в работу, продолжая и расширяя свои исследования. Её занимают вопросы использования в обучении дополнительной литературы по физике: художественные, научно-популярные издания, литература для внеклассного чтения, научно-познавательная литература, научно-фантастические произведения К.Э. Циолковского.

Первые публикации Л.Н. Хуторской, относящиеся к использованию научной фантастики и другой дополнительной литературы в обучении, на физических вечерах, опубликованы в 1966-1967 г.г. [2; 3].

Город Калуга, в котором родилась Лариса Николаевна, определил содержание её научной деятельности. Кандидатская диссертация Л.Н. Хуторской посвящена методике использования дополнительной литературы в обучении физике [4]. Такой дополнительной литературой оказались, прежде всего, научно-фантастические произведения К.Э. Циолковского.

В 1975 году в Приокском книжном издательстве выходит книга Л.Н. Хуторской «Мечта и космос. (Использование научно-фантасти-ческих произведений К.Э. Циолковского в курсе физики ср. школы)» [5]. В этом пособии учителям даются методические рекомендации, как использовать научно-фантастические произведения К.Э. Циолковского в курсе физики средней школы. Непременное условие таких рекомендаций – стимулирование у учащихся потребности самостоятельно добывать знания из книг, творчески мыслить.

На энциклопедическом портале «Фантастика 3000» так сказано о Л.Н. Хуторской: «Рус. сов. библиограф и педагог. 22.12.1935 – 13.09.2004. Известна составленной ею библ. работе, посвященной практическому использованию научной фантастики К. Циолковского в ср. школе» [6].

На книге «Мечта и космос» есть дарственная надпись автора: *«Дорогому сыну Андрею от мамы. Мечтаю получить от тебя когда-нибудь подобный подарок – плод твоих раздумий и труда. 30/XII-1975».* В 1975 году я был учеником 10 класса. Мечту мамы исполнил через 10 лет, когда стал учителем, учёным. Первой моей брошюрой стала изданная в 1985 году издательством «Высшая школа» работа по изучению фундаментальных констант [7]. Эта работа послужила одним из оснований разработки метапредметного подхода – ключевой инновации нашей Научной школы. В 2010 году метапредметность вошла в российские государственные образовательные стандарты.

«Космический след» характерен для всей научно-педагогической деятельности Ларисы Николаевны. Философия русского космизма легла в основу нашей научной школы человекосообразного образования.

Популяризация науки: принципы использования дополнительной литературы.

Дополнительная литература – обязательное условие обучения, такой вывод делает Л.Н. Хуторская в своей диссертации, – поскольку формат учебника не может обеспечить необходимое психологическое эмоциональное состояние школьников, ограничивает их самореализацию.

Дополнительная литература нужна как на уроках, так и вне них. Внеурочную деятельность Л.Н. Хуторская считала равноправной урочной [8]. Именно вне формальных рамок урока ученики имеют возможность на раскрытие своего потенциала, на выбор того, что им больше всего нравится и в чём они себя способны выразить.

На основе анализа многочисленной дополнительной литературы автор выводит требования для авторов. Она пишет: «*Главная цель авторов лучших научно-популярных книг по физике: возбудить деятельность научного воображения, приучить читателя мыслить в духе физической науки и создать в его памяти многочисленные ассоциации физических знаний с самыми разнородными явлениями жизни, со всем тем, с чем он обычно входит в соприкосновение*» [9].

Кроме популяризации знаний дополнительная литература имеет и другое решение для школьников – помощь в освоении школьных предметов. Поэтому, считает автор «организация чтения учащимися научно-популярной книги тесно связана с процессом обучения в целом по своим целим, задачам и педагогическим приемам и порой является его продолжением» [9, С. 94].

С помощью дополнительной литературы уже в 1970-х годах, Лариса Николаевна вводит в обучение проектную деятельность. Известный учёный-методист А.В. Усова (г. Челябинск) одобрила основные положения Л.Н. Хуторской, которые вошли в её кандидатскую диссертацию.

После защиты диссертации Л.Н.Хуторская работает в Калужском государственном педагогическом институте им. К.Э.Циолковского, затем в 1974 году по направлению Министерства просвещения СССР переезжает в г. Гродно тогдашней республики Беларусь, не теряя связи с многочисленными коллегами-методистами из России и других республик СССР, а затем и стран СНГ. Благодаря своей высокой работоспособности она много ездит по стране, участвует в научно-практических конференциях на Урале, в Сибири, Дальнем Востоке, Средней Азии, выступает на конференциях в Москве, Минске, Ленинграде, Калуге, Куйбышеве, Владимире, Челябинске, Новосибирске, Нижнем Тагиле, Кисловодске, Уфе, Гродно, Вильнюсе, Риге, Карши, Самарканде и др.

С 7 января 1974 года Л.Н. Хуторская работает доцентом кафедры физики Гродненского государственного педагогического института имени Янки Купалы, затем – заведующим кафедрой методики физики и астрономии, исполняет обязанности заместителя декана физико-математического факультета.

Переезд в Гродно потребовал от Ларисы Николаевны вести большую научно-педагогическую работу со студентами, учителями, коллегами по кафедре и университету. Она занимает призовые места в конкурсах на звание лучшего преподавателя университета. По итогам конкурса научных работ в 1999 году ей присуждается 3 место среди 1200 сотрудников университета, её награждают премией в размере 20 минимальных зарплат (10 млн. белорусских рублей).

Л.Н. Хуторская исследует закономерности жизни и деятельности выдающихся ученых, изучает проблему семейных династий в науке. Одно из наиболее ярких её достижений – ***биографический метод обучения***.

Обычно знакомство с биографий представителей изучаемых наук и искусств происходит в качестве иллюстрации к изучаемым законам, литературным и иным произведениям учебной программы. Лариса Николаевна предложила принципиально *иной подход*: идти не от содержания учебного предмета к его иллюстрированию биографическими сведениями, а, наоборот: через личность учёных, их жизненные ситуации, научные коллизии приходить к пониманию сути сделанных ими открытий и достижений.

По своей сути этот подход является личностно-ориентированным, ориентированным на личность учёных, других деятелей, чьи достижения составляют содержание изучаемого предмета. Такой личностный подход к изучению наук Л.Н. Хуторская обозначила ещё в 1970-х годах, задолго до того, как он начал оформляться в отечественной педагогике 1990-х годов. И если многие сторонники личностно-ориентированного обучения и сегодня делают акцент на личности учащихся, она акцентировала внимание на *личности учёных*. Причём, в сопряжении с личностью учеников. Именно на личностном уровне взаимодействие «ученик-учёный» становится их диалогом, в результате которого ученик не только изучает достижения учёного, он чувствует его как личность, соучаствует с ним в познавательном процессе, осваивает те же методы, которые применял учёный.

Биографический метод обучения применяется на примере ярких жизненных моментов и событий учёных, зачастую коллизий. Изучая то, почему учёный занимался наукой, как он делал своё открытие, учащиеся выясняют его мотивацию, видят борьбу идей, осваивают методологию деятельности в изучаемом предмете, совершают собственные открытия. Учебный предмет изучается через призму человеческой сущности. Действия, поступки, суждения великих выступают аналогом действий, поступков и суждений учащихся. Они сравнивают своё отношение и отношение учёного, продумывают и высказывают то, как бы они поступили на его месте. Для этого составляются специальные учебные задания.

Изучая то, как учёный делал своё открытие, школьники осваивают методологию этой деятельности, применяют аналогичные способы. Причём, они не только «переоткрывают» то, что создавалось великими людьми, но и создают своё, подчас, не менее важное, становясь «на одну доску» с великими. Прогностическую роль имеет понимание учащимися последствий сделанных открытий, то какое они оказывали влияние на человечество.

Применение биографического метода как методологического инструмента проектирования учебного процесса состоит в том, что вначале биографическая информация великого ученого разбивается на два модуля: научная деятельность и жизнеописание. Каждый модуль разбивается на блоки.

Научная деятельность:

1) метод познания ученого;
2) возраст первых шагов в науке;
3) мировоззрение ученого;

4) творческая деятельность ученого и др.

Жизнеописание:

1) информация о детстве ученого;

2) факторы, воздействующие на формирование личности ученого;

3) образ жизни, хобби ученого;

4) нравственные качества ученого;

5) отношение ученого к искусству, политике, религии, Отечеству, дружбе и др.

Биографический метод имеет существенный воспитательный потенциал. Учащиеся видят не только борьбу идей, но и личностные проявления талантливых учёных и деятелей. Они понимают, что за всем созданным великими людьми, стоят совершенно неординарные их личностные особенности, события.

Методология проектирования образования.

Основное научное достижение Л.Н. Хуторской в данной области – *методологический подход* к проектированию содержания образования в учебных предметах, соответствующих наукам (физика, математика, химия, астрономия, биология, география и др.). В основе её подхода следующие *этапы*:

1. Исторический анализ содержания науки, которая соответствует учебной дисциплине; выделение на данной основе *методологических единиц*, например, в физике это виды материи, виды движения материи, виды взаимодействий и т.д.

2. Структурирование учебного курса в соответствии со структурой соответствующей науки;

3. Организация тематического содержания материала учебного предмета вокруг структуры *фундаментальных теорий* или обобщений соответствующей науки, например, используется трёхкомпонентная структура физических теорий: основание, ядро, приложения.

4. Выявление *гносеологических принципов и методов научного познания*, например, эмпирических и теоретических; отыскание адекватных им методов учебного познания.

5. *Историко-биографический анализ* деятельности учёных, чьи достижения составляют основы изучаемой науки. Отбор фактов, событий, коллизий, которые происходили с участием первооткрывателей. Разработка на их основе учебных заданий для учащихся.

6. Разработка *экспериментальной составляющей* учебного курса; подготовка системы демонстраций и, главное – системы лабораторных практических работ для выполнения учащимися.

7. Отбор *популярной литературы*, дополняющей учебники. За счёт дополнительной литературы обеспечивается увлекательность, доступность, эмоциональное насыщение и личностная значимость учебного курса.

8. Отбор фактов *жизненного применения учебного курса* в быту, в окружающей жизни, в технике, на производстве. Составление системы занятий по изучению и применению курса в личной жизни каждого ученика.

9. Составление *занимательных хрестоматий, сборников заданий и задач*, например: «Весенняя физика», «Физика и год лошади», «Физика денег» и т.п.

Конструирование учебного курса происходит с применением средств логики, принципов системности, последовательности, личностной ориентации, практической значимости, простоты и жизненной силы содержания образования, самостоятельной познавательной деятельности учеников по каждому изучаемому объекту или вопросу.

Данный методологический подход неоднократно применялся ею для разработки школьных и вузовских учебных курсов, и всякий раз обеспечивал высокие образовательные результаты учащихся – не только в рамках традиционной системы оценки (контрольные работы, зачёты, экзамены), но и в их личностной общечеловеческой самореализации [10].

Методология учебного познания.

Значительным вкладом в теорию учебного познания является предложенный Л.Н. Хуторской *экспериментально-деятельностный подход*, состоящий в самостоятельном проведении учащимися экспериментальных исследований. Его цель – формирование на практике у учеников – школьников, студентов, научных методов познания. Данный подход предполагает освоение учащимися функций, структуры, содержания, действий, операций, необходимых для экспериментального познания. Для реализации разработанного подхода Лариса Николаевна разработала системы лабораторных работ по физике, по методике физике, по педагогике воспитания. Учащиеся и студенты всегда на её занятиях выполняли экспериментальную деятельность, открывая и осваивая научные методы экспериментального познания.

Принцип историзма в образовании.

Л.Н. Хуторская разработала способы реализации в обучении следующих общенаучных принципов: историзма, сопоставления, преемственности, принципа теоретических обобщений, межпредметной связи.

Принцип историзма Л.Н.Хуторская раскрыла и развила в образовательном и педагогическом контексте. Обращение в обучении к истории науки, биографии учёных, драме идей ставит целью развитие нравственных и научных убеждений учащихся, освоение ими смысловых мировоззренческих основ изучаемых понятий, открытий, законов [11]. Принцип историзма воплощён Ларисой Николаевной в учебном курсе для студентов «История физики и техники», а также в пособиях для учащихся «Как стать учёным» [12], «Малоизвестные страницы из жизни ученых».

Модель компетенции и индивидуальной компетентности.

Лариса Николаевна разработала дидактическую модель компетенции до того, как компетентностный подход распространился в высшем и среднем образовании, вошёл в стандарты. Совместно с А.В. Хуторским в 2003 году была подготовлена статья «Компетентность как дидактическое понятие: содержание, структура и модели конструирования» [13]. Компетентность рассмотрена в качестве информационно-деятельностной категории, её системная модель представлена в виде четырех взаимосвязанных компонент: *теоретико-информационной, деятельностно-практической, ценностно-целевой и опытной*, которые могут находится как в статическом, так и в динамическом состояниях. На данной основе построена структурная модель индивидуальной компетентности обучаемого, которая включает: цели, ценности, коммуникацию, компетентностный опыт, компетентностные знания, умения и навыки, а также *готовность ученика* к реализации компетентности. Обнаружено, что в отличие от традиционной формулы усвоения знаний «восприятие – осмысление – понимание – запоминание – применение знаний» при формировании компетентности *опыт одновременен и даже опережает получение новых знаний*.

Компетентностный подход разработан нами также к подготовке будущих педагогов [14]. Профессиональная компетентность включает взаимосвязанные смысловые ориентации, профессиональные знания, умения, навыки, а также минимально необходимый личностный опыт профессиональной деятельности. Она проявляется как сочетание нескольких видов компетентностей: научно-знаниево-профессиональ-ной, инструментально-профессиональной, коммуникативно-профессиональной, проектировочно-профессиональной и др. Показано, что без организации в учебном процессе личного опыта будущего специалиста не формируется его профессиональная компетентность. Опыт в сфере компетенции – условие формирования соответствующей компетентности.

Личностно-значимый подход к изучению наук.

Л.Н. Хуторская обоснована роль личности учёных в обучении их достижениям на учебных предметах. Не только и не столько законы Ньютона она считала важным изучить на уроке, сколько раскрыть *личность самого первооткрывателя*, пережить драму идей, освоить применяемые учёным способы деятельности и его компетенции. Через личность учёного осваивались не только добытые им знания, но воспитывалось стремление и умение ученика в собственном познании.

На основе специально организованного диалога ученика и учёного (во времени), обеспечивалось не только изучение достижений прошлого, но и связь времён, раскрытие личности ученика по отношению к личностям учёных. Знакомясь с жизнью и деятельностью учёных, через эмпатию к ним, ученик приобщается к исторической миссии человечества, реализует себя как личность.

Деятельностную составляющую учебного процесса Л.Н.Хуторская предложила строить на основе *принципа психологического обеспечения обучения.* Согласно этому принципу, сформулированному автором, «учебный процесс должен быть так организован и так проводиться, чтобы обеспечить мотивацию учения и положительное эмоциональное отношение к нему у каждого ученика» [15]. Автор обосновала роль познавательных эмоций ученика как одного из условий реализации закона усвоения знаний.

Лариса Николаевна обосновала вместе с коллегами деятельностный подход к анализу и *конструированию технологий обучения* [16] и применила его при разработке двух технологий обучения: 1) технологии обучения иностранных студентов, 2) эвристической технологии обучения. Она призывала отделять «деятельность» и «методологию деятельности»; технология обу-

чения должна обеспечивать освоение учащимися оба этих компонента.

Своими трудами Л.Н. Хуторская ***обогатила педагогику следующими достижениями:***

- разработала концепцию деятельностного подхода в дидактической эвристике (совместно с А.В. Хуторским) [17];
- обосновала теорию и методологию диалогического взаимодействия в образовательном процессе (совместно с А.Д. Королём);
- создала биографический метод обучения;
- заложила основы информационной педагогики [18];
- описала особенности обучения студентов-иностранцев (совместно с А.В. Коротким) [19];
- создала авторскую классификацию методов обучения;
- разработала систему воспитания в обучении (совместно с А.В. Хуторским) [20];
- обосновала и внедрила ситуативную технологию обучения [21];
- создала модель подготовки будущих учителей в условиях учебно-научных педагогических объединений (совместно с С.С. Ануфриком, В.П. Тарантеем) [22];
- разработала и реализовала оригинальную концепцию организации педагогической практики (совместно с А.В. Хуторским) [23].

Примечательно, что многие свои разработки Л.Н. Хуторская осуществляла совместно с коллегами и учениками. Это происходило не потому, что она затруднялась самостоятельно выполнить исследование или написать работу. Наоборот, Лариса Николаевна могла подготовить статью практически на любую тему – по своей специальности. Через совместные разработки и труды она вовлекала соавторов в творческий процесс, передавала способы деятельности, которыми успешно владела. В этом состояла особенность её собственной научной школы.

Система воспитания, династии учёных.

Воспитание Л.Н. Хуторская никогда не отделяла от обучения и образования. Считала воспитание необходимым мировоззренческим основанием образования человека. Особое внимание уделяла воспитанию таких качеств, как устремлённость, вера в себя, постановка достойных целей, настойчивость, трудолюбие, воля, решительность, честность, справедливость, коммуникативность, уважение к людям, методологическая грамотность, самокритичность. Воспитание данных качеств у учащихся Лариса Николаевна предложила осуществлять с помощью тех, у кого они были: с помощью выдающихся учёных.

Л.Н. Хуторская выяснила, что актуальной проблемой является неразработанность теоретических основ педагогики семейного воспитания одаренных детей. Как выявить степень воспитуемости человека, значение его возраста и необходимые условия для разных типов одаренности? Для построения системы воспитания Л.Н. Хуторская исследовала династии учёных: Бернулли, Беккерелей, Эйлеров, Карно, Паскалей, Капиц, нобелевских лауреатов: Брэггов, Боров, Кюри, Томсонов. На основе исследований были выявлены закономерности жизни и деятельности выдающихся ученых, семейных династий в науке [24].

В качестве основы многие семейные династии использовали опыт семейного воспитания будущих гениев по методу Витте, согласно которому способности человека есть результат воспитания и обучения в первые 5-6 лет его жизни.

Отвечая на вопрос «Гениями рождаются, или гении воспитываются?», Лариса Николаевна делает вывод, что влияют оба компонента: и генетика, и микроклимат, окружающий будущих гениев науки в детстве и юности в решающей степени определяют их будущее. В результате Лариса Николаевна создала свою воспитательную систему, которую реализовывала как учёный и педагог.

Теоретическая модель системы воспитания включает следующие компоненты:

1. Цели воспитания – формирование базовых качеств личности.
2. Содержание воспитания – совокупность качеств личности на определённом этапе возрастного развития.
3. Задачи воспитания – основные направления воспитательного взаимодействия.
4. Процессуальные основы воспитания: методы, средства и организационные формы воспитания.
5. Психолого-педагогическое обеспечение воспитательного процесса – психологические механизмы реализации процесса воспитания – активности учащихся.
6. Результаты воспитания – личностные качества учащихся.

Информационная педагогика

Лариса Николаевна разработала методологические, содержательные и организационные основы новой научной дисциплины – информационной педагогики. Она отличается как от ин-

форматики, так и от педагогики. Под информационной педагогикой Л.Н.Хуторская понимает «теорию получения, преобразования, передачи и усвоения информации в учебно-воспитатель-ном процессе» [25]. В данной теории она выделила основание (базис), ядро и следствия. Вот их состав:

Основание теории:

- информатизация общества;
- эмпирический базис;
- теоретический базис;

Ядро теории:

- основополагающие понятия: информация, информационные процессы, учебно-воспитательный процесс;
- принципы получения, передачи, приема информации;
- закономерности и закономерные тенденции: учет психологии восприятия информации, организация обратной связи и др.;
- педагогические методы исследования.

Следствия теории:

- практическая информационная деятельность учителя, классного руководителя и др. участников учебно-воспитательного процесса;
- информационные основы учебника, урока, внеклассной, воспитательной работы и др.;
- теория применения средств информации;
- теория информационной технологии и др.

Информационная педагогика распространяется на практику как очного, так и дистанционного образования, поскольку взаимодействие ученика с информацией происходит везде. В соавторстве с г. А. Андриановой Л.Н.Хуторская выявила условия, формы и способы наиболее эффективной организации творчества учащихся в дистанционном обучении [26].

Методика обучения физике: методологические основы

Методика физики – то конкретное поле приложения исследований Л.Н. Хуторской, на котором взросли её метапредметные научные результаты в области педагогики и методологии образования. На этом же поле реализовывались её общенаучные идеи, технологии, инновации.

Наиболее значимым вкладом в методику обучения физике является разработанные Л.Н. Хуторской методологические основы школьного курса физики, реализованные в учебниках и пособиях [27-29], а также в ряде вузовских курсов физики и методики физики [30].

Лариса Николаевна разработала ***методолого-информационный подход*** к структурированию курса физики [31]. Он состоит целенаправленном методологическом анализе учебной информации для её представления на разных уровнях и ступенях обучения. В логическую основу учебных курсов закладываются инвариантные методологические единицы: виды материи, взаимодействия, понятия, явления, законы, теории, методы научного познания, структурные уровни организации материи, фундаментальные концепции и др. В условиях отсутствия единственной структуры курса общей физики и преподавателем, и студентами должна осознаваться вариативность методологической интерпретации учебной информации.

Л.Н. Хуторская определила следующие ***требования к структуре курса физики*** [32]:

1. Научная целостность и логика курса предполагает, чтобы инвариантная часть содержала традиционные разделы классической и современной физики.

2. Структура курса должна быть такой, чтобы процесс обучения был максимально приближен к процессу научного исследования.

3. Программу курса целесообразно построить таким образом, чтобы сначала были рассмотрены динамические теории (основы механики, силовые поля, колебания и волны), а затем – вероятностные (основы квантовой физики, молекулярная физика, эксперименты атомной физики и ядра).

Л.Н. Хуторская методологически обосновывает, что курс физики должен иметь ***фундаментальное ядро***, включающее фундаментальные теории и понятия, основные законы и методы исследования, и ***вариативную часть***, тесно связанную со спецификой учебного заведения.

Её сформулированы следующие ***принципы построения содержания курса физики*** [32, С. 16]:

1) преемственность классических и современных физических теорий, дающая возможность проследить идеи эволюционизма в физике;

2) концентрированное изложение наиболее фундаментальных вопросов с единых позиций релятивистских идей, законов сохранения, законов квантовой физики, статистических закономерностей;

3) широкое использование межпредметных связей естественно-математического цикла, обеспечивающих системный подход к изучению окружающего мира.

Кроме физических основ построения курса Л.Н.Хуторская вводит ***методические принципы***

физики [32, С. 18-24]:

1) принцип структуризации учебного материала;

2) принцип генерализации учебного материала;

3) компетентностный принцип построения курса физики.

В методике обучения физике Лариса Николаевна модифицировала и систематизировала множество приёмов, методов обучения, форм занятий и учебной деятельности. Все они описаны в её пособиях. Упомяну только один разработанный Ларисой Николаевной метод – метод ошибок, точнее – *метод использования ошибок в обучении* [33]. Этот метод предназначен в качестве способа личностного «включения» учащихся в учебную деятельность. Метод предполагает работу с ошибками не столько для их исправления, сколько в качестве способа личностного «включения» учащихся в учебную деятельность. Данный метод пригоден не только в обучении, но и в воспитании.

Ларисой Николаевной выполнено многолетнее исследование на тему «*Ошибки и затруднения учащихся*» [34], в результате которого разработана методика, помогающая учащимся преодолевать возникающие проблемы и успешно осваивать изучаемый курс.

Научные школы Л.Н. Хуторской

Лариса Николаевна изучала феномен научных школ в науке, исследовала воспитательную и образовательную роль этих школ, поскольку школа – это всегда проблема педагогическая.

Сама Л.Н. Хуторская принадлежала трём научным школам:

1) научная школа по методике обучения физике (рук.: проф. Иванов Сергей Иванович, МОПИ им. Н.К.Крупской, г. Москва);

2) научная школа кафедрального типа (рук.: к.п.н. Хуторская Лариса Николаевна, д.физ-мат.н. Ануфрик Славомир Степанович, г. Гродно);

3) научная школа человекосообразного образования (рук.: д.п.н. Хуторской Андрей Викторович, её сын, г. Москва).

Ретроспективный анализ функционирования методической школы С.И. Иванова позволил Ларисе Николаевне выделить два вида применяемой в этой школе регулятивной деятельности, она назвала их *регулятивно-эвристической* и *регулятивно-программной* [35]. Первая – это «мягкая» регуляция совещательного типа, делающая акцент на самоопределение и инициативу личности исследователя – ученика школы; вторая – «жесткая» директивная регуляция, при которой регламентируется исследовательская деятельность: требования к отточености формулировок целей и задач, узкой сферой применения ведущих идей для решения конкретных научно-методических задач, регламентацией видов научно-исследовательской деятельности, теоретической и экспериментальной обоснованностью выводов и рекомендаций. Ярким носителем регулятивной деятельности второго вида являлся С.И. Иванов, все ученики которого прошли через осмысление его письменных замечаний, целых методических трактатов, сопровождающих их первые шаги. Представителем первого вида регулятивной деятельности является С.Ф. Шилова, которая стала продолжателем традиций этой научной школы.

Научная школа человекосообразного образования – сегодня одна из ведущих и перспективных научных школ в отечественном образовании [36]. Одна из её задач – реализация в России Доктрины образования человека, которая позаолит каждому ученику стать заказчиком и исполнителем своего образования [37].

Ученики и последователи

Лариса Николаевна подготовила и воспитала многих талантливых учителей, педагогов, учёных. Среди её учеников – доктор педагогических наук, ректор Гродненского государственного университете А.Д. Король, директор лицея №1 г. Гродно И.С. Маслов, кандидат пед. наук, доцент Н.В. Матецкий, подготовивший многих призёров и победителей олимпиад. Автор этих строк – А.В. Хуторской – сын, соавтор и последователь учений и подходов Ларисы Николаевны, в настоящее время руководитель Научной школы человекосообразного образования.

Самая большая награда и оценка творческого труда талантливого педагога и ученого – это признание, искреннее уважение коллег, студентов, аспирантов, учителей, школьников. Надеюсь, что труды Ларисы Николаевны Хуторской, память о ней позволят сохранить и приумножить её достижения, воплотить её мечту о космической миссии нынешних учащихся.

Список литературы

1. Список опубликованных трудов Ларисы Николаевны Хуторской. [Электронный ресурс] // А.В. Хуторской. Персональный сайт – Л.Н. Хуторская; 22.12.2015 г. – http://khutorskoy.ru/khutorskaya/biblio/
2. Хуторская Л.Н. Использование дополнительной литературы в процессе обучения физике // Тезисы докладов на XIII научной конференции. – Калуга, 1966.
3. Хуторская Л.Н. Из опыта проведения физических вечеров на физико-математическом факультете пединститута им. К.Э.Циолковского // Тезисы 14-й научной конференции. – Калуга, 1967.
4. Хуторская Л.Н. Использование дополнительной литературы по физике в учебном процессе. Автореферат дис ... канд. пед. наук по методике преподавания физике. – М., 1970. – 20 с. (МОПИ им. Н.К. Крупской).
5. Мечта и космос. (Использование научно-фантастических произведений К.Э. Циолковского в курсе физики средней школы). – Тула: Приокское книжное изд-во, 1975. – 112 с.
6. Хуторская Л.Н. // Фантастика 3000. Иллюстрированная энциклопедия. http://fantastika3000.ru /critics/h/hutorska.l/hutorska.htm
7. Хуторской А.В. Изучение фундаментальных физических констант в средних профессионально-технических училищах. – М.: Высшая школа, 1985. – 24 с.
8. Хуторская Л.Н. Об использовании дополнительной литературы по физике // Вечерняя средняя школа. – 1968. – № 3; Хуторская Л.Н. Пропедевтика через научно-популярную литературу // Биология в школе. – 1969. – № 3.
9. Хуторская Л.Н. Педагогические требования к содержанию научно-популярной литературы по физике // Ученые записки. - Т.280. Методика преподавания физики. Выпуск 5. – М.: МОПИ им. Н.К. Крупской, 1970. – С. 92-102.
10. Хуторская Л.Н. Об изучении методологических принципов физики в школьном курсе физики // V Столетовские чтения: Тез. докл. науч.-методич. конф., посвященной 150-летию со дня рождения А.Г.Столетова. – Владимир, 1989.
11. Хуторская Л.Н., Хуторской А.В. История науки – история личностей // Альфа. – 1999. – № 2(9). – С. 55-69.
12. Хуторской А.В., Хуторская Л.Н., Маслов И.С. Как стать учёным. Занятия по физике со старшеклассниками. – М.: Изд-во «Глобус», 2008. – 318 с. (Профильная школа).
13. Хуторской А.В., Хуторская Л.Н. Компетентность как дидактическое понятие: содержание, структура и модели конструирования // Проектирование и организация самостоятельной работы студентов в контексте компетентностного подхода: Межвузовский сб. науч. тр. / Под ред. А.А.Орлова. – Тула: Изд-во Тул. гос. пед. ун-та им. Л.Н. Толстого, 2008. – Вып. 1.– С. 117-137.
14. Хуторской А.В., Хуторская Л.Н. Компетентностный подход к моделированию последипломного образования // Теория и практика последипломного образования: Сб. науч. статей / Под ред. проф. А.И. Жука. – Гродно: ГрГУ, 2003. – С. 256-260.
15. Хуторская Л.Н. Принцип психологического обеспечения обучения / Л.Н. Хуторская; под ред. А.В. Хуторского. – Гродно: ГрГУ, 2005. – С. 10.
16. Хуторская Л.Н., Короткий А.В., Забелин Н.Н., Хуторской А.В. Деятельностный подход к анализу и конструированию технологий обучения // Избранные педагогические труды / Л.Н. Хуторская ; под ред. А.В.Хуторского. – Гродно: ГрГУ, 2005. – С. 21-29.
17. Хуторской А.В., Хуторская Л.Н. Деятельностный подход в дидактической эвристике // Адукацыя и выхаванне. – 1998. – № 8. – С.3-17.
18. Хуторская Л.Н. Информационная педагогика // Педагогика. Основы общей педагогики. Дидактика / Учебное пособие. И.И.Прокопьев, Н.В.Михалкович. – Мн.: ТетраСистемс, 2002. – С.49-59.
19. Хуторская Л.Н. Короткий А.В. Языково-стилистическая модель обучения физике и русскому языку студентов-иностранцев // Сб. тезисов Республиканской научной конференции «Преемственность в обучении иностранным языкам в условиях взаимодействия культур». – Гродно, 1997.

20. Хуторской А. В., Хуторская Л. Н. Воспитание ученика в обучении. Лекции и лабораторные работы : Учебно-методическое пособие. – М. : Издательство «Эйдос»; Издательство Института образования человека, 2015. – 280 с. (Серия «Современное воспитание»).
21. Хуторская Л.Н. Ситуативная технология обучения // Избранные педагогические труды / Л.Н. Хуторская ; под ред. А.В.Хуторского. – Гродно: ГрГУ, 2005. – С. 203-210.
22. Ануфрик С.С., Тарантей В.П., Хуторская Л.Н. Студенты в учебно-научно-педагогическом объединении // Педагогика, 1991. – № 3. – С. 72-75.
23. Хуторская Л.Н., Хуторской А.В. Теоретические основы организации педагогической практики // Избранные педагогические труды / Л.Н. Хуторская ; под ред. А.В.Хуторского. – Гродно: ГрГУ, 2005. – С.236-250.
24. Хуторская Л.Н., Хуторской А.В. Особенности воспитания в семейных династиях ученых // Избранные педагогические труды / Л.Н. Хуторская ; под ред. А.В.Хуторского. – Гродно: ГрГУ, 2005. – С.314-326.
25. Хуторская Л.Н. Информационная педагогика [Электронное издание] // Интернет-журнал «Эйдос». – 2002. – 25 августа. http://eidos.ru/journal/2002/0825.htm. – В надзаг: Центр дистанционного образования «Эйдос».
26. Хуторская Л.Н., Андрианова г. А. Экспериментальная технология формирования у школьников творческой деятельности в дистанционном обучении // Духовность. Личность. Образование. – Гродно, 1999.
27. Преподавание физики в 9 классе средней школы: Кн. для учителя / Р.Д. Минькова, Л.Н. Хуторская, Н.М. Шахмаев, Д.Ш. Шодиев. – М.: Просвещение, 1992. – 96 с.
28. Преподавание физики в 10 классе средней школы: Кн. для учителя / Р.Д. Минькова, Л.Н. Хуторская, Н.М. Шахмаев, Д.Ш. Шодиев. – М.: Просвещение, 1992. – 96 с.
29. Преподавание физики в 11 классе средней школы: Кн. для учителя / Р.Д. Минькова, Л.Н. Хуторская, Н.М. Шахмаев, Д.Ш. Шодиев. – М.: Просвещение, 1992. – 96 с.
30. Хуторская Л.Н. Общая и частная методика обучения физике: учеб. пособие / Л.Н. Хуторская ; под ред. А.В.Хуторского. – Гродно: ГрГУ, 2005. – 284 с.
31. Попко Н.М., Хуторская Л.Н. Методолого-информационный подход к структурированию курса физики // В помощь учителю физики / Под ред. Л.Н. Хуторской. – Гродно, 2002. – С.4-11.
32. Хуторская Л.Н. Научные основы дидактики физики: учеб. пособие / Л.Н. Хуторская ; под ред. А.В.Хуторского. – Гродно: ГрГУ, 2005. – С. 16.
33. Хуторской А.В., Хуторская Л.Н. Методика работы учащихся с ошибками на уроках физики // Пути совершенствования урока в условиях школьной реформы: Тез. докл. региональной науч.-практич. конф. - Уфа, 1987. – С. 102-103.
34. Хуторская Л.Н. Ошибки учащихся при изучении физики. Учебное пособие по методике преподавания физики для студентов специальности 01.04. – Гродно: ГрГУ, 1993. – 102 с.
35. Хуторская Л.Н. Ошибки учащихся при изучении физики. Учебное пособие по методике преподавания физики для студентов специальности 01.04. – Гродно: ГрГУ, 1993. – 102 с.
36. Хуторская Л.Н., Хуторской А.В. Концепция и факторы развития методической школы // Проблемы формирования теоретических обобщений и вариативных технологий обучения физике. Педагогический ВУЗ, общеобразовательные учреждения. – М.: МПУ, 1999. – С. 49-53.
37. Хуторской А.В. Цели и задачи научной школы человекосообразного образования // Ведём эксперимент в школе: интернет, компетенции, эвристика : сб. науч. тр. / под ред. А.В.Хуторского. – М.: ЦДО «Эйдос», 2009. – С. 8-16.
38. Хуторской А.В. Доктрина образования человека в Российской Федерации // Народное образование. – 2015. – № 3. – С. 35-46.

Российская академия образования, Институт образования человека

УДК 373.1

Н.П. Мишура

ИГРА КАК ФЕНОМЕН СОЦИАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ В ИСТОРИИ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ МЫСЛИ

Педагогику всегда интересовали вопросы эффективности и оптимальности применения методов взаимодействия с воспитанниками. Известные и апробированные методы, которые успешно «работали» в одних условиях развития социума, не срабатывали в иных. Одним из старейших методов, доказавших свою жизнестойкость, является игра. Данная статья является попыткой теоретического доказательства ценности игры как средства социального развития детей.

Ключевые слова: игра, деятельность, воспитательный феномен, активность, свобода самовыражения.

За время сознательной деятельности по воспитанию подрастающего поколения выработаны многие средства педагогического воздействия. Они различаются по различным основаниям, в том числе и по эффективности. Практика свидетельствует, что одним из наиболее эффективных является игра, поскольку она в единстве реализует образовательную, воспитательную, развивающую, коммуникативную, диагностирующую, релаксационную функции.

В большинстве исследований игра трактуется как непродуктивная человеческая деятельность. Так ее значение определяет Большая Советская энциклопедия. Большой Академический словарь дает определение игры как занятия с целью развлечения, основанного на известных условиях или подчиненное определенным правилам. Существуют и другие значения этого слова. Им обозначают сценическое исполнение роли, исполнение на музыкальном инструменте, игру актера, игру на скрипке и т.д. Это же слово с восклицательным знаком, произносит судья, когда набрано достаточное количество очков, необходимых для победы одной командой или игроком. Этим словом называют и набор инструментов, предназначенных для проведения игры. Игрой называют и занятие, которое нельзя назвать развлекательным – военную, деловую игру.

Мы рассмотрим игру как средство, необходимый инструмент в деятельности педагога по воспитанию подрастающего поколения.

С древних времен воспитательный феномен игры привлекал внимание мыслителей и философов. Восхищенный особыми свойствами игры и игрового феномена, Платон провозгласил: "Надо жить играя". Игра, в его понимании, есть и добродетель, и мудрость, блаженство, и забавное, и возвышенное, и трагическое. Именно знание подлинной универсальности данного явления позволило широко раскрыть его значение в развитии человеческих сообществ ми выдающимися мыслителями и педагогами прошлого, как Аристотель, Ф. Рабле, Я.А. Коменский, Д. Локк, Ж.-Ж. Руссо, И. Кант, Л.Н. Толстой и др. О подлинном интересе к ней может свидетельствовать и тот факт, что к началу прошлого века в России насчитывалось не менее ста сборников игр только на русском языке. Подлинными энтузиастами их широкого распространения среди населения выступили П.Ф. Лесгафт, Н.К. Крупская, С.Т. Шацкий, И.Я. Герд, А.У. Зеленко, Н.С. Масалитинова и др.

Воспитательный аспект игры нашел свое отражение в трудах многих выдающихся мыслителей: К.Д. Ушинского, Г.В. Плеханова, К. Гросса, З. Фрейда, В. Штерна, В.А. Сухомлинского и др. Так или иначе, проблем психологии игры касались такие известные психологи, как М.Я. Басов, П.П. Блонский, Л.С. Выготский, С.Л. Рубинштейн, Д.Б. Эльконин и др.

В советской психологии был принят подход к игре как особой деятельности ребенка, воплощающей в себе его отношение к окружающей, прежде всего социальной действительности имеющей свое специфическое содержание и строение – особый предмет, мотивы деятельности и особую систему действий.

В начале двадцатых годов прошлого столетия игра занимала достаточно много места в учебно-воспитательном процессе, однако Н.К. Крупская указывала, что «школа отводит мало места игре, сразу навязывая ребенку подход взрослого человека» [4, С. 28]. «Целый ряд качеств можно воспитать игрой, которая имеет громадное значение с воспитательной зрения»

[5, С. 509].

Большое значение игре и игровой деятельности, как средству воспитания, придавал А.С. Макаренко. Он утверждал, что детская организация должна быть пропитана игрой, т.к. речь идет о детском возрасте и у него есть потребность в игре и ее нужно удовлетворять. А.С. Макаренко считал, что игры детей являются одним из действенных средств подготовки детей и подростков к трудовой деятельности. Известно, что этот выдающийся педагог своего времени придавал большое значение детскому посильному труду, как средству воспитания. О том, что между трудом и игрой существует органическая связь, он отмечал: «Нужно, прежде всего, сказать, что между игрой и работой нет такой большой разницы, как многие думают. Хорошая игра похожа на хорошую работу, плохая игра похожа на плохую работу. Это сходство очень велико, можно прямо сказать: плохая работа больше похожа на плохую игру, чем на хорошую работу» [6, С. 374]. Общее в процесс е игры и труда А.С. Макаренко видел в проявлении рабочего усилия, усилия мысли, в радости победы, творчества, в чувстве ответственности. Он предъявлял большие требования к подготовке игр, к методике их проведения. Одним из таких обязательных требований является наличие в играх творческой, активной деятельности детей. Если дети будут играть в такие игры, где они пассивны, они вырастут пассивными людьми, не умеющими преодолевать трудности. Следующим обязательным требованием, по мнению А.С. Макаренко, должно быть постоянное руководство детьми, систематическое проведение и постоянный контроль со стороны родителей, воспитателей, педагогов.

Активность и свобода самовыражения в играх регламентируется выполнением необходимых правил, с одной стороны, и соотношением своих интересов с интересами других играющих, с другой. Это представляет большие возможности для их использования в воспитании детей. Во время игры дети должны быть активны и инициативны, но в тоже время условия и правила игры вынуждают их к сдержанности. Активность и сдержанность, если они успешно сочетаются в правильно проводимых играх, могут стать главными инструментами воспитания и перевоспитания. На необходимость этого указывает и А.С. Макаренко говоря, о том, что главный принцип применения игры в воспитании – это найти середину, т.е. меру активности и тормозов.

Огромное значение придавал детской игре как средству социально-психологического развития ребенка Д. Б. Эльконин. Критически рассмотрев различные подходы к разработке теории игры психологами и философами (Ф. Шиллер – теория эстетического наслаждения; Г. Спенсер - теория избытка сил; Ж. Пиаже – теория эгоцентризма; В. Штерн – теория иллюзии действительности; З. Фрейд - теория психоанализа; Н.Д. Виноградов, В.П. Вахтеров – теория упражнения и самовоспитания; К. Бюллер – теория удовольствия, К. Левин – динамическая теория и многие другие) и, основываясь на позициях М.Я. Басова, П.П. Блонского, Л.С. Выготского, С.Л. Рубинштейна, сделал вывод о том, что игра для ребенка является важнейшей социальной составляющей его жизнедеятельности. Она служит важным компонентом формирования личности как общественного существа, способствует формированию образа жизни в игровой, а затем и в неигровой повседневной бытовой реальности, направленной на овладение правилами поведения и включение в жизнь коллектива.

Современная философия, в числе ключевых качеств и ценностей называет радость. Именно на это направляется удовлетворение потребностей человека посредством игры. Удовлетворение, которое получает человек в ходе игры, специфично. Еще в двадцатых годах прошлого века на это указывал и отмечал К. Бюлер: "Деятельность, которая снабжена функциональным удовольствием и непосредственно им и ради него поддерживается, мы называем игрой, независимо от того, что она, того делает и в какой целесообразной связи состоит" [1, С. 123]. Термин "функциональное удовольствие", который ввел К. Бюлер характеризует все игры независимо от их цели, способа применения, вида и т.д.

В игре человеку доставляет удовольствие очень многое: сам процесс игры, результат, играющие с ним товарищи, взаимоотношения в команде и т.д. Формула игры может быть представлена в таком виде: «увлечение плюс развлечение». Кроме того, нами предполагается, что под ее воздействием у детей могут возникать и совершенствоваться такие новообразования, как воображение, ассоциации, осмысленная ориентация в собственных переживаниях и т.д.

Несмотря на пристальное внимание иссле-

дователей к проблеме игры, поиск новых форм ее применения в различных сферах человеческой деятельности, практика использования игровых форм обучения и воспитания остается, по нашему мнению, пока незначительной. В связи с этим, разработка новых форм включения игры в работу педагогов имеет большие перспективы, что неоднократно подчеркивалось рядом исследователей. Так, по мнению М.В. Демина, "в определенной мере можно полагать, что известный приоритет в развитии ребенка будет принадлежать игре как позитивной сознательной деятельности. Именно она более тесно и непосредственно связана с внутренними истоками человеческой активности, с ядром самостоятельности субъекта, именно в ней более одно и более интенсивно человек проявляет собственную природу, свои дарования и способности" [2, С. 104]. В игре ребенок может перевоплощаться и демонстрировать себе и товарищам уровень своего развития. Немаловажно и то, что всегда приятно переживать успех и одобрение товарищей по игре. Он может освобождаться от опеки взрослых, совершает самостоятельные поступки и несет ответственность, определяемую лишь илами игры и климатом, царящим в детском коллективе. В игре ребенок всегда, по мнению Л.С. Выготского, выше своего среднего возраста, выше своего поведения. Игра – это школа воли и морали, ребенок обычно испытывает подчинение правилу в отказе от того, ему хочется. Это дает ему новую форму желания, учит его желать соотносить свое желание к своей роли в игре и ее правилам. Эта новая форма может обеспечить более высокие достижения ребенка, которые при должном внимании к ним способны стать реальным, нормальным уровнем ребенка, его моралью.

Участвуя в игре, ребенок неизбежно вступает в отношения с другими людьми, так или иначе, выстраивает свои взаимоотношения в коллективе. Но последние возникают не только по поводу игры непосредственно. На игровом фоне формируются дружеские отношения, может родиться детская любовь, но могут развиться вражда, зависть и ревность. В среде детей появляются лидеры, складываются микрогруппы, выявляются характеры.

В.М. Григорьев отмечает, что игровая деятельность реагирует острую недостаточность какой-либо стороны детского развития и стремится компенсировать ее имитациями. Ребенок включается в игру т.к. она отвечает ряду его интересов. На первоочередное место игры в развитии ребенка в настоящее указывается многими педагогами. Так, С.А. Шмаков справедливо, по нашему мнению, заявляет: "Игра сейчас встает в строй самых х проблем человечества. Без нее невозможно нормальное развитие мозга и тела. Лишенные игр, дети теряют те или иные качества мышления, попросту не развиваются" [7,С. 3]. Игровой дефицит отрицательно сказывается на формировании многих сторон личности.

По мнению А.Б. Добровича, "педагогике предстоит разработать нечто вроде деловых игр" для школы, чтобы путь от книжного знания к практическому умению учащихся заметно сократился" [3, С. 157].

Ценность игры нам видится в том, что она представляется как деятельность, в которой исходит и познавательная и эмоциональная "децентрация" ребенка. В этом ее важнейшее значение для интеллектуального развития. Дело не только в том, что в игре развиваются или заново конструируются отдельные интеллектуальные операции, а в том, что коренным образом изменяется позиция ребенка в отношении к окружающему миру и формируется механизм возможной смены позиции и координации своей точки зрения с другими возможными точками зрения, что позволяет ему максимально эффективное и оптимальное взаимодействие в социуме.

Список литературы

1. Бюлер К. Духовное развитие ребенка: Пер. с нем. – М.: Новая Москва, 1924. – 556 с.
2. Демин М. В. Природа деятельности. – М.: Изд-во МГУ, 1984. – 168 с.
3. Добрович А.Б. Ролевая модель межличностного общения./Ученые записки Тартуского университета/. – Тарту: 1984. Вып.688. – С.157.
4. Крупская Н.К. Педагогические сочинения. – М.: Изд-во АПН СССР, 1959. Т.4. – С. 28.
5. Крупская Н.К. Педагогические сочинения. – М.: Изд-во АПН СССР, 1959. Т.6. – С. 509.
6. Макаренко А.С. Сочинения в 7-ми томах. – М.: Изд-во АПН СССР, 1958. Т.4. – С. 374.
7. Шмаков С.А. Игры-потехи, забавы-утехи. – Липецк: Ориус, 1994. – 127 с.

Калужский государственный университет имени К.Э. Циолковского, Калуга

УДК 376.23

Ю.В. Федоренко[1], Т.В. Слюсарская[2]

ФОРМИРОВАНИЕ ЦЕЛЕВЫХ ОРИЕНТИРОВ У ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ ПРИ ЗАВЕРШЕНИИ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Представлены актуальные вопросы, содержание и методические аспекты коррекционно-развивающей работы, направленной на развитие установки положительного отношения к миру, к разным видам труда, другим людям и самому себе, эмоциональной сферы у дошкольников с ограниченными возможностями здоровья, выделены основные концептуальные положения психокоррекционной работы, описаны ее содержательная и процессуальная часть.

Ключевые слова: эмоциональная сфера, эмоциональное развитие, дошкольник с ограниченными возможностями здоровья, коррекционно-развивающая работа.

Нарушение зрения вносит специфику в развитие всей личности ребенка и особенно велико его влияние на эмоциональную сферу ребенка, что подтверждают исследования М.И. Земцовой (1967), М.Б. Эйдиновой (1967), Н.В. Яшковой (1977), Г.А. Буткиной (1980), А.Г. Литвака (1985), Г.В. Никулиной (1988), В.П. Гудониса (1995), Л.И. Плаксиной (1998), Л.И. Солнцевой (2000) и других ученых. Дети с функциональными расстройствами зрения подвержены серьезным нагрузкам медико-психолого-педагогической поддержки. Лечение зрения создает особые трудности зрительно-пространственной ориентации: выключение лучше видящего глаза ведет к монокулярной ориентации, обуславливающей «пространственную слепоту». Это проявляется в том, что дошкольники не выделяют глубину, удаленность, протяженность, что ведет к фрустрации – неудовлетворенности в общении с окружающим миром. Все это провоцирует негативность эмоциональной сферы дошкольников данной категории (Л.И. Плаксина, 2009). Для данной группы детей характерны такие черты, как эмоциональная неустойчивость, колебания настроения, преобладание отрицательных эмоций, повышенная тревожность, одиночество, страхи, проблемы в формировании нравственно-этической сферы, а также в сфере социальных эмоций. Дети не готовы к эмоционально «теплым» отношениям со сверстниками, с близкими взрослыми. Обедненная эмоциональная жизнь ребенка с ограниченными возможностями здоровья, примитивность эмоционального опыта не всегда могут быть восполнены в последующие возрастные этапы [1].

Коррекционно-развивающая работа заключалась в развитии и обогащении эмоциональной сферы старших дошкольников с ограниченными возможностями здоровья, а содержание включало следующие направления:

1) Знакомство с органами чувств и обучение приемам их использования. Задачи и приемы:

– ознакомление детей с ограниченными возможностями здоровья с внешними признаками и строением органов чувств: рассматривание себя в зеркале; тактильно-двигательное определении признаков формы и величины органа чувств; рисование, аппликирование, лепка органов чувств; словесное описание; прослушивание стихотворного текста о строении органа и назначении основных его частей;

– обучение детей приемам использования органов чувств при ознакомлении с признаками окружающего мира: рассматривание предметов и объектов с опорой на алгоритм обследования (карту-схему); знакомство с действиями, которые тот или иной орган чувств, обследуя качества предмета; наблюдение за тем, каким образом педагог обследует предмет; самостоятельное упражнение в выполнении обследовательских действий и обнаружении соответствующих признаков у предметов, сначала с открытыми глазами, а затем с закрытыми;

– получение знаний о признаках предметов и механизме их опознания с помощью различных видов чувствительности: опознание и создание предметов в контурном, силуэтном, «наложенном» изображении; узнавание предметов с помощью различных видов восприятия; обучение прогнозированию возможных ощущений; оживление сюжетных картинок; обучение соблюдению определенных мер предосторожности при обследовании и взаимодействии с предметами окружающей действительности;

– показ индивидуальных возможностей зрения в обеспечении зрительной ориентации в окружающем пространстве: развитие понимания детьми важности средств оптической коррекции (подражание действиям педагога; расширение чувственной ориентации детей; показ возможностей зрения воспринимать предметы, находящиеся на различном расстоянии от глаз; развитие понимания зависимости четкости видения от освещенности объекта; показ зависимости улучшения видимости от контраста цвета объекта с фоном (задания подбор фона, улучшающего восприятие); формирование умения распределять внимание, переключая с одного вида чувствительности на другой; упражнение дошкольников в прогнозировании своих результатов перед решением практической задачи;

– раскрытие значения полисенсорного восприятия в процессе практической ориентации во внешнем мире: упражнение в использовании различных анализаторов; использование проверочных заданий [2].

2) Развитие аффективного, когнитивного и реактивного компонентов:

– аффективный: обогащение позитивного эмоционального опыта, в частности эмпатийного; стабилизация негативных эмоциональных переживаний и состояний; устранение негативных эмоциональных проявлений; формирование навыков снижения психоэмоционального напряжения (присвоение способов). Приемы: создание эстетической эмоциогенной пространственно-предметной среды; использование эмоционально-сенсорных игр;

– когнитивный: расширение знаний об эмоциональных явлениях, эмоциональной сфере человека, собственных эмоциональных проявлениях; структурирование представлений об эмоциях; расширение «словаря эмоций»; формирование и активизация способов и средств идентификации (декодирования) эмоций. Приемы: совместное рассматривание и обсуждение наглядного материала, вербализация эмоций; совместное оценивание ситуаций, поступков с точки зрения их социально-нравственной значимости; оценивание причинно-следственных связей (эмоциогенная ситуация (причина) – эмоциональное проявления (следствие) – оценка ребенком эмоциональных состояний);

– аффективный: обогащение экспрессивных средств выражения различных эмоциональных состояний (мимические, пантомимические, вербально-интонационные); формирование навыков произвольного кодирования эмоций (присвоение способов); активизация механизмов произвольной регуляции эмоций. Приемы: проигрывание этюдов; использование эмоционально-экспрессивных игр; дорисовывание мимических выражений лица; работа с фотографиями, пиктограммами; использование игр-драматизаций [3].

Основными условиями осуществления коррекционно-развивающих воздействий при работе с эмоциональной сферой ребенка с ограниченными возможностями здоровья являются следующие:

– проведение коррекционных воздействий по механизму компенсации, т.е. с использованием потенциальных способностей ребенка в целях преодоления сложностей в развитии его эмоциональной сферы;

– системный подход к коррекционной работе, связанный с тем, что при решении проблем эмоционального развития ребенка в коррекционную работу включаются и другие стороны его развития (познавательные способности, компетентность и др.), а также система межличностного взаимодействия, в которой он находится (как правило, это система семейного взаимодействия); таким образом устраняются причины, обуславливающие эмоциональные нарушения. Те факторы психической жизни ребенка, которые включаются в коррекционную работу, выявляются на основе психологической диагностики его развития;

– оказание кредита доверия ребенку, т. е. вера в возможности ребенка и подчеркивание данной уверенности при взаимодействии с ним;

– формулирование целей коррекционной работы в позитивных формулировках (создание позитивных «точек роста»), а также учет того, что цели коррекционного взаимодействия должны быть реалистичными;

– охрана интересов ребенка, т.е. построение коррекционных вмешательств в эмоциональную сферу с учетом того, что коррекционное воздействие ни в коем случае не должно нанести ущерб ребенку, его психическому и физическому здоровью и т.д.; для этого психолог должен предусмотреть возможные негативные последствия своей коррекционной работы и не допустить их [4].

Цель первого этапа состояла в создании условий для осуществления коррекционно-

развивающей работы, а также развитии аффективного компонента эмоционального развития (подготовка детей с ограниченными возможностями здоровья к правильному и точному восприятию эмоциональных состояний, развитии эмоционального реагирования – первого базального механизма эмоционально-чувственного опыта).

Решая задачи первого этапа, мы создали эстетическую эмоциогенную пространственно-предметную среду, в которой пространственно-предметный пласт подразумевал существование произведений искусства и его ценностей, материализованных в различных образах, моделях, в любом пространстве группы. На наш взгляд, данный пласт должен иметь возможность определяться и изменяться самостоятельно ребенком с ограниченными возможностями здоровья или в совместной преобразующей деятельности педагога и детей.

Учитывая эмоциогенный характер создаваемой среды, на предметно-пространственном уровне были заложены возможности, способствующие возникновению и преобразованию эмоциональных проявлений дошкольников с ограниченными возможностями здоровья. Так, в жизненном пространстве группы были созданы специальные мини-пространства, предоставляющие возможность дошкольникам при необходимости уединиться. Данное мини-пространство выступало индивидуальным пространством ребенка, способствующим возникновению чувства эмоциональной защищенности. Наличие таких мест оказывало влияние на укрепление психического здоровья детей с ограниченными возможностями здоровья, преобразовывало эмоциональные переживания детей, предоставляло возможность переключиться или изолироваться от эмоционально напряженной ситуации, что определило коррекционные возможности среды. Нами был отмечен интерес детей с ограниченными возможностями здоровья к данным мини-пространствам и активное их использование.

Работа, проводимая на первом этапе, позволила обогатить позитивный эмоциональный опыт, развить эмоциональное реагирование, а также подготовить дошкольников с ограниченными возможностями здоровья к дальнейшей работе. Это дало возможность приступить ко второму этапу коррекционно-развивающего воздействия, в процессе которого предполагалось познакомить детей с органами чувств, их внешним видом, а также развивать представления дошкольников с ограниченными возможностями здоровья об эмоциях и чувствах (когнитивный компонент), а также обогащение экспрессивных средств выражения различных эмоциональных состояний (реактивный компонент).

В задачи формирования представлений о внешних признаках и строении органов чувств входит формирование представлений о его цвете, форме, величине. Данный раздел включал проведение тематических занятий, направленных на знакомство детей со строением и сенсорно-перцептивными возможностями органов чувств. Занятия имели единый сюжет и построены в форме игры, в которой дети совершают увлекательное путешествие по телу человека. В зависимости от индивидуальных особенностей детей подбирались задания и планировалось время прохождения тем.

Проведение занятий отвечало специальным требованиям, предъявляемым к воспитательно-образовательному процессу при работе с детьми, имеющими нарушения зрения: занятия проводились в первую половину дня, протяженностью 30 минут; каждое занятие представляло тематическую и игровую целостность; требования и нагрузка соответствовали как зрительным возможностям, так и уровню психического развития ребенка; широкое использование наглядности; максимальное использование натуральных объектов; использование игр и упражнений для развития зрительных функций, снятия зрительного утомления независимо от темы занятия; осуществление индивидуального подхода с учетом сохранных нервно-психических функций и положительных свойств личности.

Структура занятий содержала игры и упражнения, направленные на развитие различных видов чувствительности, и включала в себя следующие разделы: тактильное восприятие, восприятие запахов, восприятие вкуса, слуховое восприятие, зрительное восприятие. Данные игры использовались не только на тематических занятиях, но и при индивидуальной работе с детьми. Обязательным условием являлось создание в группе специального банка тактильных, слуховых и обонятельных раздражителей.

Основная цель данного этапа также состояла в том, чтобы ввести ребенка с ограниченными возможностями здоровья в сложный мир человеческих эмоций, помочь прожить определенное эмоциональное состояние, объяснить, что

оно обозначает, и дать ему словесное наименование. Человек судит об эмоциональном состоянии другого по особым выразительным движениям, мимике, изменению голоса. Поза, жест, особенности движений во многом дополняют мимику и играют важную роль в передаче эмоционального состояния. Поэтому задачи данного этапа – научить детей понимать собственное эмоциональное состояние, выражать свои чувства и распознавать чувства других людей через мимику, жесты, выразительные движения, интонации, развитие словаря эмоциональной лексики.

Решая задачи данного этапа, мы предлагали детям с ограниченными возможностями здоровья в разных контекстах наглядно убедиться в том, что различные настроения, эмоциональные переживания выражаются в конкретных позах, жестах, мимике, движениях, характере контакта взглядов и психологической дистанции.

В данном разделе программы коррекционно-развивающей поддержки проводилась работа, кроме базовых эмоций радости, грусти, гнева, страха, удивления и спокойствия, над чувствами. Это помогало детям лучше ориентироваться в реальных жизненных ситуациях, где наличие эмоциональных модальностей выходит за рамки базовых. Кроме того, в ходе работы дети опосредованно знакомились с навыками релаксации и саморегуляции, что создавало условия для формирования у них способности управлять своим эмоциональным состоянием. Обсуждение и «проживание» ситуаций, вызывающих разнообразные чувства, повышали эмоциональную устойчивость ребенка, что помогало ему легче переносить аналогичные, но более мощные воздействия.

В рамках третьего этапа проводились игры-драматизации, имеющие своей целью отработку коммуникативных навыков дошкольников, развитие чувства сотрудничества и взаимной эмпатии. Для того чтобы реализовать в реальной театрализованной деятельности перечисленные этапы, педагог должен был научить дошкольников с нарушениями зрения элементарным навыкам игры-драматизации, стимулировать развитие их творческого потенциала. Однако первоначально следовало определить симптом, проблему, например – замкнутость, пугливость, эмоциональная нестабильность. Наиболее актуальными для дошкольников с нарушениями зрения являлась область проблем, связанных с неудовлетворительной эмоциональной адаптацией, с нарушениями социальной адаптации и общения.

Затем определялась цель игры, составлялась схема сюжета, продумывались принципы решения этой проблемы. В процессе подготовки сюжета театрализованной игры нами использовались отдельные приемы работы со словесными и художественными образами: «перевирание» сказки; сказка «наизнанку»; «а что было потом?»; «салат из сказок».

На данных занятиях также осуществлялось и развитие эмоциональной регуляции, поскольку в процессе такой работы дети учились понимать смысл и прогнозировать последствия собственного эмоционального поведения. Именно здесь они осознавали реальный смысл и значение формирования эмоциональной атмосферы добра, радости, сотрудничества для улучшения и собственного самочувствия, и социальных отношений в группе.

Таким образом, процессуальная сторона эмоционального развития дошкольников с ограниченными возможностями здоровья, включающая в себя два основных направления, реализуется с помощью различных методов и педагогических средств. Как показала экспериментальная работа, их выбор зависит, от степени тяжести зрительного нарушения, возрастной категории детей, направления эмоционального развития, а также учета того на развитие, какой формы эмоционального реагирования она направлена. К числу основных средств относятся разные виды деятельности: игровая, театрализованная, художественная, двигательная, музыкальная, коммуникативная.

Эмоциональное развитие дошкольников может осуществляться в различных блоках педагогического процесса при условии логичного согласования с целевой направленностью, содержанием, органичного вписывания в общий режим дня. Экспериментальное исследование показало целесообразность комплексного осуществления всех направлений педагогической работы в блоке совместной деятельности педагога с детьми.

Список литературы

1. Плаксина Л.И. Теоретические основы коррекционной работы в детском саду для детей с ограниченными возможностями здоровья. – М.: ГороД, 1998. – 262 с.

2. Федоренко Ю.В. Эмоциональное развитие детей старшего дошкольного возраста с ограниченными возможностями здоровья: Монография. – Тула: Изд-во Тул. гос. пед. ун-та им. Л.Н. Толстого, 2011. – 150 с.
3. Изотова Е.И. Амплификация эмоционального развития детей в условиях дошкольного учреждения // Психолог в детском саду. 2007. №4. – С. 57-77.
4. Федоренко Ю.В. Проблема эмоционального развития детей с ограниченными возможностями здоровья // Вестник Ставропольского государственного университета. 2011. №71(6). – С. 208-213.

[1]Частная образовательная организация высшего образования – ассоциация «Тульский университет (ТИЭИ)»
[2] Тульский государственный педагогический университет имени Л.Н. Толстого, Тула

УДК 37.013.2

Н.И. Пряхина

ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ПРОБЛЕМЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМОУТВЕРЖДЕНИЯ НАЧИНАЮЩИХ ВОСПИТАТЕЛЕЙ ДОШКОЛЬНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ

Статья посвящена раскрытию теоретико-методических сторон развития потребности в профессиональном самоутверждении воспитателей дошкольных образовательных организаций, как условие успешной организации педагогической деятельности.

Ключевые слова: самоутверждение, потребность в профессиональном самоутверждении, педагогическая деятельность, воспитатель дошкольной образовательной организации.

Проблема самоутверждения – часть общей проблемы формирования всесторонне развитой личности. Самоутверждение человека в XX веке стало привлекать внимание психологов, философов, педагогов. Однако, несмотря на то, что накоплен достаточно большой фактический материал для решения проблем, связанных с ним, проблема самоутверждения все еще находится в стадии постановки и продолжается процесс становления ее в качестве самостоятельного объекта исследования. Проблема самоутверждения связана с тем, что отсутствие ориентиров делает процесс самоутверждения стихийным, неорганизованным, непродуманным, что отрицательно влияет на развитие не только личности, но и общества в целом. Понятие «утвердиться» означает прочно укрепиться, установиться, убедиться в чем-нибудь, твердо увериться. Слово «само» является первой частью сложных слов и означает исхождение от себя или осуществление для себя, направленность на самого себя, совершение чего-нибудь без посторонней помощи [3;9].

В объединенном виде два вышеуказанных слова воспринимаются как «...утверждение себя, своей личности, своего значения», то есть самоутверждение есть стремление человека занять и постоянно удерживать посредством своих собственных усилий определенное положение, статус в обществе и иметь положительное, целостное представление о самом себе[8]. Самоутверждение личности представляет собой сложное социально-психологическое явление. Ряд авторов, опираясь на ведущие психологические подходы, раскрывают разные стороны данного явления: истоки самоутверждения- генетический подход (К.А. Абульханова, Б.Г. Ананьев, В.П. Каширин, О. И. Кондратьева, А. Ф. Крысанов, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн), его сущность , формы и типология самоутверждения – содержательный подход (В.П. Каширин, С.Б. Наседкин), направленность - логико – гносеологический подход (Ю.В. Ган, Ф.И. Даний, С.Н. Егоров, В. П. Каширин, О. И. Кондратьева, А.Ф. Крысанов, С.Л. Рубинштейн, Н.Е. Харламенкова), виды и уровни развития самоутверждающей деятельности и критерии ее определения – логико-гносеологический подход (В.Н. Авраменко, Ф.И. Даний, Е.П. Ильин, В.П. Каширин, Л.Н. Коган, Л.А. Петровская, А.Ф. Прихожан, А.Г. Спиркин, Л.Д. Столяренко) и другие[1;6;7]. Проблема самоутверждения, исследуемая в рамках генетического подхода С. Б. Каверина, позволяет объяснить истинные причины появления и развития феномена самоутверждения, суть которого состоит в том, что биогенная потребность человека в безопасности, а на общественном уровне социальной безопасности, порождает у него потребность в самоутверждении, имеющей важное значение во всей иерархии базисных потребностей индивида и занимающей в потребностно- мотивационной сфере личности рядовое или доминирующее место[12;13]. Потребность в самоутверждении, в свою очередь, актуализирует другие потребности человека, посредством удовлетворения которых появляется возможность для удовлетворения ее самой. Данное обстоятельство послужило причиной разного толкования феномена самоутверждения отечественными авторами. С.Б. Каверин, писал: «Потребность в престиже, стремление к высокому социальному статусу, потребность в авторитете, потребность в уважении и самоуважении – все это будут не разные потребности, а всего лишь другие наименования потребности в самоутверждении»[10]. То есть потребность в самоутверждении выступает обобщенным выражением других потребностей. Подобной точки зрения в определенной степени придерживаются и дру-

гие авторы, к которым относятся Ф.И. Даний, М.И. Дьяченко, Л.И. Кандыбович, В.П. Каширин, А.Ф. Крысанов, Е.А. Литвиненко, А.С. Макаренко, Л.А. Петровская, А.В. Петровский, В.А. Сухомлинский и многие др.[5;6].

Самоутверждение – самостоятельная человеческая потребность, имеющая природную и социальную основу. Эта потребность является источником социальной активности и занимает одно из ключевых мест объективной и субъективной детерминации деятельности. Потребность в самоутверждении имеет специфический структурный профиль, образуемый такими взаимодействующими компонентами, как предмет, объект и субъект, самоутверждающая деятельность, средства, среда и сфера проявления (В.Н. Авраменко, Е.А. Ануфриев, С. Л. Березин, Л.И. Божович, В.П. Каширин, Л.Н. Коган, А.Н. Леонтьев, С Б. Наседкин, Г.О. Нодиа, А.В. Петровский, С.Л. Рубинштейн, Г.Н. Соколова, Н.Хрусталева, Н.Ф. Цыбра и др.) [1;2;10]. Отличие потребности в самоутверждении от других человеческих потребностей определяется путем выделения полезного приспособительного результата, который достигает субъект в результате удовлетворения этой потребности. Таковым будет являться комплекс, включающий установление доминантного положения, обретение социального статуса и достижение субъектного совершенства. В свою очередь, развитие потребности в самоутверждении происходит путем развития потенциала и импульса к ее проявлению. Потенциал потребности в самоутверждении представляет собой набор сущностных сил и предметов внешнего мира, которые могут быть использованы для удовлетворения соответствующей потребности. Импульс потребности в самоутверждении - это степень ее актуализации. Критерием оптимизации потребности в самоутверждении является разумное регулирование ее удовлетворения в соответствии с идеалами творческой самореализации. Деятельность, направленная на удовлетворение потребности в самоутверждении личности, - составная часть социальной деятельности и проявляется в процессах потребления и производства. В материальном потреблении потребность в самоутверждении статична и направлена на обладание предметами, имеющими престижные свойства. В процессах производства, напротив, она направлена на поиск новых путей для своего удовлетворения. Потребность в самоутверждении образует основу формирования объективных факторов детерминации человеческой деятельности – стимула и интереса. Нельзя не отметить, что потребность в самоутверждении является фактором развития личности, поскольку участвует в процессе возникновения новых потребностей. Интерес, возникающий при невозможности непосредственного удовлетворения потребности в самоутверждении, в сочетании со стимулом, создающим социально-определенную возможность удовлетворения этой потребности, способен порождать творческую деятельность индивида через развитие комплекса его субъективных качеств. В контексте исследуемой нами проблемы существенной является мысль В.А.Сухомлинского, который пишет: «Если вы хотите, чтобы педагогический труд давал педагогу радость, чтобы повседневное проведение уроков не превращалось в скучную однообразную повинность, ведите каждого педагога на счастливую тропинку исследования» [4;5]. В.И.Андреев полагает, что воспитатель начинает формироваться «видимо тогда, когда начинает усматривать противоречия и проблемы в своей педагогической деятельности и в связи с этим испытывает внутренние потребности исследовать и решить их». Известно, что реализация личности в профессиональной деятельности не сводится только к набору знаний, умений, навыков и норм поведения, а связана с более глубинными, смысловыми выборами личности [10]. Поэтому способность воспитателя определить для себя значимые профессиональные цели, найти за рамками ролевых требований свои смысловые и ценностные структуры – все это как условие самоутверждения личности приобретает большое значение для представителей педагогической профессии, непосредственно связанной с разрешением проблем человека и общества[8]. Таким образом, понятие профессионального самоутверждения как педагогической категории связывается, прежде всего, с особенностями профессии воспитателя как специалиста, как личности и главного субъекта педагогической деятельности. На наш взгляд, требование к нормальной полноценной личности педагога сегодняшнего дня выражает диалектическая взаимосвязь функциональной роли и индивидуальных духовных ценностей. Самоутверждение представляет собой сложный процесс, который развёрнут во времени, многоступенчат и связан с самыми разнообразными переживаниями. Эти переживания аккумулируются в эмоционально-

ценностное отношение к себе, которое наряду с обобщенными результатами самопознания составляют самооценку личности, позволяющую воспитателю дошкольнойобразовательной организации адекватно оценивать свои возможности в профессиональной деятельности и осуществлять самопрогноз. От того, в каком направлении развивается самоанализ, какова глубина осмысления самого себя как профессионала зависит и самореализация творческих потенций личности воспитателя. Большинство учёных, стоявших у истоков педагогической теории, высоко оценивали роль творческого начала личности педагога (М.И. Дьяченко, Л.И. Кандыбович, И.И. Кузьминков)[9]. В последнее время внимание к проблемам развития творческих умений педагога усиливается, что связано с объективными социальными требованиями времени. Педагогическая деятельность выступает как сфера «человек-человек», где осуществляется целенаправленная персонализация воспитателя как личности и профессионала, воспитание «личности личностью». По заключениям исследователей, личность воспитателя дошкольной образовательной организации является стержнем его труда: она определяет его профессиональную позицию в педагогической деятельности, педагогическом общении и влияет на результаты педагогического процесса. Педагогическая деятельность предполагает осознание и принятие воспитателем профессиональных функций, соответствие содержания педагогической деятельности этим функциям, педагогическую культуру взаимодействия воспитателя и детей, также стратегии профессионального поведения [6]. При этом личностноразвивающая функция является ведущей в деятельности воспитателя. Объединяя компоненты педагогического процесса, воспитатель дошкольной образовательной организации реализует свои профессиональные и личностные качества через специфические умственные и эмоциональные проявления, взаимодействуя со всеми субъектами образовательной деятельности. В инструментальном аспекте в обобщенном варианте «...деятельность воспитателей подчинена реализации задач трех типов: во-первых, это интересы организации (качество академической успеваемости и воспитания учащихся), во-вторых, их личные потребности (получение материального вознаграждения, реализация творческого потенциала, карьеры), в-третьих, цели группы (стабильность, согласованность позиций всех членов группы), коллектива»[11]. Однако профессиональная деятельность воспитателя не ограничивается рамками учебно-воспитательного процесса, и границы между рабочим временем, отводимым на учебно-воспитательную работу, и внерабочим четко не обозначены. Статус воспитателя, рассматривается не только в профессиональной, но и в социальной плоскостях. Это профессия, как никакая другая, сращивается с идеалами, культурой и проблемами общества и влияет на внутреннюю (личностную) структуру ее носителя[4]. Осознание возможностей реализации функций педагогической деятельности, получение удовлетворения от педагогического процесса и результатов социальной (общественной) деятельности, объективная определенность успешной профессиональной карьеры позволяет воспитателю, по-новому, относиться к себе, что открывает перспективу его собственного развития: обозначить рамки, в которых личностные усилия могут способствовать достижению поставленных целей и изменять обстоятельства с учетом собственных возможностей. Потребность в профессиональном самоутверждении воспитателей дошкольных образовательных организаций обнаруживает себя как содержательная основа повышения эффективности педагогической деятельности [8]. Ее центральным моментом является ценностное отношение воспитателя к педагогической профессии, а также наличие комплекса условий для наиболее полного проявления себя как профессионала. Условия профессионального самоутверждения трактуются как объективные (социально-педагогические и собственно педагогические), детерминирующие процесс самоутверждения воспитателя, и субъективные, под воздействием которых воспитатель реализует свой профессионально-личностный потенциал в ходе педагогической и социальной деятельности [12].

Таким образом, успешность профессиональной педагогической деятельности отражает удовлетворенность воспитателя своей работой, положительное к ней отношение, уровень знаний, умений и навыков учащихся как результат педагогического труда, положительные взаимоотношения с субъектами профессии и хорошее эмоциональное состояние, а также такие позитивные стратегии, как освоение новых способов педагогической деятельности и взаимодействия с социумом, которые становятся актуальными в трансформирующемся российском обществе.

Список литературы

1. Абульханова К.А. современная психология. Состояние и перспективы исследований. Часть 3.социальные представления и мышление личности: Материалы юбилейной научной конференции ИП РАН, 28-29января 2002 г. – М.: Из-во «Институт психологии РАН», 2002. – 288 с.
2. Байбородова Л.В., Серебренников Л.Н. и др. Предпрофильная подготовка: структура и опыт организации: учебно-методическое пособие. – Ярославль: Изд.: ЯГПУ им. К.Д. Ушинского, 2011. – 165 с.
3. Белова С. Профессионально личностное саморазвитие педагога. // Народное образование. – 2003. – №4. – С.28-32.
4. Дунаевская Э.Б. Психологические факторы профессионального развития учителей коррекционных и обычных классов (на примере учителей провинциальных общеобразовательных школ): Автореф. дисс..канд.психолог.наук – Санкт-Петербург, 2010. – 22 с.
5. Коноваленко К. В. Профессиональная адаптация молодых педагогов к современным условиям дошкольного образовательного учреждения [Текст] / К. В. Коноваленко // Молодой ученый. – 2013. – №10. – С. 512-514.
6. Проблемы адаптации молодых педагогов: Отчет по результатам социологического исследования. – Тольятти: Изд-во Фонда «Развитие через образование», 1999.
7. Психологический словарь / Под общей ред. Ю.Л. Неймера. – Ростов-на-Дону: Феникс, 2003. – 229 с.
8. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность/А.Н. Леонтьев. – М., 1997. – 323 с.
9. Маралов В. Г. Основы самопознания и саморазвития: Учебное пособие для студентов средних педагогических учебных заведений. – 2-е издание. М.: Академия, 2009. – 347 с.
10. Собкин В. С. Воспитатель детского сада: жизненные ценности и профессиональные ориентации // Детский сад. Управление. – 2002. – № 14/36. – С. 54-63.
11. Цвелюх И.П. Профессиональная инициатива педагога как индикатор личностно-профессионального развития педагога/Цвелюх И.П., Дроздова И.А., Лаврентьева И.В. //Профессиональная инициатива педагога: от замысла до реализации (освоение проектной деятельности на основе ИКТ). Красноярск. – 2005. – С. 9-42; С. 188-192.
12. Тутолмин А.В. Методическое сопровождение будущего учителя в процессе становления и развития творческой компетентности // Начальная школа плюс. До и После. – 2009.- № 1. – С. 71-75.
13. Шендрик И.Г. Самореализация личности в контексте проектирования образования // Педагогика. – 2004. – №4. – С. 36.

Государственное образовательное учреждение Тульской области «Новомосковский областной центр образования», Новомосковск

УДК 376.23

Т.В. Слюсарская[1], Ю.В. Федоренко[2]

СОДЕРЖАНИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПРОГРАММЫ В ОБЛАСТИ ПОЗНАВАТЕЛЬНОГО РАЗВИТИЯ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

Рассмотрены особенности развития мыслительной деятельности дошкольников с ограниченными возможностями здоровья, представлены структура, содержание и особенности реализации раздела образовательной программы дошкольного образования по направлению «Познавательное развитие» для формирования целевых ориентиров на этапе завершения дошкольного образования.

Ключевые слова: дошкольное образование, познавательное развитие, дети с ограниченными возможностями здоровья, целевые ориентиры.

В дошкольном возрасте в процессе усвоения ребенком социального опыта, овладения знаниями, способами деятельности, нормами нравственного поведения происходит первоначальное формирование специфических психических качеств человека – логического мышления, памяти, творческого воображения наблюдается значительное расширение и углубление содержания мыслительной деятельности детей.

Общие принципы организации коррекционно-развивающей работы с детьми с ограниченными возможностями здоровья должны определяться в зависимости не только от наиболее характерных особенностей проявления дефекта, но и от общих особенностей их психического развития, а также состояния здоровья, условий жизни и развития в семье.

В самом общем виде детей с ограниченными возможностями здоровья можно охарактеризовать как детей с нереализованными возрастными потенциальными возможностями психического развития, обусловленных дефектом. Несформированность отдельных мыслительных операций не позволяет ребенку овладеть знаниями определенной глубины и степени сложности. У них беден и узок круг представлений об окружающих предметах и явлениях. Представления нередко не только схематичны, не расчленены, но даже и ошибочны, что самым отрицательным образом сказывается на содержании и результативной стороне всех видов их деятельности, и в первую очередь продуктивной.

В воспринимаемых предметах ближайшего окружения быта дети с ограниченными возможностями здоровья, как правило, не умеют выделить более или менее характерные признаки, хуже анализируют форму, пропорции, пространственные отношения, что не обеспечивает адекватного отражения объекта, его деталей, их взаимосвязей. Дети с ограниченными возможностями здоровья выхватывают фрагмент, не анализируют объект в целом, что свидетельствует о дефиците зрительной обработки информации, низком уровне развития мыслительных операций из-за трудностей выделения отдельных деталей, слабо визуально показанных в изображении (особенно линий, нарисованных точками). Опознание объектов осуществляют без учета информативных признаков и их взаимосвязи. У детей с ограниченными возможностями здоровья наблюдается неустойчивый графический навык (неровные штрихи, различная высота и протяженность дорисованных графических элементов), трудности формирования правильной траектории движений при выполнении графического элемента. Все это можно объяснить не только несформированностью у них многих сенсорно-перцептивных действий, но и незрелостью мышления [1].

На групповых занятиях эти дети не умеют работать, не запоминают, нередко не решают даже простейших мыслительных задач, всячески избегают интеллектуального напряжения, не проявляют свойственной возрасту пытливости, не задают взрослым вопросов.

Отмечается и своеобразие в развитии речи, проявляющееся в несформированности контекстной речи в соответствии с общевозрастными возможностями. Страдает развитие внутренней речи, что служит препятствием к формированию планирования, саморегуляции в деятельности.

Из-за нарушенного или недостаточного общения ребенка с окружающими вследствие зрительного дефекта специфично развивается и его

личность: недостаточно развиваются познавательные интересы и потребность быть учеником; недостаточно объективна самооценка в конкретных видах деятельности (как правило, переоценивает себя), что влечет за собой ряд негативных последствий в формировании личности.

Таким образом, из вышесказанного следует, что при создании системы коррекционно-развивающей работы необходимо в первую очередь учитывать общую психическую незрелость детей и состояние их здоровья. На этом основании мы выделили ряд общих принципов организации коррекционно-развивающей работы в группах. Первое место должно принадлежать общему укреплению здоровья детей. В этих целях режим жизни ребенка приобретает щадящий, охранительный характер, строго дозирующий зрительную нагрузку; в каждой группе не более 12-14 детей; занятия короче по времени, методически проводятся целенаправленнее.

Работа с детьми по укреплению их здоровья проводится в тесном контакте с семьей. План работы с семьей составляется после проведения первого этапа комплексного обследования детей и на весь учебный год. В это же время собираются сведения о семье: выясняются бытовые и материальные условия семьи, особенности отношений между ее членами.

Инициатива во всей работе по созданию детям необходимых условий для полноценного физического (и психического) развития (в том числе и в семье) должна принадлежать педагогическому и медицинскому персоналу дошкольного учреждения. Это необходимо не только потому, что в преобладающем большинстве случаев родители не понимают специфики развития детей с ограниченными возможностями здоровья в связи с отсутствием необходимой медицинской и педагогической подготовки.

В то же время общая система педагогического воздействия на детей с ограниченными возможностями здоровья, работа с ними по расширению, углублению, уточнению их представлений о ближайшем окружении (людях, их труде, общественных событиях, предметах, животных, растениях, явлениях природы, а также некоторых закономерных связях и отношениях между ними), формированию навыков и умений определяется в каждый конкретный момент в соответствии с уровнем их психического развития. Учитывая особенности развития зрительного восприятия мы считали необходимым в своей работе использовать сохранные анализаторы для развития предметных действий как важнейшего условия для развития анализирующего восприятия, наблюдения, мыслительных операций анализа и синтеза, классификации и систематизации и др. На основе практического интеллектуально активного освоения детьми предметов и явлений ближайшего окружения помогали им овладевать сенсорными эталонами, устанавливать простейшие количественные связи и зависимости (уточняли и закрепляли представления о геометрической форме, количественных отношена «больше – меньше», делении на части и т.д.). При этом учитывали особенности индивидуального темпа и характера усвоения детьми программного содержания [2].

Занятие с детьми с детьми с ограниченными возможностями здоровья в целях достижения максимального педагогического эффекта организуется при условии положительного эмоционального отношения со стороны ребенка. Это обычно достигается благодаря соблюдению следующих организационно-педагогических требований: обязательного создания доброжелательной атмосферы общения педагога с детьми, детей между собой; обеспечения каждому ребенку близкой и понятной мотивации деятельности; широкого использования на учебных занятиях игровых приемов обучения, моментов соревнования, дидактических игр с целью поддержания интереса к процессу деятельности, а также получению заданного результата.

Работа в направлении умственного развития постоянно дифференцируется и усложняется. Основная цель работы с детьми на начальном этапе состоит в том, чтобы разбудить у них элементарное любопытство по отношению к окружающему, цель последующего этапа – каждодневная и изобретательная работа с ними по формированию любознательности, наблюдательности, активного отношения к создаваемой для них проблемной ситуации.

Целью коррекционно-развивающей работы в нашем исследовании является повышение уровня интеллектуальной готовности к учебной деятельности через развитие мыслительных операций, познавательных потребностей, овладение способами обследования предметов и их сенсорными эталонами.

Принципиальный путь помощи детям с ограниченными возможностями здоровья при

формировании общей способности к учению – это помощь в овладении собственной интеллектуальной деятельностью, основными ее структурными компонентами (мотивационно-ориентировочным, операциональным, регуляционным). В основе овладения любым структурным компонентом интеллектуальной деятельности, на наш взгляд, лежат те же психологические механизмы, что и в основе формирования любого умственного действия. Это организация внешних (практических) действий на специально созданной ориентировочной основе и постепенный ее перевод во внутренний (психический) план, план собственной регуляции в широком смысле слова [4].

Разнообразный и посильный труд детей, а также различные наблюдения и опыты с природным материалом обеспечивают значительные возможности не только для того, чтобы учить детей подчиняться разумным целям и действиям педагога и детского коллектива, и не только для того, чтобы формировать у них самостоятельность и инициативу. Их значение и в том, чтобы расширять, углублять и систематизировать знания детей о ближайшем окружении, формировать общие представления и простейшие житейские понятия о нем. Мыслительные действия формируются на основе практических, переводятся во внутренний план (оперирования представлениями).

Своеобразным промежуточным звеном между практическими действиями и учебной деятельностью при организации педагогической коррекции процесса формирования способностей к усвоению знаний мы считаем групповые музыкальные занятия и занятия физическими упражнениями. Вызывая у детей непосредственный интерес, эта деятельность (особенности занятия физическими упражнениями, коллективные подвижные игры) дает возможность учить их подчинять свое поведение и действия определенным правилам.

Большое внимание уделяется подбору подвижных игр, правилами, постепенному их усложнению. Усложнение обычно идет в следующих направлениях: от игры к игре увеличивается количество правил; растет их трудность; от выполнения правил игры каждым игроком команды – к выполнению правил только ее представителями и т. д. [4]

Значительное внимание уделяется занятиям продуктивными видами деятельности (рисование, лепка, аппликация, конструирование). Эти занятия вызывают у детей непосредственный интерес к деятельности (изобразить, например, какой-то фрагмент сказки на листе бумаги или вылепить из пластилина ее персонаж гораздо интереснее, нежели заучивать стихотворение или выкладывать заданное воспитателем количество кружков). При опоре на практические действия у детей легче вызвать желание выполнить задание воспитателя, помочь осознать его составные части, правила выполнения, а далее на этой основе учить элементарному планированию предстоящей деятельности. Опора на практические действия благоприятна и в целях одновременного формирования у детей соответствующих навыков, умений, а также самоконтроля на основе правил задания. В конце работы ребенок получает определенный вещественный результат – создается благоприятная обстановка учить детей оценивать свою собственную работу, сравнивать полученный результат с заданным образцом.

На основе практических действий при целенаправленной педагогической работе быстрее можно сформировать интеллектуальную деятельность с опорой на общие представления и словесно-логические рассуждения, так необходимые в учебной деятельности в школе.

Усложнение содержания задания, поставленной цели с точки зрения учета возможностей как ее осмысления, так и выполнения необходимых для этого действий осуществляется постепенно. Мы последовательно учим детей принимать правила выполнения действий: в ситуации предъявления наглядного образца при постепенном увеличении количества правил и точном формулировании их взрослым; в той же ситуации (по наглядному образцу), но при увеличении доли самостоятельного труда детей, направленного на вычленение правил (ребенок должен слепить, нарисовать и т. п. «точно так же, как здесь»); в ситуации предъявления словесной инструкции при ее последовательном усложнении; в ситуации перехода от воссоздания ранее выполненных работ («Вспомните и сделайте так же; обязательно соблюдайте такие-то правила») к работам по замыслу, но при условии обязательного выполнения ряда правил и т. д. [4]

Постепенно усложняются требования к речевому опосредованию деятельности детей, в котором необходимым условием является осмысливание поставленной перед ним общей цели, ее конкретизация, планирование путей и

средств реализации, оценка адекватности средств достижения, а также представление законченного продукта.

Усложнение требований к регуляционным действиям детей при выполнении учебного задания подчиняется задаче последовательного формирования и закрепления у них действий самоконтроля на основе предварительно созданное ориентировки применительно к тому или иному этапу деятельности: принятия задания, его выполнения, оценки полученного результата с точки зрения предъявленного задания. Общий педагогический путь формирования и закрепления действий самоконтроля – постепенный и последовательный перевод детей с внешнего контроля на самоконтроль.

Отбор методических средств формирования действий самоконтроля осуществляется на основе учета как их специфического назначения и конкретного психологического содержания в соответствии с этапом деятельности, так и уровня развития детей. На этапе принятия задания действие самоконтроля формируется на следующей ориентировочной основе: необходимо запомнить, что нужно сделать и какие правила соблюдать, чтобы выполнить задание. Чтобы сформировать у детей привычный способ самоконтроля на данной ориентировочной основе, организуется система практических действий: повторить задание вслух тем, кто его хорошо запомнил; повторить задание за теми, кто его сформулировал правильно; оценить правильность повторения задания тем или иным ребенком; оценить, правильно ли выполняется задание по началу его выполнения; повторить задание вслух и проверить, соблюдаются ли правила его выполнения, и др. Далее внимание детей направляется на способы выполнения задания. При этом используются в основном те же приемы: проговаривание отдельными детьми вслух для всех детей правил выполнения задания, проговаривание шепотом для себя, проверка на этой основе своих действий и т. п. [2]

Действие самоконтроля на этапе выполнения задания формируется у детей на следующей ориентировочной основе: необходимо вспомнить задание и проверить, правильно ли оно выполняется (соблюдены ли 1-е правило, 2-е и т. д.). Организовываются практические действия контроля за ходом выполнения задания: самопроверка по следам кем-то воспроизведенного правила, индивидуальная проверка на основе проговаривания для себя правил задания, проверка работ детьми друг у друга, наконец, проверка работы молча, «про себя», на основе предварительно воспроизведенных правил. Действие считается сформированным, если ребенок работает молча, уверенно, правильно, допущенные ошибки исправляет самостоятельно. По ходу работы педагог выделяет тех детей, которые отстают от сверстников в формировании самоконтроля. Он оказывает им индивидуальную помощь во внеучебное время, привлекая к этой работе в качестве помощников наиболее подготовленных детей.

В определенной последовательности с детьми проводится работа по обучению их объективной оценке полученного результата – сличению его с заданием. Как и в предыдущих случаях, предварительно создается ориентировочная основа действия самоконтроля: «Вспомни задание – что нужно было делать и как нужно было делать, по каким правилам; посмотри, какие правила ты выполнил, какие не выполнил, какие выполнил неточно».

Сначала педагог вместе с детьми перед началом оценки их работ повторяет правила выполнения задания, а дети по ходу их воспроизведения проверяют свои работы и оценивают с его же помощью степень их соответствия этим правилам: правильно, неточно, неправильно. Далее ребенок должен научиться на основе воспроизведенных детьми правил оценивать свою работу и работу рядом сидящего товарища, причем аргументировать оценку в развернутой речевой форме. Затем дети выборочно оценивают лучшие работы и свою собственную на их фоне, аргументируя при этом оценку в развернутой речевой форме. Самооценка отдельных детей получает оценку со стороны коллектива при тактичном направлении воспитателя. Если ребенок в конце концов научится давать выполненной им работе адекватную оценку на основе сличения с образцом, причем делать это в развернутой речевой форме, то можно считать действие самоконтроля у него сформированным [3].

Постепенное усложнение требований к операциональной стороне деятельности детей на занятиях продуктивными видами деятельности играет особую роль в формировании у них различных сенсорных действий путем усвоения ими соответствующих эталонов (цвета, формы, веса, величины, пространственных отношений). В этой работе в качестве научной платформы

мы широко используем данные психологической школы П.Я. Гальперина о закономерностях формирования умственных действий, а также результаты исследований Л.А. Венгера. Однако заметим, что работа с детьми по формированию у них сенсорных действий не является для нас самоцелью, она представляет собой часть общей работы и занимает в ней определенное место. Формирование сенсорных действий у детей осуществляется в процессе решения не только задач на восприятие в их чистом виде, но и интеллектуальных задач, направленных на установление логических отношений между теми или иными воспринимаемыми компонентами. Сформировавшиеся и закрепившиеся у детей сенсорные действия выполняют в учебной деятельности роль операций, в частности, в процессе решения интеллектуальных задач, а также при выполнении творческих работ. Таким образом, формирование рассматриваемых действий у детей обязательно направляется в русло овладения ими основными структурными компонентами интеллектуальной (учебной) деятельности.

Коррекция уровня владения мыслительными операциями дошкольника с ограниченными возможностями здоровья в целом включала следующие направления [1]:

– коррекция сенсорных способностей для преодоления недостатков интеллектуального развития. Для преодоления недостатков интеллектуального развития коррекционно-развивающая работа строилась на основе овладения следующими навыками: соизмерять ширину, высоту, длину предметов; определять форму, объем предметов; ориентироваться в пространстве и времени; находить сходство и различие предметов, по-разному расположенных в пространстве; выбирать предмет по образцу, предъявленному педагогом; обобщать предметы по определенным признакам (цвету, форме, величине); определять название предмета, форму предмета; складывать из проволоки геометрические фигуры; получать как можно больше оттенков одного цвета с помощью красок; ориентироваться на местности по плану; выполнять различные движения по подражанию, самостоятельно определять предмет на ощупь с использованием ширмы, выбирать на ощупь предмет по какому-либо признаку, определять источник звука по вибрации, характер звуков; определять равенство количества, массы, объема, величины объектов; определять временные промежутки в связи с наполнением их конкретной деятельностью; ориентироваться в пространстве и времени (развитие глазомера; функции равновесия; точных движений; тактильно-вибрационных ощущений).

Для развития этих навыков необходимо использовать все виды детской деятельности. Это обеспечит им формирование практических навыков и умений пользоваться неполноценным остаточным зрением, а также развитие сохранных анализаторов.

– развитие перцептивных возможностей. Ребенок с ограниченными возможностями здоровья должен научиться: развивать умение сохранять равновесие; выполнять точные движения по подражанию; выполнять по образцу асимметричные движения; выполнять действия по сигналу педагога или водящего; определять источник звука; определять предмет с помощью осязания (с ширмой, с закрытыми глазами); узнавать предмет с помощью осязания;

– развитие логических форм мышления. Ребенок должен научиться: анализировать содержание картины; выделять в ней объекты; устанавливать закономерности на зрительно воспринимаемом материале; научиться запоминать, хранить, воспроизводить учебный материал; классифицировать признаки предметов, существенные и несущественные; обобщать в слове выделенные признаки, называть основания классификации; угадывать предмет по признакам, описать его; сравнивать предметы по различным свойствам; находить при сравнении разные признаки и одинаковые; правильно складывать картинку по памяти; видеть и определять изменения в предъявленном материале; видеть и определять закономерности в расположении материала; развивать умение рассматривать сложные сюжетные картины, анализировать их содержание, определять лишние объекты, недостающие объекты и замаскированные детали, обобщать предметы по определенным признакам; сравнивать предметы по разным и одинаковым признакам; устанавливать закономерности в расположении объектов на картине; обосновывать свои действия, свой выбор в словесной форме (развитие умения устанавливать причинно-следственные связи); запоминать, воспроизводить учебный материал, фантазировать;

– развитие познавательных интересов и стимуляция познавательной активности. На основе мыслительных операций ребенок должен нау-

читься: оперировать образами предметов; конструировать из частей целое и выделять из целого части; развивать умения обобщать предметы по существенным и несущественным признакам; находить «заменителей» реальных предметов; составлять рассказ по серии картинок; составлять рассказ по началу и концу; составлять рассказ по серии картинок; устанавливать логические связи и отношения на наглядном и словесном материале; переносить свои знания и умения с одного вида деятельности на другой; устанавливать логические связи и отношения на наглядном и словесном материале; пользоваться словами разной степени сложности, обосновывать свои суждения с опорой на наглядный материал; устанавливать логические связи и отношения на словесном материале; построить словесные высказывания в виде доказательств, рассуждений и умозаключений; оценивать деятельность и давать самооценку со словесным обоснованием (потому, что, так как, поэтому и т. п.).

Таким образом, в соответствии с целью, задачами и направлениями нашего коррекционно-развивающего воздействия, а также с учебно-тематическим планированием нами был разработан алгоритм общей структуры занятий, подобраны, адаптированы развивающие игры и упражнения, направленные на развитие познавательного интереса и стимуляцию познавательной активности, а также разработан алгоритм обследования объектов с целью развития умений анализировать, синтезировать, сравнивать, классифицировать, обобщать, а также для развития элементов логического мышления. Коррекционно-развивающая работа по повышению уровня владения системой интеллектуальных операций у старших дошкольников с ограниченными возможностями здоровья учитывала их индивидуальные особенности, основные принципы психологической коррекции, строилась на основе сочетания различных видов деятельности и велась в тесном взаимодействии с медико-педагогической коррекцией, так как первичный дефект и возможность его корригирования во многом предопределяет процесс преодоления недостатков психофизического развития и содержания средств коррекции. Наряду с этим у дошкольников с ограниченными возможностями здоровья имеется острая потребность в комплексном медицинском воздействии, в учете офтальмо-гигиенических условий пребывания в детском общеобразовательном учреждении для детей с ограниченными возможностями здоровья, так как глазные заболевания чаще всего сопровождаются общим ослаблением состояния здоровья детей.

Список литературы

1. Слюсарская Т.В. Интеллектуальная подготовка дошкольников с нарушением зрения к обучению в школе: Монография. – Тула: Изд-во Тул. гос. пед. ун-та им. Л. Н. Толстого, 2008. – 112 с.
2. Слюсарская Т.В. Интеллектуальное развитие детей со зрительной патологией посредством нетрадиционных дидактических пособий // Вопросы тифлопедагогики (серия «Заочная школа для родителей»). 2012. №4. – С. 24-38.
3. Слюсарская Т.В. Организация работы по развитию предпосылок готовности детей с нарушением зрения к обучению в школе // Воспитатель ДОУ. 2010. № 1. – С. 55-60.
4. Ульенкова У.В. Дети с задержкой психического развития. Н. Новгород: НГПУ, 1994. – 230 с.

[1]Тульский государственный педагогический университет имени Л.Н. Толстого, Тула
[2]Частная образовательная организация высшего образования – ассоциация «Тульский университет (ТИЭИ)»

УДК 378

Н.В. Левченко

ПОЛИКУЛЬТУРНАЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ СРЕДА И ЕЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ

В статье рассматриваются задачи, функции поликультурного образования, принципы, факторы формирования поликультурного образовательного пространства, педагогический потенциал поликультурной образовательной среды (этнокультурное просвещение; формирование ценностных ориентаций при межэтническом взаимодействии; этнокультурное самосохранение; социальная адаптация; формирование и развитие профессионально-нравственных качеств педагогов; интеграция поликультурного содержания во всех преподаваемых дисциплинах; создание атмосферы поликультурного плюрализма; обеспечение культурной самоидентификации).

Ключевые слова: поликультурное образование, поликультурное образовательное пространство, поликультурная образовательная среда.

Наряду с функционирующими в настоящее время в педагогическом пространстве вуза средами (информационная, социальная, культурная, образовательная и др.), особую значимость приобретает поликультурная. Вместе с тем, подготовке учащихся и студентов к «диалогу культур» должна предшествовать пропедевтическая работа по преодолению трудностей взаимодействия между участниками образовательного процесса, т.е. между студентами и между студентами и преподавателем.

Проблема формирования и развития учащихся в поликультурной образовательной среде отражена в работах А.Г. Асмолова, В.П. Борисенкова, А.Я. Данилюка, А.Н. Джуринского и др.

По мнению З.И. Равкина образование - «один из решающих источников создания у подрастающих поколений реальных представлений о подлинных и мнимых ценностях жизни и деятельности людей в духовной и материальной сфере общества, отражающих в себе социальные, правовые и нравственные его нормы» [1].

В своих работах М.Т. Громкова, О.В. Заславская, В.М. Коротов и другие доказывают, что любые проблемы общества и социума неизбежно отражаются на состоянии образования, а, следовательно, и образовательного пространства, которое оказывает существенное влияние на развитие тех или иных тенденций в обществе, поддерживает или тормозит их, реализует свои специфические возможности решения социальных проблем.

Каждый человек, является гражданином своего общества, а исторически сложившаяся полиэтническая ситуация в стране представляет собой сплав различных национальностей и народностей, живущих на одной территории и являющихся носителями нескольких культур. Проникновение и взаимовлияние различных культур образуют поликультурную среду.

В таких условиях воспитательно-образовательный процесс строится с учетом многонационального состава учащихся. Поликультурность выступает среди других координат образовательного пространства в качестве одной из системоообразующих. По мнению А.Н. Джуринского поликультурность человека закладывается отнюдь не на генетическом уровне [2]. На сегодняшний день поликультурное образование является неотъемлемой частью современного высшего профессионального образования.

Задачами поликультурного образования являются:

– формирование положительных ценностных качеств личности обучаемого;

– воспитание уважения к культурам других народов, проживающих на территории страны;

– создание поликультурной образовательной среды как важной части взаимодействия личности с представителями других культур.

Поликультурное образование позволяет воспроизвести в содержании образования всю полноту культурного разнообразия местного сообщества (региона, образовательного учреждения). Изучая культуры разных этносов можно отметить, что все они имеют в своей совокупности общие ценности.

Взяв за основу характеристику поликультурного образования, нашедшую отражение в трудах ученых (Е.В. Бондаревская, Т.Ф. Бори-

сова, З.А. Малькова, О.И. Пономарева и др.), поликультурное образование понимается нами как двусторонний процесс взаимодействия педагога со студентами посредством диалога, результатом которого становится приобщение к этнической, общенациональной и мировой культуре, воспитываются положительные для современного общества качества личности.

А. Н. Джуринский к числу функций поликультурного образования относит:

– формирование представлений о многообразии культур и их взаимосвязи;

– осознание важности культурного многообразия для самореализации личности;

– воспитание позитивного отношения к культурным различиям;

– развитие умений и навыков взаимодействия носителей разных культур на основе толерантности и взаимопонимания [2].

Педагогический потенциал поликультурного образования позволяет как студентам, так и педагогам при взаимодействии сохранять свою социально-культурную идентичность, относиться с пониманием друг к другу и научиться принимать особенности культур, отличных от собственной, при этом осуществлять диалог на основе уважения к представителям других верований, национальностей, рас.

Е.В. Бондаревская к факторам формирования поликультурного образовательного пространства и, как следствия, развития поликультурного образования, относит: сближение и интеграцию различных доктрин образования, национальных образовательных систем на началах совместимости, международного консенсуса в признании универсальных образовательных идеалов и ценностей при непременном сохранении и поддержке национальных особенностей и приоритетов интегрируемых образовательных систем [3]. Как одну из задач поликультурного образования Е.В. Бондаревская выделяет: создание различных культурных сред, где будет осуществляться развитие ребенка и приобретение им опыта, культуросообразного поведения и оказание ему помощи в культурной самоидентификации и самореализации творческих способностей и задатков.

Анализ ряда исследований в области философии, педагогики, психологии, социологии, культурологии, экологии свидетельствует о том, что среда является неотъемлемым фактором развития личности и играет определяющую роль в модификации поведения.

Среда органично включена в процесс жизнедеятельности человека и служит важным фактором регуляции его поведения. С одной стороны, среда через свои структурные компоненты воздействует на личность, с другой – личность, вступая во взаимодействие с окружающими людьми, предметами и явлениями, создает эту среду, придавая ей определенное качество [4].

Классики педагогики (Я.А. Коменский, Я.Корчак, И.Песталоцци, Ж-Ж. Руссо, К.Д. Ушинский и др.) указывали на необходимость учета влияния окружающей среды на растущего человека, отмечали значимость педагогических усилий, направленных на оптимизацию зоны ближайшего развития личности, они подчеркивали, что смысл и цель существования человека определяются не только его природными склонностями, но и социальным окружением.

Новые аспекты проблемы выявлены Е.Н. Шияновым в контексте гуманизации среды, Н.А. Вьюновой о взаимодействия разных типов сред, с профессиональной (Т.В. Черникова) и поликультурной направленностью (О.В. Гукаленко).

В современных психолого-педагогических исследованиях учеными Л.В. Байбородовой, Б.З. Вульфовым, В.И. Загвязинским, И.А. Зимней, М.И. Рожковым, Л.Д. Столяренко и др. уделяется большое внимание проблеме взаимодействия субъектов образовательной среды. Особенно это актуально для исследования возможностей поликультурно-ориентированной среды, в которой оказывается студент учреждения высшего образования поликультурного региона.

Поликультурная образовательная среда вуза представляет собой:

– духовно насыщенную атмосферу деловых и межличностных контактов, которая обусловливает общий кругозор, способы мышления и поведения, включение в нее субъектов и стимулирующую в них потребность приобщения к общенациональным и общечеловеческим духовным ценностям;

– учреждение, отличающееся многокультурным контингентом, имеющим разновозрастной, многонациональный студенческий и профессорско-преподавательский состав, который своей главной целью видит удовлетворение образовательных, социокультурных и адаптивных потребностей обучающихся [5].

Обобщая различные точки зрения на феномен поликультурной образовательной среды

вуза можно его рассматривать как духовную общность, возникающую в межэтническом взаимодействии субъектов образовательного процесса на основе единых ценностно-смысловых ориентиров и вузовских традиций, позволяющих студентам реализовать свои профессиональные и духовные запросы.

Педагогический потенциал поликультурной образовательной среды вуза заключается:

– *в этнокультурном просвещении;*

Участники педагогического процесса знакомятся не только со своей национальной культурой, но и с культурой других народов. Система знаний о культуре разных видов и регионов позволяет сформировать когнитивный компонент, выступающий базовым показателем результативности обучения в поликультурной среде вуза. Этнокультурное просвещение направлено на передачу студентам знаний о культурных особенностях окружающих людей и выработку собственной нравственной позиции; способность работать в поликультурной среде и умение применять полученные в процессе обучения знания, умения и навыки в схожих ситуациях.

– *в формировании ценностных ориентаций при межэтническом взаимодействии;*

Результатом межэтнического взаимодействия должно стать убеждение в необходимости взаимодействия с представителями других культур, понимание и принятие ценностей всех культур. При этом грамотно организованный педагогический процесс способствует поддержанию интереса к будущей профессии, вырабатывает желание добиться успеха в педагогической деятельности, стремление к профессиональному росту и развитию профессионально-нравственных качеств, что способствует быстрой адаптации к изменяющимся условиям, желанию решать задачи поликультурного воспитания, выработке положительного отношения к другой культуре и ее ценностям.

– *в этнокультурном самосохранении*;

Когда можно не только сохранить свою индивидуальность, но и изучить свои этнокультурные особенности. Знания о культурных особенностях окружающих людей, положительная позиция по отношению к представителям различных культур ведет к готовности работать в поликультурной среде и желанию общаться с представителями других культур на основе выработанного личностного отношения к проявлениям иной культуры. Профессионально-нравственные качества проявляются в поступках и поведении.

– *в социальной адаптации*;

Обеспечивает приспособляемость к жизни в условиях поликультурного общества.

– *в формировании и развитии профессионально-нравственных качеств педагогов;*

Формирование и развитие профессионально-нравственных качеств будущих педагогов осуществляется через осознание их ценности и включение механизмов эмоционально-волевого регулирования. Профессионально-нравственные качества педагогов включают в себя: любовь к детям, милосердие, эмпатийность, толерантность, сострадание, способность к диалоговому мышлению, уважение к традициям других народов, верность, профессиональный долг, гуманность, ответственность, справедливость, веру, отзывчивость, альтруизм, совестливость, честность, доброту, искренность, доверие, патриотизм, обязательность, профессиональную честь и достоинство, педагогическую ответственность, требовательность к себе, добросовестное отношение к делу и др.

– *в интеграции поликультурного содержания во всех преподаваемых дисциплинах, на протяжении всего процесса обучения.* Поликультурное содержание должно включать обширный круг вопросов, затрагивающих разные этнические группы через призму современной культуры, исторического опыта, социополитических реалий, вклад в развитие общества, современные условия жизни людей.

– *в создании атмосферы поликультурного плюрализма* – отражение его в содержании занятий и оформлении аудиторий. Это содействует поликультурному осознанию значимости разнообразия этнических, эстетических и социальных ценностей.

– *в обеспечении культурной самоидентификации студентов* – передача, анализ и воспроизводство культуры разных народов в образовательном процессе.

Таким образом, поскольку одной из первостепенных целей поликультурного образования является достижение понимания между представителями разных культур, то при общении, основанном на диалоге культур, понимание становится переводом представлений об одной культуре в представления другой. Диалог культур в данном случае является действенным принципом культурологического подхода, обеспечивающим субъект-субъектный характер

взаимоотношений участников образовательного процесса, их ценностно-смысловое равенство, создающим возможность свободной диалогической самореализации субъектов поликультурной среды, строящейся по основным принципам:

– принцип открытости, или принцип взаимозависимости предполагает выход за пределы своей культуры с целью общения и взаимодействия с другими культурами;

– принцип процессуальности позволяет прийти к пониманию глубинной связи культур;

– принцип симметрии основан на пересечении культур и преодолении односторонности, узости видения проблемы.

Усвоение культуры происходит через личностное открытие, находящее отражение в отношении к окружающему. Диалогичность позволяет принять чужой опыт, найдя компромисс и при этом обеспечивая саморазвитие собственной культуры.

Условиями для успешного создания поликультурной образовательной среды вуза должны выступать:

– взаимное уважение и доверие, проявления которого базируются на авторитете педагогов и их готовности помочь студентам;

– сотрудничество студентов между собой и педагогом в рамках и за рамками учебного процесса;

– единое представление о ценностях культуры, образовательной среды.

Список литературы

1. Орлов А.А. Педагогика как учебный предмет в педагогическом вузе / А.А.Орлов // Педагогика как наука и как учебный предмет: Тез. докл. междунар. науч.-практ. конф. (26-28 сентября 2001г.) Ч.1. – С. 28-31.
2. Джуринский А.Н. Развитие образования в современном мире: Учебное пособие. - М: Гуманитарный издательский центр ВЛАДОС, 1999. – 200 с.
3. Бондаревская Е.В., Кульневич С.В. Педагогика: Личность в гуманистических теориях и системах воспитания / Е.В. Бондаревская, С.В. Кульневич – Ростов н/Д: Творческий центр «Учитель», 1999. – 560 с.
4. Менг Т.В. Педагогические условия построения образовательной среды вуза: Автореф. дисс. …канд. пед. наук / Т.В. Менг. – Санкт-Петербург, 1999. – 17 с.
5. Тахохов Б.А., Богатых Н.А. Поликультурная компетентность - фактор развития толерантности студентов / Б.А. Тахохов, Н.А. Богатых // Высшее образование сегодня. 2008. – № 3. – С. 24.

Калужский государственный университет имени К.Э. Циолковского, Калуга

УДК 372.881

А.Г. Биба

РАЗВИТИЕ МЕТАПРЕДМЕТНЫХ УМЕНИЙ У ШКОЛЬНИКОВ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА (РЕКОМЕНДАЦИИ ПЕДАГОГАМ В РЕАЛИЗАЦИИ ФГОС НОО)

В статье рассматриваются возможности предмета «Русский язык» в начальных классах в развитии у школьников метапредметных действий; анализируется деятельностная составляющая учебной программы; раскрывается потенциал содержания в формировании регулятивных умений и действия смыслообразования. В тексте приводятся соответствующие примеры профессиональной деятельности учащихся и учителей начальных классов.

Ключевые слова: метапредметные умения, универсальные учебные действия, учебная рефлексия, языковое содержание, предметная программа.

В профессиональном сознании и документации практикующих учителей начальных классов прочно закрепилось требование ФГОС развития универсальных учебных действий при обучении русскому языку. Однако многочисленные наблюдения за дидактической деятельностью педагогов и соответствующие эмпирические исследования показывают, что названное требование не выполняется в должной мере. Учителя не всегда четко представляют себе потенциал учебной программы в развитии метапредметных (учебных) умений, не организуют системно данный процесс на уроках (в частности на уроках русского языка). Помимо этого педагоги нуждаются в уточнении содержания, пооперационного состава универсальных учебных действий (которые по своей природе являются достаточно сложными) и в их интерпретации с точки зрения изучения предметного (языкового) содержания. В рамках данной статьи попытаемся решить названные профессиональные проблемы, сосредоточив внимание на вопросах формирования регулятивных универсальных учебных действий и действия смыслообразования у младших школьниках в процессе изучения русского языка. Указанные умения являются важнейшими в развитии учебной самостоятельности младших школьников, так как обеспечивают сознательную регуляцию ими предметной деятельности, осмысленное учение [1].

Прежде всего, определим сущность и пооперационный состав рассматриваемых учебных действий. В теории школьного обучения выделяют метапредметные умения и универсальные учебные действия (ууд). Существуют неоднозначные подходы к соотношению названных действий: ууд могут включаться в комплекс метапредметных умений [2], но существует подход, при котором данные понятия разделяются [3]. В данной статье методические вопросы исследуются, исходя из первого понимания номенклатуры ууд. Значимыми для овладения младшими школьниками метапредметной деятельностью регулятивными действиями являются: определение границы знания, целеполагание, определение способа действия, выделение трудностей и установление их причин. В определение границы освоения лингвистических знаний, умений входят: попытка решить задание имеющимися способами; фиксация трудности в выполнении задания; выяснение причины трудности (анализ условий языкового (речевого) задания; соотнесение условий с имеющимися знаниями (умениями); обобщение языкового незнания, неумения. Например, ученики умеют проверять безударные гласные в падежных окончаниях существительных, но не умеют в окончаниях глаголов. Они получают задание написать слова *(в) тетради, (на) полянке, встречает, настроит.* Справившись с первыми двумя словами, ученики пробуют проверить буквы в окончаниях глаголов также, как в существительных, – не получается (у глагола не определить падеж, у глагола такого же времени с ударным окончанием могут быть разные буквы). Чаще всего дети заявляют о трудности учителю. Затем школьники определяют, в какой части речи находятся безударные гласные, делают обобщение – все буквы находятся в окончаниях глаголов, а в глаголах проверять орфограммы в окончаниях не умеют.

Целеполагание включает в себя формулировку недостающих для преодоления языковых (речевых) трудностей знаний (умений) и перевод незнания в форму учебной задачи. Напри-

мер, ученики установили, что они не знают, как проверить безударную гласную в приставке и можно ли ее проверить. Затем они формулируют учебную задачу: узнать, как писать приставки с безударными гласными.

Определение способа орфографического действия, действия с языковым понятием (явлением), способа речевого сообщения состоит из следующих действий: рефлексия решения языковой (речевой) проблемы; обобщение действий; создание алгоритма; определение логики следования шагов в алгоритме. Например, ученики решали учебную проблему «Какие слова называются родственными?». Школьники вспоминают, как решали проблему: толковали значение слов; искали слова; связанные по смыслу; сравнивали корни слов; делали вывод о родстве слов. Далее дети формулируют шаги алгоритма: истолковать значение слов; определить, какие слова связаны по значению; найти общую часть; сделать вывод о родстве слов. После этого ученики обосновывают, почему нужно найти два признака у родственных слов, почему сначала нужно анализировать значение слов, потом их звуковой состав и т.д.

В определение трудностей, возникающих в работе с лингвистическими примерами и языковыми заданиями, и в выяснение их причин входят: рефлексия основных моментов работы; выделение моментов, когда не смогли справиться без непосредственной помощи учителя или допустили ошибку, соотнесение моментов с алгоритмом способа действия, объяснение причин затруднений, заключение о шагах в алгоритме, нуждающихся в тренировке, дополнительном знании, умении. Например, ученики вспоминают, какая проблема возникла с поиском суффикса в словах, справились ли с проблемой, верно ли сформулировали определения суффикса, смогли ли составить алгоритм его поиска, не допустили ли ошибок в выполнении упражнений. Дети говорят, что не смогли правильно выделить суффикс в слове не ласточкина, не смогли проверить правильность выделения суффикса в слове *аптекарь*. Обращаются к алгоритму и обнаруживают, что забыли выделить корень в слове ласточка или неправильно выделили корень в слове; не смогли подобрать слова с подобным суффиксом (например, библиотекарь). Далее делают вывод о том, что нужно тренировать в выделении корня в слове, расширять словарный запас и т.д.

Смыслообразование применительно к младшему школьному возрасту означает понимание детьми необходимости или значимости выполняемой деятельности (отдельных видов работ) для их развития, успешного обучения. Например, ученики определяют, что они изучают спряжение глаголов, чтобы научиться правильно писать окончания данной части речи, или дети могут объяснить, что изучение родственных слов помогает расширить их словарный запас, подготовиться к правильному письму слов.

В содержании предмета «Русский язык» в начальных классах кроется огромный потенциал для формирования у младших школьников регулятивных действий. Уже в период обучения грамоте учащиеся способны осознавать границу знания и незнания, способ действия, ставить и решать учебные задачи. Многие дети уже знают буквы, но слоги, звуки как важнейшие части речи для овладения чтением и письмом остаются для них неосознанным. Поэтому разрыв в знаниях заключается в том, что школьники знают, что звучащая (устная) речь состоит из слов, но не знают, что слова состоят из слогов и звуков. Если их спросить, одинаково ли произносятся слова рак и мак, дети ответят: поразному. Если их спросить, чем же отличаются на слух эти слова, не все ответят (буквами не отличаются, так как буквы не вылетают изо рта, когда мы произносим слова!). Разрыв в знаниях обнаруживается в процессе изучения твердых и мягких согласных звуков. Если попросить детей сравнить на слух слова лук и люк, то они скажут, что в словах есть три звука; они выделят звуки к, у, л, л’. Если их попросить объяснить, какие звуки отличают эти слова друг от друга, то вряд ли ребята смогут объяснить, почему звуки л и л’ отличают слова, т.е. что в них разного.

Важнейшее умение, которое должно быть сформировано у школьников в период обучения грамоте, – способ звукового анализа. Оно требуется для овладения правильным письмом, является средством обучения чтению. В методике основной прием выделения звуков – интонирование. Учитель может показать несколько примеров интонирования звуков в словах, попросить детей повторить. Затем учащиеся способны определить, какие действия они выполняют, чтобы выделить звук из слова.

В ходе овладения правилом обозначения мягкости звуков на письме ученики сталкива-

ются с проблемой: звуков два (например, р и р'), а буква для их обозначения одна (!) и непонятно, как читать ее (твердо или мягко). Дети могут столкнуться с проблемой: как прочитать слова рысь и рис, если в словах только две буквы видны (р□с, р□с□), и зачем в слове четыре буквы, если звуков три. Далее школьники способны самостоятельно вывести алгоритм чтения. В процессе обучения чтению важно, чтобы учащиеся осознали общий способ чтения: нужно посмотреть, какая буква стоит после согласной буквы, чтобы правильно ее прочитать. Для того чтобы дети осознали способ действия, важно столкнуть их с проблемой: попросить прочитать пары слов, в которых пропущены гласные буквы, вместо них указаны только звуки. Например, М [э] Л, М [а] Ч. Получатся слова искаженные. Решением этой проблемы и будет способ чтения.

Изучив мягкие и твердые согласные звуки, ребенок сталкивается с тем, что на письме буква согласного не указывает на его твердость или мягкость, нужно как-то это показать. Дети осознают, что не знают способов обозначения мягкости на письме. Изучив гласные буквы, которые указывают на твердость и мягкость, дети сталкиваются с проблемой обозначения мягкости согласного на конце слова. Изучая йотированные буквы, ученики обнаруживают, что они не знают, может ли одна буква обозначать два звука, а на следующем уроке открывают, что не знают, какую работу может выполнять йотированная буква, которая стоит после буквы мягкого согласного. В период обучения грамоте дети знакомятся с разными способами обозначения звука й, каждый новый способ вводится в ситуации, когда известный способ не работает. Изучив мягкий знак как показатель мягкости, дошкольники встречаются со словами типа *Илья, полью* и осознают, что они не знают еще всю работу, которую выполняет мягкий знак в слове.

Изучение словообразования и морфемики позволяет определять способ действия по выделению конкретной морфемы; обосновать верность подобранного слова в соответствии с определенной моделью; определить известные и неизвестные еще морфемы в слове; определить трудности в выделении морфем и обнаружении родственных слов. Ученики могут составлять различные модели образования слов, сравнивать их, выделять существенные элементы. В процессе данной работы они глубже понимают проблемы морфологической структуры слова, пути пополнения словарного состава языка. При построении системы в качестве ведущих выступают следующие положения: все морфемы в слове взаимосвязаны; значение каждой морфемы раскрывается только в составе слова. Исходя из этого, изучение школьниками корня, приставки, суффикса и окончания проводиться не изолированно друг от друга, а во взаимодействии. Поэтому, изучая определенную морфему в составе слова, ученики могут задуматься и над еще неизвестными частями.

В ходе изучения темы «Однокоренные слова» учащиеся наблюдают над «родством» слов со стороны смысла и состава. Учитель ставит перед школьниками учебную проблему. При решении проблемы дети среди группы однокоренных слов находят в словах общую часть, которая создает родство слов по смыслу и составу. Таким образом, происходит работа для развития рефлексии на способ действия при обнаружении однокоренных слов, корня слова, частей слов, с помощью которых образуются новые слова. На данном этапе продолжается работа над умением определять способ действия. Учащиеся обобщают производимые операции для обнаружения однокоренных слов, корня слова, частей слов, с помощью которых образуются новые слова, и моделирую способ действия. Также учитель проводит работу по предупреждению ошибок учащихся при выделении однокоренных слов. Дети осмысливают возможные затруднения, анализируют их причины (опора только на один признак: смысл или состав слова) и устанавливают пути преодоления.

В начальных классах дети знакомятся с окончанием как с конечной частью слов. Граница знания и незнания проходит между представлениями учащихся о лексическом значении слова «окончание» и местоположением окончания в слове, также ученики знают, что слова в предложении связываются, но не имеют представления о том, какая часть в слове меняется для установления этой связи. На основе уже полученных знаний об окончании, в дальнейшем осуществляя рефлексию на границу знания и незнания, учащиеся знакомятся с такими понятиями как род, число, лицо и падеж. Они наблюдают, что окончание изменяется, но не знают, по какому признаку меняется слово (по падежам). При изучении приставок учитель ставит перед детьми учебную проблему: неиз-

вестная часть слова, которая изменяет его лексическое значение. Корень в слове не меняется, а значение – да. Столкнувшись с неизвестной частью слова, ученики осознают границу своего знания и незнания. После осознания своего незнания, учащиеся переводят незнание в учебную задачу: какие части есть в слове, которые меняют его значение. Осознание границы знания и незнания у школьников осуществляется при знакомстве с новой, еще неизученной частью слова, которая изменяет значение слова, но стоит не там, где приставка. После этого дети ставят пред собой учебную задачу и определяют последовательность ее решения. По аналогии с другими изученными морфемами учащиеся смогут самостоятельно смоделировать способ действия для обнаружения суффиксов на основе выделенных ими признаков данной части слова. Например, создание учебной проблемы.

– Какие части слова вы уже знаете?

– Корень, окончание.

– Разберите слова по составу: грибы, книги.

– Окончание ы, корень гриб; окончание и, корень книг.

– Докажите, что вы правильно определили части слова. Расскажите, как вы искали части слова. *(Ученики осуществляют рефлексию на способ действия).*

……

– Мальчик из другого класса разбирал слово кормушка по составу. Он сказал, что в этом слове окончание а, корень кормушк. Прав ли он? Ответы разные: «Да, прав.», «Нет, не прав, т.к. в слове кормушка корень корм».

– Почему наши мнения разделились? *(Рефлексивное осознание трудностей)*

– Найдем корень в слове кормушка.

– Корень корм.

– В какую же часть слова войдет ушк? Может быть в окончание? Найдем окончание.

– Окончание а.

– Прав мальчик или нет?

– Нет, не прав. В какую же часть слова войдет ушк? (*Рефлексивное осознание границы знания и незнания)*

– Мы не знаем.

– У нас возникла проблема, т.к. мы не знаем все части слова. Какая задача стоит перед нами? *(Целеполагание)*

– Узнать, какие еще есть части слова.

Организация выведения способа действия.

– Определим, какие действия нужно выполнить, чтобы найти в слове суффикс, и в каком порядке их нужно выполнять. Что для этого мы составим?

– Составим памятку. (Рефлексивное осознание цели работы)

– Если суффикс служит для образования новых слов, как можно узнать, с помощью какого суффикса образовалось слово? (Рефлексивное осознание способа действия)

– Нужно найти слово, от которого оно образовалось .

– Верно. Если суффикс стоит после корня, что нужно найти в слове?

– В слове нужно найти корень.

– Если мы знаем, что суффикс стоит после корня, но перед окончанием, что нужно сделать?

– Выделить окончание.

– Верно.

– Как проверить, правильно ли нашли суффикс?

– Нужно сравнить основу слова и основу слова, от которого оно образовалось с помощью суффикса. Часть, которая прибавилась, и есть суффикс. Нужно подобрать слово с похожим суффиксом.

В ходе изучения морфологии учащиеся могут осуществить целеполагание, например, в разделе о существительном: как отличить имя существительное от других частей речи, если по значению слова не всегда получается; все ли существительные изменяются по числам и падежам; как определить род имени существительного (если не получается по окончанию); как изменяются имена существительные в единственном и во множественном числе; как определить падеж имени существительного; почему у существительных в одном и том же падеже разные окончания; как определить склонение имени существительного. Например, во 2 классе можно сравнить имя существительное кенгуру в двух предложениях: *Кенгуру прыгают через кустарник. Один кенгуру отстал*. Если учеников попросить определить число слова кенгуру, они увидят, что одно и то же слово может быть единственного и множественного числа. Возникает логичный вопрос: Разве так бывает? За ним следует цель работы: выяснить, как определить число имени существительного, если не получается по окончанию. В 3 классе перед изучением понятия о склонении имен существительных анализируется ис-

каженный текст иностранца, в котором находятся намеренно неизмененные имена существительные (т.е *учусь в школа*). Ученикам предлагается исправить текст и объяснить иностранцу, как же изменяются имена существительные. Ученики убеждаются, что они могут исправить ошибки, но этого не знают и ставят цель деятельности. Результатом работы на этой ступени является создание алгоритма по определению падежа, который будет выполнять роль помощника при самоконтроле. На этом этапе также целесообразно создание алгоритма работы, который станет основой для регуляции правильности действий: 1) ученик ставит вопрос к существительному от слова, с которым связано существительное в предложении, и записывает вопрос в скобках; 2) по вопросу и предлогу узнает падеж (указывает в скобках падеж); 3) узнает склонение (отмечает цифрой склонение и как результат пишет окончание, например: *живет (где? в чем? Пр. п., 1-е скл., -е) в деревне.*

В процессе изучения темы «Имя прилагательное» ученики должны осознавать, что имя прилагательное связано с именем существительным, потому что прилагательное обозначает признак предмета. Содержанием целеполагания будет являться вопрос: как определить у имени прилагательного род, число, падеж на основе связи с существительным. В ходе изучения глагола его категории тесно взаимосвязаны, ученики должны устанавливать связи между видом и временем глагола, между временем и спряжением. Следовательно, ученики в процессе изучения темы «Глагол», должны осознавать, что им нужно научиться, сначала определять вид, затем время, затем спряжение. Поэтому содержанием целеполагания будет являться вопрос: как отличить глагол одного времени от другого опираясь на текст, почему у некоторых глаголов нет всех форм времени, как определить спряжение глаголов с безударными окончаниями. В разделе «Морфология» регулятивные действия включают определение связи между грамматическим признаками и способом написания имен существительных и использование данных связей в работе.

Содержание программы по русскому языку также имеет большие возможности для развития смыслообразования. В период обучения грамоте ученики сначала изучают звуки, потом учатся читать и писать слоги, слова с соответствующими буквами, выполняя звуко-буквенный анализ, поэтому они могут осмыслить значимость изучения звуков для правильного чтения и письма. В процессе изучения словообразования школьники могут осмыслить значение изучения морфем для понимания семантики слова и их смысловых связей. Ученики открывают значимость морфемного материала для пополнения их словарного запаса, узнают о роли разбора состава слова в понимании его происхождения и значения. Ознакомление с основами словообразования способствует обогащению знаний школьников об окружающей их действительности, так как познание школьниками семантико-структурной соотносимости слов означает углубление их представлений о связях между предметами, процессами, имеющими место в окружающей жизни. Помимо этого осознание роли морфем в слове, а также семантического значения приставок и суффиксов, содействует формированию у школьников точности речи.Изучение морфемного состава слова также имеет большое значение для формирования орфографических навыков, поэтому учителю необходимо помочь детям открыть связи между способом проверки орфограммы и местом ее в определенной части слова, убедить их в необходимости морфемного анализа слова для его правильного написания. Имеет значение для развития действия смыслообразования и этимологический анализ. Например, рассказ о том, что слово *карандаш* произошло от тюркских слов *кара* (черный) и *даш* (камень), то есть *черный камень*, помогает учащимся запомнить, что в этом слове пишутся три буквы *а*. Таким образом, ученики могут понять значимость исторического анализа слова для овладения его правописанием. Подобная работа может проводиться в ходе изучения морфологии. Например, изучение склонения и типов склонения тесно связано с правописанием окончаний имен существительных. Поэтому необходимо обращать внимание на зависимость выбора буквы от типа склонения и падежа, и вместе с детьми формулировать цель деятельности: подготовка к правильному письму и употреблению слов в речи. Таким образом, содержанием осмысления способа действия будет являться установление связи между склонением и выбором окончания и выяснение способа определения склонения.

Для использования потенциала предмета «Русский язык» в развитии регулятивных умений и действия смыслообразования учителю нужно выстраивать языковое содержание в ло-

гике расширения границы знания и незнания учащихся, либо устанавливать системные языковые связи изучаемого материала с известными детям сведениями. Помимо этого, изучение предмета нужно следует организовывать путем создания и решения учебных проблем или выяснения затруднений учащихся при выполнении заданий. Знакомство с любым определением, правилом и их «отработку» (любимый термин учителей) возможно и нужно организовывать в форме создания алгоритма способа действия (способа выбора буквы). Подробная информация о способах организации описанной работы содержится в авторском пособии по методике обучения русскому языку [4,5]. .

Список литературы

1. Божович Л.И. Развитие личности в онтогенезе / Л. И. Божович // Избранные психологические труды / Под. ред. Д.И. Фельдштейна. – М.: Межд. пед. академия, 1995. – 349 с.
2. Маркова А.К. Формирование учебной деятельности и развитие личности младшего школьника / А.К. Маркова // Психические критерии эффективности учебного процесса: сб. науч. тр. – М., 1997. – 226 с.
3. Асмолов А. Г. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе: от действия к мысли: пособие для учителя / А.Г. Асмолов, Г.В. Бурменская, И.А. Володарская и др.; под ред. А.Г. Асмолова. – М.: Просвещение, 2008. – 151 с.
4. Биба А.Г. Теория и методика формирования учебной рефлексии у младших школьников (на материале русского языка). Методические рекомендации для студентов пед. учеб. заведений по спец. «Педагогика и методика начального образования» / А.Г. Биба. – Калуга: КГПУ им. К.Э. Циолковского, 2010.
5. Биба А.Г. Методика формирования рефлексии в процессе развития речи детей: учебное пособие для студентов учеб. заведений по направлению подготовки «Педагогическое образование»/А.Г. Биба. – 2-е изд., перераб. – Калуга: КГУ им. К.Э. Циолковского, 2015. – 56 с.

Калужский государственный университет имени К.Э. Циолковского, Калуга

УДК 378

В.А. Антохина

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ПОДГОТОВКА БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ К АНАЛИЗУ И ИСПОЛЬЗОВАНИЮ МЕТАПРЕДМЕТНОГО СЛОЯ СОДЕРЖАНИЯ СОВРЕМЕННЫХ ШКОЛЬНЫХ УЧЕБНИКОВ: ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ И ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНЫЕ АСПЕКТЫ

В статье рассматриваются научные основания методики формирования у студентов профессиональных умений анализировать и использовать современные школьные учебники с точки зрения их ресурсов в развитии умения учиться. Выявляются механизмы анализа метапредметного слоя содержания учебных книг. Представлены результаты экспериментального исследования готовности будущих и практикующих учителей к анализу школьных учебников и к их использованию для формирования УУД.

Ключевые слова: функции школьного учебника, метапредметный слой содержания учебника, анализ текста, интерпретация текста, диалогическое прочтение текста.

В современной образовательной практике, ориентированной на выполнение требований ФГОС НОО второго поколения, перед учителем начальных классов встают две важнейшие профессиональные задачи: научиться видеть ресурсы современных школьных учебников в развитии универсальных учебных действий (УУД), обеспечивающих умение учиться, и адекватно их реализовывать в учебном процессе.

Очевидно, что без осмысленного отношения студентов и учителей к ресурсам учебников в развитии умения учиться, без умения выявлять и использовать метапредметный слой содержания учебных книг, трудно представить осознанный выбор современного учебника в поливариативном образовательном пространстве и его квалифицированную реализацию.

Умение анализировать и квалифицированно использовать школьный учебник традиционно признавалось важной составляющей профессионально-методической подготовленности студентов педагогических вузов. В школьном учебнике изученные теоретические знания (психолого-дидактические, специальные, частнодидактические) предстают перед студентом не в абстрактной форме научных понятий, положений, правил, а функционирующими, «живыми», «работающими» в модели учебного процесса, какой является учебник. Это обстоятельство и делает анализ школьных учебников необходимым звеном преодоления возможного разрыва между теоретическими знаниями, приобретаемыми студентами в процессе обучения, и умениями их применять при решении профессиональных задач.

Современная образовательная ситуация актуализирует значимость профессиональной подготовки учителей к грамотному прочтению и адекватному использованию школьных учебников, выдвигая на передний план новые аспекты анализа, связанные с выявлением и реализацией их ресурсов в развитии у школьников универсальных учебных действий, обеспечивающих умение учиться.

Таким образом, из анализа характера реальных профессиональных задач, решаемых современным учителем, требований, предъявляемых к профессиональной подготовке будущих учителей в теории и методике высшего педагогического образования, следует необходимость признания профессиональных действий анализа и использования школьных учебников в фокусе развития УУД неотъемлемым элементом деятельностной составляющей компетенции в развитии умения учиться. Значимой содержательной линией в профессиональной подготовке, прямо нацеленной на формирование компетенции в развитии умения учиться, должно стать обучение студентов анализу и грамотному применению современных школьных учебников с точки зрения УУД (умения учиться).

В настоящее время проблема обучения студентов анализу школьных учебников с точки зрения развития умения учиться не решена ни в теоретическом, ни в практическом планах. Изучение общепедагогических и лингвометодических работ по обсуждаемой проблематике (И.Л. Бим, В.В. Бабайцева, Г.В. Валимова, И.М. Грицевский, С.Э. Грицевская, О.Г. Лобанова, Л.Ю. Максимов, И.И. Распопов, Л.И. Ушакова, Л.И. Циркуль и др.) свидетельствует о том, что в них

рассматриваются вопросы, связанные преимущественно с обучением анализу учебников с книговедческих, общепедагогических позиций (структурные компоненты, функции и т.д.) и с точки зрения предметного содержания. Вне научного осмысления остаются аспекты подготовки студентов и учителей к выявлению и реализации потенциала школьных учебников в личностном и психическом развитии учащихся на основе становления у них умения учиться. В реальной практике вузовского образования подготовка студентов к анализу школьных учебников, и, прежде всего с обсуждаемых позиций, носит эпизодический характер; предлагаемые задания теоретически не обосновываются, нередко находятся во власти стихии, не учитывают реальные затруднения, возникающие у студентов и учителей при анализе и реализации учебников в рассматриваемом аспекте.

Очевидна актуальность исследования научных предпосылок методики формирования у студентов действий анализа и использования школьных учебников как важнейшего элемента деятельностной составляющей профессиональной компетенции в развитии умения учиться.

Разработка теоретических оснований методики формирования профессиональных действий анализа и использования школьных учебников предполагает исследование сущности, содержания данных действий; значимых для обсуждаемой проблематики закономерностей, механизмов процессов понимания, объяснения, интерпретации текста.

Теоретическую базу названного исследования составляют междисциплинарные положения:

– культурно-исторической психологии а именно, системно- деятельностного подхода (Л.С. Выготский, Д.Б. Эльконин, В.В. Давыдов, А.Г. Асмолов, Г.А. Цукерман и др.) и компетентностного подхода (А.В. Хуторской, И.А. Зимняя, Э.Ф. Зеер и др.) о сущности действия анализа учебников;

– теории диалогического прочтения текста (М.М. Бахтин), теории знаково-символической деятельности, герменевтики (М. Хайдеггер) о закономерностях и механизмах понимания текста;

– текстологии об особенностях представления научного знания в дидактических текстах;

– теории школьного учебника о функциях школьного учебника, о его структурных компонентах.

Изучение содержания готовности к анализу школьных учебников с позиции компетентностного подхода (в сопоставлении с интерпретацией этого содержания в категориях системно-деятельностного подхода) обнаруживает сложность, синкретичность природы рассматриваемой культурно-дидактической структуры. Анализ школьного учебника – это прежде всего его грамотное, профессиональное прочтение. В основе анализа школьного учебника лежит способность будущего учителя извлекать, перерабатывать, понимать, объяснять, интерпретировать информацию, которая квалифицируется в Федеральном государственном образовательном стандарте высшего профессионального образования третьего поколения по направлению подготовки «Педагогическое образование» как одна из ключевых общекультурных компетенций».

В европейских и отечественных исследованиях, выполняемых в русле компетентностного подхода, указанная способность выступает как составляющая ключевой компетенции («когнитивной компетенции» – перечень компетенции Европейского сообщества профессионального образования; «учебно-познавательной компетенции» – А.В. Хуторской [3, С. 56]; «компетенции познавательной деятельности» – И.А. Зимняя [2, С. 35]; которая выражается в способности самостоятельно приобретать новые знания и умения, повышать образовательный уровень, изменять себя. При всех разновидностях терминологического употребления данная компетенция по своему содержанию прямо соотносится с категорией «умение учиться». На языке системно-деятельностного подхода готовность к извлечению, пониманию, объяснению информации именуется универсальным познавательным информационным действием, входящим в состав умения учиться.

Таким образом, с позиций указанных подходов основу готовности к анализу школьного учебника составляет способность извлекать, понимать, интерпретировать информацию (составляющая ключевой учебно-познавательной компетенции; универсальное учебное действие). Это позволяет рассматривать овладение опытом анализа профессионально значимого текста как инструмент развития у самих студентов умения учиться.

Но содержание готовности к анализу школьного учебника не сводится только к способности извлекать, понимать, объяснять информа-

цию (например, о назначении задания, о перечне предметных и метапредметных действий, инициируемых заданием и т.д.). Вторая его составляющая связана с осмыслением путей использования полученной информации в методических целях, то есть при проектировании и реализации учебного процесса (например, при определении способов работы с данным заданием, его места среди других заданий в достижении целей урока, возможности использования текстов формулировок заданий, учебно-научных текстов для развития у школьников умения извлекать из них информацию и т.д.). Таким образом, по цели, назначению, предмету анализа (специфический текст школьного учебника) способность к анализу школьного учебника квалифицируется как составляющая ключевой профессиональной компетенции, выражающейся в готовности к развитию умения учиться.. То обстоятельство, что в основе готовности к анализу школьных учебников лежит способность извлекать, понимать, интерпретировать информацию, обусловливает необходимость осмысления названных процессов с позиции категорий «понимание», «интерпретация», «метаязык».

В соответствии с разработанной М.М. Бахтиным теорией диалогического прочтения текста его понимание происходит в процессе диалога читателя с автором [1]. По М.М. Бахтину, «диалог согласия» между читателем и автором возможен лишь при условии продуктивного несовпадения, нетождества их позиций. М.М. Бахтин видел цель интерпретации текста в достижении особой гуманитарной точности: это преодоление чуждости чужого без превращения его в чисто своё [1, С. 48]. Значимым для обсуждаемой проблематики представляется и положение герменевтики о роли «предпонимания» при интерпретации, то есть предварительных установок в сознании самого интерпретатора (М. Хайдеггер). Исходя из этого, мы рассматриваем анализ и интерпретацию учебных материалов школьного учебника как активный диалог между студентом (учителем) и автором учебника. Активно-диалогическое прочтение школьного учебника заключается в постановке студентами вопросов к текстам учебных материалов (к учебно-научным, формулировкам заданий и др.) и в поиске ответов на них. В процессе этого происходит преобразование исходного текста и создание вторичного текста в виде цепи вопросов и ответов, способствующее преодолению первичного нерасчленённого, доаналитического восприятия текста и достижение его понимания.

Значимым для осмысления содержания профессиональных действий анализа и использования школьных учебников, объективных трудностей их выполнения, механизмов формирования является исследование специфических особенностей школьных учебников как текстов. Специфическая особенность школьного учебника связана с его полиадресованностью ученикам, учителю, родителям. Учебник конструируется как книга для ученика, но является дидактическим инструментом учителя, обязанного реализовать все функции учебника. Специфичность адресатов школьного учебника детерминирует существенную особенность представления в нём научного знания. В школьном учебнике современное научное знание представлено не в явном виде, а в многообразии конкретного учебного материала, дидактически преобразованного и структурированного.

Так, психолого-дидактические знания о закономерностях, механизмах, этапах становления структурных компонентов учебной деятельности и реализующих их универсальных учебных действий, представлены в школьном учебнике не непосредственно, а опосредованно, в качестве теоретического ориентира для отбора содержания, дидактических средств организации учебной деятельности детей, их выстраивания (вопросов, заданий, упражнений и т.д.), их сочетания, определения этапа их использования.

А предметные знания, в учебных целях методически интерпретированные и дидактически преобразованные с учётом особенностей их усвоения детьми, реализуются в школьном учебнике в виде учебного теоретического материала (определения понятий, правила, языковые факты, сведения, содержащиеся в упражнениях и т.д.).

Выявление специфики представленности научного знания в школьном учебнике в качестве опосредованного научного ориентира для методически интерпретированного и дидактически преобразованного содержания, для дидактических средств, функционирующих в условиях конкретного специального материала, позволяет, с одной стороны, объяснить причины ряда затруднений студентов и учителей в анализе и реализации школьных учебников; с другой стороны, определить механизмы формирования

обсуждаемых профессиональных действий, релевантные существенным особенностям объекта анализа.

Исходя из рассмотренных особенностей природы объекта анализа, из положений теории знаково-символической деятельности, механизм объяснения, интерпретации (т.е. анализа) текста школьного учебника может быть представлен как переход с одного языка на другой. В нашем случае это интерпретация языка школьного предмета (языка формулировок правил, определений, заданий, вопросов и др.) с более общих научных позиций – психолого-педагогических, логических, лингвистических, методических. Язык этих наук выступает по отношению к исследуемому языку школьного предмета в роли метаязыка, знание которого необходимо студентам для профессиональной интерпретации школьного учебника.

Список литературы

1. Бахтин М.М. Проблемы поэтики Достоевского. – М., 1979.
2. Зимняя И.А. Ключевые компетенции - новая парадигма результата образования // Высшее образование сегодня. – 2003. – №5. – С. 34- 42.
3. Хуторской А.В. Ключевые компетенции как компонент личностного ориентированной парадигмы образования // Народное образование. 2003. №2.

Калужский государственный университет имени К.Э. Циолковского, Калуга

УДК 378

Е.Ю. Холявина

ИНОСТРАННЫЙ ЯЗЫК – КАК ОДНО ИЗ СРЕДСТВ ФОРМИРОВАНИЯ ТОЛЕРАНТНОСТИ В СОВРЕМЕННОМ МИРЕ

В статье рассматривается роль иностранного языка как одного из средств воспитания толерантности. Выделяются задачи и содержания английского языка, которые будут способствовать развитию черт толерантной личности. Изучается образовательный и воспитательный потенциал образовательной дисциплины «Английский язык» для формирования профессиональных компетенций будущего специалиста.

Ключевые слова: толерантность, иностранный язык, воспитательный потенциал, профессиональные компетенции.

Процессы глобализации, происходящие в современном мире, приводят к тому, что границы между различными национальностями размываются, превращая многие страны в поликультурные сообщества. Однако дальнейшее их развитие невозможно, если не будут соблюдаться принципы уважения, гуманизма, толерантного отношения к самобытности культуры других наций. И в этом случае возникают проблемы по принятию другой культуры, осмыслению ее ценностей, нахождения общих точек соприкосновения. На основе не понимания, а вследствие этого непринятия, возникают многочисленные конфликты, которые ведут к дестабилизации отношений в современном сообществе. Это требует коренных преобразований в системе образования, т.к. именно образование является той отправной точкой, которая закладывает основы бесконфликтного взаимодействия.

Говоря о российском обществе, следует заметить, что новые стандарты образования базируются на требованиях формирования специалиста, обладающего не только профессиональными знаниями и компетенциями, но и умеющего взаимодействовать с окружающими людьми вне зависимости от того, к какой культуре они принадлежат. На данный момент идет поиск общей платформы, которая позволит найти точку соприкосновения для представителей разных культур.

Одной из таких площадок может выступить иностранный язык. Межкультурная направленность иностранного языка, в частности английского, предполагает формирование личностных качеств студентов, таких как уважение к чужой культуре, терпение, соотнесение реалий своего быта с реалиями другой быта.

Исследователь С. Сторти выделил 4 момента, позволяющих формировать навыки толерантного общения по средством иностранного языка:

1 этап – формирование адаптивного поведения. Для того, чтобы понять чужую культуру, нужно пожить в условиях данной культуры, почувствовать ее частью. Именно адаптация позволит проникнуть в глубинные процессы, происходящие в той или иной нации и по средством этого более глубже понять свою культуру.

2 этап – использование решения проблем. В каждой национальной группе накоплен свой определенный опыт по решению той или иной проблемы. Интеграция накопленных знаний позволит скоординировать действия по решению глобальных задач, стоящих перед современным обществом.

3 этап – знакомство с носителями иностранного языка в целях осознания их культуры.

4 этап – изучение своей культуры для понятия чужой культуры.

На основании этого одним из способов формирования толерантной личности является диалог культур, который предполагает восприятие иноязычной культуры, осмысление ее опыта и на основе этого формирование терпимого к ней отношения. По словам С. Сторти «Мы говорим о приобщении к культуре, но в действительности, мы приобщаемся не к культуре, а к поведению. Культура, система верований и ценностей, разделяемая определенной группой людей, является абстракцией, которая может быть оценена интеллектуально, но на самом деле именно поведение мы ощущаем как наиболее основное проявление культуры» [3, С. 119]

Для приобщения к иноязычной культуре в процессе изучения английского языка необходимо выделить ключевые признаки иноязычной культуры, сформировать умения терпимого и уважительного отношения к ценностям другой

культуры, побуждать к ломке стереотипов, сложившихся в том или ином обществе, создавать условия для иного взгляда на ту или иную культуру.

Основной целью диалога культур должно стать адекватная оценка других культур.

Процесс изучения английского языка как нельзя лучше способствует формированию терпимости, т.к. основной целью обучения является в этом случае развитие межкультурной коммуникации, которая сама по себе является условием формирования толерантности.

Е. Н Соловьева выделяет следующие задачи по формированию толерантной личности по средством иностранного языка:

– развитие умения выделять общее и культурно-специфическое в моделях различных стран, различных исторических этапов страны изучаемого языка, социальных слоев общества; подготовка студентов к представлению своей страны и ее культуры с учетом возможностей межкультурной интерференции, предвосхищая причины возможного недопонимания и снимая их с помощью адекватных средств речевого взаимодействия; формирование готовности студентов конструктивно отстаивать собственные позиции, не унижая других и не попадая в зависимость от чужих приоритетов; расширение профессионального опыта общения с представителями других культур; овладение формами сотрудничества, обеспечивающими бесконфликтное, адекватное гуманистическим целям кооперативное общение с представителями других культур, умение добиваться взаимопонимания; развитие способности к иноязычной коммуникации без ущемления национального достоинства других людей [2].

На основании поставленных задач необходимо обеспечить:

– усвоение поведенческих моделей, способствующих бесконфликтному общению и взаимодействию

– сформировать механизмы профессиональной компетенции свойственного профессионально-этическим и национально-культурным нормам той страны, в которой происходит профессиональное общение.

Для этого современной личности, производящей общение на английском языке , необходимо сформировать целый рад качеств, которые по мнению Е.И. Пассова, должны входить в содержание воспитания:

– воспитание иммунитета к национализму, шовинизму и т.п.; воспитание чувства патриотизма, желания достойно представлять свою страну, готовности защитить ее; воспитание понимания исторической роли народа (страны изучаемого языка) в международной жизни, уважения и доброго отношения к стране и ее народу, к его истории и традициям и т.д.; воспитание убежденности в преимуществах общечеловеческих ценностей; воспитание правильного отношения к ценностям истинным и мнимым [1].

Таким образом, английский язык является сам по себе неотъемлемой частью культуры, ее носителем. Но в свете современных проблем, данный язык является переходным мостом от одной культуры к другой, своеобразной площадкой позволяющей представителям различных культур вести конструктивный диалог, способствующих консолидации современного общества . Овладение культурными ценностями другого народа обогащает внутренний мир говорящего на данном языке, проникнуться идеями, по другому взглянуть на мир.

Таким образом, проведенный анализ возможностей английского языка как средства формирования толерантности показал, что данный язык имеет огромный потенциал для формирования толерантных качеств личности, т.к она позволяет воспитывать данные качества в духе диалога культур, основанного на принципах гуманизма и толерантности.

Список литературы

1. Пассов Е.И. Концепция высшего профессионального педагогического образования на примере иноязычного образования / Е.И. Пассов. – Липецк. – 1998. – С. 67.
2. Ситарам К. Основы межкультурной коммуникации / К. Ситарам, Когделл Р. // Человек. – 1992.– №5. – С. 106.
3. Storti C. The Art of Crossing Cultures. – Yarmouth, Maine: Intercultural Press, 1989. – 375p.

Калужский государственный университет имени К.Э. Циолковского, Калуга

УДК 37.08

А.В. Лыфенко

ПРОБЛЕМЫ ПРОВЕДЕНИЯ ЭКСПЕРТИЗЫ В СФЕРЕ ОБРАЗОВАНИЯ

В статье обоснована актуальность исследований, нацеленных на определение методологии и структуры методической экспертизы продуктов педагогической деятельности учителя. Выделены особенности экспертизы в сфере образования.

Ключевые слова: экспертиза продуктов педагогической деятельности учителя, методическая экспертиза.

Ведущей тенденцией совершенствования системы начального общего образования является становление и развитие профессионализма учителя начальной школы. Профессиональный рост является необходимым условием высокой результативности профессиональной деятельности педагога. В последние несколько лет в связи с введением ФГОС НОО второго поколения обострилось противоречие между усложнением общественной жизни и повышением требований к результатам образования с одной стороны и быстрым моральным старением ранее полученных учителем начальных классов компетенций с другой. В этой ситуации проблема педагогической экспертизы становится одной из важных, поскольку для обеспечения результативности функционирования образовательных систем необходим анализ происходящих в сфере образования процессов.

Эта проблема приобретает новый смысл в связи с изменением процедуры аттестации педагогических кадров в Российской Федерации и Калужской области в частности. Аттестация в той форме, в которой она проводится в настоящее время, предполагает достижение двух целей: оценку уровня квалификации педагога для установления соответствия требованиям занимаемой должности и требованиям, предъявляемым к квалификационным категориям, и стимулирование целенаправленного повышения уровня квалификации педагогических работников, повышение эффективности и качества педагогического труда. Практика аттестации учителей начальных классов Калужской области показывает, что подавляющее большинство педагогов видят в аттестации только процедуру оценки уровня квалификации. На наш взгляд это связано с тем, что процедура аттестации не предполагает представления учителям развернутого анализа их методической деятельности, поскольку не содержит системного описания технологии методической экспертизы продуктов педагогической деятельности. Кроме того, личные наблюдения автора статьи, непосредственно участвующего в аттестации учителей начальных классов в качестве эксперта в 2011-2015 годах, свидетельствуют о том, что учителя начальных классов при аттестации на первую и высшую квалификационные категории очень редко в качестве вариативной формы выбирают защиту методической разработки. Это говорит о том, что у педагогов представление продукта педагогической деятельности вызывает затруднение, можно предположить, что осуществление методической деятельности также связано с определенными трудностями. Помочь учителям может разработка в педагогической науке доступной в применении и научно обоснованной методической экспертизы продуктов педагогической деятельности учителя начальных классов.

Проблема педагогической экспертизы вызывает к себе пристальное внимание специалистов при проведении конкурсов педагогического мастерства. Участие в профессиональных конкурсах ставит педагогов в ситуацию, когда самоанализ, экспертиза собственной профессионально-педагогической деятельности являются необходимыми условиями успешного участия в конкурсе. Однако в настоящее время учителя не вооружены методической экспертизой продуктов педагогической деятельности. К педагогической экспертизе прибегают также в рамках курсовой подготовки учителей в системе повышения их квалификации при организации защиты итоговой работы.

Таким образом, анализ практики образования указывает на то, что сложилась потребность в решении заявленной научной проблемы. К решению проблемы можно перейти только после тщательного анализа исследований, в которых определяются что такое экспертиза, какова особенности экспертизы в сфере образования, каковы методы проведения экспертизы.

Проведённый Косарецким С.Г. и Мерцаловой Т.А. терминологический анализ ключевого в данном исследовании термина «экспертиза» показывает, что экспертизу следует отличать от мониторинга, оценки, инспектирования. Экспертиза и мониторинг ориентированы на получение конечного результата, но при экспертизе этот результат основывается на ценностях и смыслах, а при мониторинге на нормах и стандартах. Инспектирование и оценка предполагают сравнение с выбранным эталоном, экспертиза же в большей степени носит прогностический характер и указывает на возможные последствия проведенного воздействия, то есть можно сказать, что экспертиза направлена на сравнение с культурно-историческим эталоном. Однако практика использования термина «экспертиза» в системе образования показывает, что часто он применяется в значении оценка при условии указания содержания экспертизы. Например, аккредитационная экспертиза предполагает установление соответствия условий организации образовательного процесса описанным государственным требованиям. Для устранения неточностей в настоящей статье мы в качестве содержания экспертизы будем иметь в виду педагогические проекты. Тогда цель экспертизы будет состоять в понимании замысла автора проекта, его ценностно-смысловых оснований, творческом конструировании возможных сценариев развития системы после реализации проекта. Таким образом, экспертиза для системы образования может служить средством осуществления рефлексии и источником развития.

По мнению многих исследователей, экспертиза в сфере образования обладает следующими особенностями:

- наличие «эффектов когорты» (Г. Блум), которые состоят в том, что меняется поведение учителя в классе в зависимости от поведения учащихся; возможно влияние отдельных учеников на класс в целом, поэтому трудно оценить эффективность инноваций; могут быть классы, сильно отличающиеся по типовым показателям, что приводит к трудностям в проводимых сравнениях на основе диагностических методик и пр.;
- необходимость подключения к экспертизе самих экспертируемых (А.М. Лобок);
- использование гуманитарной методологии познания, гибкость в применении методов и средств изучения, практикоориентированность экспертизы, развивающая, поддерживающая направленность (Г.А. Мкртычан).

В.И. Слободчиков указывает, что экспертиза возможна, если удалось определить объект, процедуру и критерии экспертизы. В рамках проводимого исследования в качестве объекта экспертизы были определены продукты профессионально-педагогической деятельности учителя. Определение критериев экспертизы в условиях, происходящих в системе образования изменений, видится достаточно сложным в связи с изменчивостью рассматриваемой сферы. Не менее сложной представляется проблема определения критериев экспертизы, но предварительно можно указать, что, исходя из понимания сути экспертизы, система критериев должна основываться на культурно-личностных ценностях. Таким образом, понимание экспертизы как процесса, состоящего из аналитической части (понимание замысла автора и его ценностно-смысловых оснований) и проектировочной части (конструирование возможных сценариев развития системы) определяет её методологию.

Поскольку экспертиза является формой исследования, то её методический инструментарий заимствован из методики проведения социальных исследований. Д.А. Иванов указывает на возможность применения следующих методов педагогического исследования: наблюдение, исследовательское интервью, групповая дискуссия, а также на следующие методы: герменевтический, метод системного анализа, предполагающий анализ структуры, процессов и функциональных характеристик, игровые методы. На наш взгляд, выбор методов педагогической экспертизы должен быть обусловлен объектом и предметом экспертизы, поскольку последние могут обладать столь значимыми особенностями, что могут принципиально менять характер исследования в ходе экспертизы. Таким образом, определение методологии экспертизы зависит не только от смысла, вкладываемого исследователем в понятие «экспертиза», но и от её локализации в сфере образования.

Список литературы

1. Организация профессиональной и общественной экспертизы программ развития и образовательных программ учреждений общего образования / Сост. и ред. Т.А. Мерцалова, С.Г. Косарецкий. – М.: АСОУ, 2006.
2. Мкртычан Г.А. Психология экспертной деятельности в образовании: Теория. Методология. Практика. Г.А. Мкртычан – Н.Новгород: НГЦ, 2002.
3. Слободчиков В.И. Проблема научного обеспечения инновационной деятельности в образовании (концептуальные основания): Научное издание. Киров: КОГУП «Кировская областная типография», 2003.
4. Иванов Д.А. и др. Общественно-государственная экспертиза экспериментальных площадок и инноваций в образовании. – М., 1997.

Калужский государственный университет имени К.Э. Циолковского, Калуга

УДК 378

М.Ю. Холявина

РЕАЛИЗАЦИЯ ИДЕЙ ПОЛИКУЛЬТУРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В ШКОЛЕ

В статье рассматривается определение поликультурного социума, требования ФГОС к преподаванию иностранного языка, принципы и аспекты формирования поликультурных компетенций.

Ключевые слова: поликультурный социум, поликультурное образование, поликультурные компетенции.

В последние десятилетия происходит снижение нравственного и эстетического отношения к окружающей действительности. Это связано с изменениями в социальной, политической и экономической сферах. Поэтому важной задачей, стоящей перед системой современного российского образования, является формирование поликультурного социума и выработка у учащихся толерантного отношения к ценностям, которые существуют у разных этносов, чтобы научить детей взаимодействовать с представителями разных культур.

Поликультурный социум – это такое социальное пространство, в котором проживают представители разной этнолингвистической, религиозной и социально-экономической принадлежности. [4]

Создание такого социума должно повлечь за собой изменения в системе образования и поиск эффективных моделей обучения. Данная система должна касаться не только представителей коренного населения, проживающего на данной территории, но и представителей других национальностей, которые мигрируют на данную территорию.

В последнее время ученые стали все больше уделять внимание важности поликультурных аспектов в школе. Поэтому возрастает актуальность идеи формирования поликультурных компетенций учащихся. [2]

В педагогике проблему формирования поликультурных компетенций принято рассматривать в рамках поликультурного образования, изучением которой занимались А.Н. Джуринский, В.В. Макаев, З.А. Малькова, и др.

Идея поликультурного образования особенно актуальна для российского общества, которое является многонациональным. Основной приоритет при реализации данного вопроса необходимо направить не только на усиление национализации содержания образования, но и создавать условия для приобщения к культуре других народов, воспитания толерантных отношений между людьми, принадлежащими к различным этносам.

В сложившихся условиях особое значение приобретает владение учащимися иностранными языками, направленное на формирование поликультурных компетенций, необходимый не только для получения и передачи информации при общении, но и на приобретение учащимися страноведческих знаний, толерантности, которые и являются основой освоения поликультурных ценностей. На основе этого происходит наложение средств коммуникации иностранного языка на родной язык, что ведет к осмыслению и переосмыслению уже известных реалий. Это влияет на кругозор, культуру общения, развитие мышления учащихся.

Вступление в силу государственных образовательных стандартов второго поколения возложило на систему образования новые требования для достижения целей образовательного процесса, отвечающих нуждам современного общества. В связи с этим в современной методике целью обучения иностранным языкам является не развитие набора конкретных иноязычных умений и навыков на получение отдельных знаний о культуре страны изучаемого языка, а формирование такой языковой личности, которая будет способна к активной и продуктивной жизнедеятельности в поликультурном обществе. Изучение иностранного языка должно способствовать устранению пробелов в знании чужой страны и ее культуры. Однако из-за того что на изучение иностранного языка на средней и старшей ступенях образования в общеобразовательных школах отводится 3 часа в неделю мало внимания уделяется на изучение социальных норм, культуры изучаемого языка. Учащиеся с трудом могут понять носителей языка, а в их речи прослеживаются как грамматические, так и поведенческие ошибки. В связи с этим система обучения иностранному языку

должна строиться на интегративной основе, направленной на формирование поликультурных компетенции.

ФГОС второго поколения наряду с результатами учебного процесса предполагают также:

– социализацию;

– расширение общего лингвистического кругозора, развитие познавательной, эмоциональной и волевой сфер;

– освоение правил речевого поведения и лингвистических представлений, необходимых для овладения устной речью на иностранном языке, расширение лингвистического кругозора;

– формирование дружелюбного отношения и толерантности к носителям другого языка на основе знакомства с жизнью своих сверстников в других странах, с детским фольклором.

Современные подходы к преподаванию иностранных языков делают все больший акцент на неразрывность обучения языку и культуре. В процессе изучения иностранного языка осуществляется диалог двух культур – иностранной и родной. Это очень важно, так как формирование человека духовного, человека культуры происходит благодаря диалогу культур. Главными целями становятся формирование двуязычной языковой личности и осознание учащимся себя, своей жизненной позиции, этнических корней, утверждение своих мировоззренческих позиций.

В.В. Сафонова в своей работе «Социокультурный подход к обучению иностранному языку» разработала принципы, соблюдение которых может повлиять на эффективность процесса поликультурного образования.

– принципы процесса поликультурного образования;

– принцип дидактической культуросообразности. Данный принцип заключается в том, что после постановки учебных целей необходимо правильно подойти к подбору материала, определить соотвествует ли он поставленным целям, соответствует ли он возрастным и познавательным способностям учащихся.

– принцип диалога культур и цивилизаций. Суть этот принцип состоит в анализе и сопоставлении аутентичных или частично аутентичных материалов, чтобы определить как они могут способствовать при моделировании культурного пространства необходимого для лучшего пониманию культур других этносов.

– принцип доминирования проблемных культуроведческих заданий. При реализации этого принципа необходимо уделять внимание подбору постепенно усложняющихся заданий, цель которых интерпритация и моделирование разных ситуаций, которые могут возникнуть в процессе поликультурного общения. Также данный принцип поможет учащимся лучше ориентироваться в коммуникативных нормах, в выборе приемлемых форм взаимодействия с людьми в условиях межкультурного общения. [3]

При поликультурном образовании необходимо также учитывать три аспекта обучения иностранному языку: ценностный, познавательный, поведенческий. Ценностный аспект включает этические и утилитарные нормы поведения, отражающие историю и мировосприятие людей, объединенных культурой и языком; к познавательному или когнитивному аспекту относят свойственную данной личности картину мира; к поведенческому – специфический набор речевых характеристик и паралингвистических средств общения [1]

На современном этапе содержание обучению иностранному языку в рамках формирования поликультурного образования должно быть направлено не только практическое овладение иностранными языками необходимыми для общения, но и на изучение теоретических знаний, относящихся к теории языка, и к теоретическим дисциплинам, а именно лингвокультурологии, лингвострановедению, психологии межкультурного общения, т.е. в процессе получения языкового образования. Можно владеть языком как средством общения, но не ориентироваться в общем межкультурном контексте иноязычного общения, не иметь сформированных знаний об истории, традициях страны изучаемого языка, этнокультурных обычаях, ритуалах, символах. Владение иностранным языком предполагает наличие данных знаний, следовательно, языковое образование в целом, обеспечивающее формирование поликультурной языковой личности, должно охватывать все стороны такой подготовки старшеклассника общеобразовательной школы.

Список литературы

1. Карасик В.И. Языковой круг: личность, концепты, дискурс. − Волгоград: Перемена, 2004. − 97 с.
2. Макаев В.В., Малькова З.А., Супрунова Л.Л. Поликультурное образование − актуальные проблемы современной школы // Педагогика. 1999. № 4. − С. 3-10.
3. Сафонова В.В. Социокультурный подход к обучению иностранному языку. − М.: Высшая школа, АМСКОРО ИНТЕРНЕШНЛ, 1991.
4. Синагатуллин И.М. Новый миллениум: роль и место иностранного языка в поликультурном социуме // ИЯШ. 2002. №1. − С. 32.

Калужский государственный университет имени К.Э. Циолковского, Калуга

УДК 372.851:373.3

Н.И. Чиркова

ЛОГИЧЕСКОЕ РАЗВИТИЕ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В ПРОЦЕССЕ РЕШЕНИЯ ТЕКСТОВЫХ ЗАДАЧ

В статье раскрывается возможность логического развития младших школьников при работе над текстовыми задачами. На конкретных примерах показаны методические приемы логического развития на основе операций сравнения, анализа, синтеза, абстрагирования, обобщения, конкретизации.

Ключевые слова: младший школьный возраст, логическое развитие, текстовая задача, логические приемы.

Логическое развитие подразумевает развитие ряда навыков и умений, необходимых не только для учебной деятельности, но и для любой интеллектуальной работы. Логическое развитие включает, в первую очередь, навыки организации мышления: умение структурировать поставленную задачу, выделяя необходимые для ее разрешения операции, при этом содержание мысли обретает адекватную форму и соответствует сущности исследуемого объекта.

Логическое развитие учащихся выделяется в отдельную цель на каждом уроке. На уроках математики проводится целенаправленное, систематическое формирование понятий и действий, т.к. именно математическое содержание имеет потенциальные возможности для развития логики мысли (рассуждения, анализирования, абстрагирования, обобщения и др.), развития рациональных качеств мысли и ее выражения (порядка, точности; ясности, сжатости и др.). Однако практика показывает, что ученики испытывают трудности именно на логическом уровне освоения математического содержания, при этом логический компонент значительно уступает знаниевому.

Текстовая задача имеет в этом смысле значительный потенциал. В процессе работы над задачей развиваются логические операции сравнения, анализа, синтеза, абстрагирования, обобщения, конкретизации. Покажем некоторые методические приемы развития названных логических операций.

Сравнение – сопоставление объектов с целью нахождения сходства (выделения общих свойств) и различия (выделения особенных свойств каждого из сравниваемых объектов) между ними. Эта операция лежит в основе прочих мыслительных операций. При этом следует соблюдать такие условия, как: осуществлять сравнение в отношении однородных предметов и явлений действительности; производить сравнение по существенным признакам [5, С. 650].

Выполнение операции сравнения предполагает выполнение действий: а) выделение признаков объектов; б) установление общих и существенных признаков; в) выделение основания для сравнения (какой-либо существенный признак); г) сопоставление объектов по данному основанию.

Использование сравнения возможно при выполнении следующих заданий.

Задание 1. Сравни тексты задач. Чем они отличаются? Чем похожи? Будут ли решения этих задач одинаковыми?

1) Вдоль дороги стояло 2 трехэтажных дома, 4 одноэтажных дома. Сколько домов стояло вдоль дороги?

2) Вдоль дороги стояло 2 трехэтажных дома, 4 одноэтажных дома и 3 двухэтажных дома. Сколько домов стояло вдоль дороги?

Задание 2. Сравни решения и выбери правильное: «У Саши было 5 десятирублевых монет и одна пятирублевая. Сколько денег было у мальчика?»

1) $10 \cdot 5 + 5$ 2) $10 \cdot 5 - 5$

Задание 3. На какие вопросы можно ответить, используя условие задачи: «У причала стояло 23 лодки. Сначала отчалило 7 лодок, а потом еще 9».

1) Сколько всего лодок отчалило от причала?

2) На сколько меньше лодок отчалило от причала сначала, чем потом?

3) На сколько меньше лодок стало у причала?

4) Сколько лодок осталось у причала?

Задание 4. Какие условия подойдут к вопросу: «Сколько детей занимается в спортивной секции?»

1) В спортивной секции 25 детей. 15 из них мальчики.

2) В спортивной секции 18 мальчиков и 12 девочек.

3) В спортивной секции занимаются 12 мальчиков, а девочек на 2 меньше.

4) В спортивной секции занимаются 12 мальчиков, а девочек в 3 раза больше.

Задание 5. Измените тексты задач так, чтобы выражение 12 – 7 стало решением каждой:

1) На остановке стояло 7 человек. Уехало 12 человек. Сколько человек осталось на остановке?

2) В гараже стояло 12 легковых машин, а грузовых – на 7 больше. Сколько грузовых машин стояло в гараже?

3) В саду росло 12 кустов малины и 7 кустов черники. Сколько кустов малины и черники росло в саду?

Выполняя такие задания, дети не только находят сходное и отличительное, но и выделяют характеристические свойства одного сравниваемого объекта относительно другого.

Анализ – процесс целенаправленного выделения частей, предметов, явлений действительности в их признаках и свойствах, а также связей и отношений между ними с целью полноценного их изучения, целостного познания этих предметов, явлений. Анализ начинается с общего ознакомления с объектом исследования, а затем переходит в детальное анализирование [5].

Д. Пойа выделяет следующие структурные компоненты процесса решения текстовой задачи:

– установление предметной области задачи, выделение всех ее элементов, выявление и установление характера каждого элемента: постоянный или переменный, известный или неизвестный;

– вычленение всех отношений элементов предметной области, определение характера этих отношений;

– установление оператора и требования задачи (как правило, оператор в задаче непосредственно не указан или указан неполно)[4, С.16 – 17].

В процессе обучения важно выделять одну из частей содержания задачи, либо один из этапов ее решения.

Задание 6. Выдели из составной задачи простые и реши их: «В школьный буфет привезли 25 пирожков с яблочным повидлом и 20 пирожков с мясом. 8 пирожков продали. Сколько пирожков осталось?»

Задание 7. Сколько задач можно выделить из следующей задачи: «В одном куске 30 м шпагата, в другом в два раза больше. Отрезали 50 м шпагата. Сколько метров шпагата осталось в кусках?»

Синтез – объединение полученных в результате анализа частей объектов либо отдельных объектов в единое целое, структуру. Это познавательная, отражательная деятельность, выражающаяся в установлении единого и определенного направления связей и отношений между элементами этого целого, в соединении, связывании их и получении нового целого предмета или явления. Под синтезом понимают и процесс рассуждения, в ходе которого доказывается нечто и ранее доказанных утверждений (в противоположность анализу – рассуждение от доказываемого к уже доказанному [5, С.609].

Задание 8. Из двух простых задач сделай одну составную:

1) а. Ребята собрали 7 белых грибов, а подосиновиков в 3 раза больше. Сколько подосиновиков собрали ребята?

б. Ребята собрали 7 белых грибов и 21 подосиновик. Сколько всего грибов собрали ребята?

2) а. С одной грядки собрали 26 кг огурцов, а с другой 46 кг. Сколько килограммов огурцов собрали с двух грядок?

б. С двух грядок собрали 72 кг огурцов. Все огурцы разложили в пакеты по 8 кг. Сколько понадобилось пакетов?

Анализ и синтез – две стороны единого мыслительного процесса. Познание начинается с восприятия и осмысления целого (синтеза), т.к. конкретная действительность существует в целостных предметах и явлениях. Способность к аналитико-синтетической деятельности находит свое выражение не только в умении выделять элементы того или иного объекта, его различные признаки или соединять их элементы в единое целое, но и в умении включать их в новые взаимоотношения, выделять их новые функции [7].

Задание 9. Из данных предложений составьте задачи: «Сколько рядов лип посадили? За 5 дней в кафе израсходовали 30 кг масла. В парке посадили 6 рядов кленов, по 18 штук в каждом ряду, и столько же лип, но по 20 штук в ряду. На сколько дней при той же норме расхода хватит 48 кг масла?»

Абстракция – формирование образов реальности (понятий, рассуждений) посредством отвлечения и пополнения, т.е. путем использования (или усвоения) лишь части из множества

соответствующих данных и прибавления к этой части новой информации, не вытекающей из этих данных. Отвлечением упрощают, а пополнением усложняют образ реальности, причем основой обоих актов могут выступать общие принципы [5, С. 7]. Процесс отвлечения от свойств и отношений изучаемых предметов называется абстрагированием. *Абстрагирование* – процесс мысленного отвлечения от ряда свойств и отношений изучаемого явления с одновременным выделением интересующих исследователя свойств (прежде всего существенных, общих) [2].

Задание 10. Выполните краткую запись и сделайте схематический чертеж к данной задаче: «В первый день мальчик прочитал 16 страниц, а во второй 29 станиц. После этого ему осталось прочитать 27 страниц. Сколько страниц было в книге?»

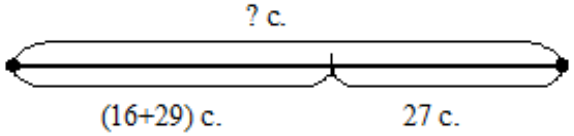
Краткая запись:

Было – ? с.

Прочитал – ? с.,16 с. и 29 с.

Осталось – 27 с.

Схематический чертеж:



Задание 11. Составьте задачи, в основе которых лежит аналогичная модель.

Например: «Когда в магазине продали 16 пакетов манной крупы и 29 пакетов гречневой крупы, то там осталось 27 пакетов с крупой. Сколько пакетов крупы было в магазине первоначально?»

Признак, выделенный в процессе абстрагирования, определяется независимо от других признаков и становится самостоятельным объектом мышления.

Обобщение – мысленное объединение предметов и явлений на основе их существенных признаков и отвлечения от признаков второстепенных, несущественных. Процесс обобщения связан с процессами абстракции, анализа, синтеза, сравнения.

Различают эмпирический и теоретический уровни обобщения.

На эмпирическом уровне преобладает познание чувственное. Рациональный момент и его формы (суждения, понятия и др.) здесь присутствуют, но не имеют ведущего значения. В связи с этим исследуемый объект отражается преимущественно со стороны внешних связей и проявлений, доступных чувственному созерцанию и выражающих внутренние отношения. Эмпирическое обобщение предполагает получение знаний в результате индуктивных рассуждений (умозаключений). Для получения правильного обобщения индуктивным путем необходимо подобрать математические объекты, последовательность вопросов для целенаправленного наблюдения и сравнения; рассматривать как можно больше частных объектов, в которых повторяется закономерность, которую ученики должны подметить; варьировать виды частных объектов, т.е. использовать предметные ситуации, схемы, таблицы, примеры, отражая в каждом виде объекта одну и ту же закономерность; помогать детям словесно формулировать свои наблюдения с помощью наводящих вопросов, уточнять и корректировать те формулировки, которые они предлагают [7, С. 115].

Задание 12. Выделите общую закономерность в задачах:

1) Сначала от мотка проволоки отрезали 6 м, а затем еще 4 м. Сколько метров проволоки отрезали от мотка?

2) Для украшения зала приготовили 15 синих шариков и 17 белых. Сколько всего шариков приготовили для украшения зала?

3) На аллее растет 25 кленов, а лип – 17. Сколько всего деревьев растет на аллее?

Варианты вопросов:

Сколько величин рассматривается в каждой задаче?

Сколькими значениями задана каждая величина?

По какой схеме составлены задачи?

По какой формуле решаются эти задачи?

Теоретический уровень характеризуется преобладанием рационального момента – понятий, теорий, законов и других форм мышления и «мыслительных операций». Живое созерцание, чувственное познание здесь не устраняется, а становится подчиненным аспектом процесса познания. Теоретическое обобщение отражает явления и процессы со стороны их универсальных внутренних связей и закономерностей, осознаваемых путем рациональной обработки данных эмпирического знания. Такая обработка осуществляется с помощью систем абстракций «высшего порядка» (понятия, умозаключения, законы, категории, принципы, суждения и др.).

В качестве обобщения вводится решение задач в общем виде с использованием букв для

обозначения заданных и искомых величин. Задания такого вида нашли широкое распространение в учебниках математики Л.Г. Петерсон.

Задание 13. Соотнеси текст задачи с математическим выражением:

1) Оля испекла *a* пирожков, а ее сестра – *b* пирожков. Эти пирожки они разложили поровну на 3 тарелки. Сколько пирожков в каждой тарелке?

2) В 7 банках *d* литров сока. Сколько сока в 20 таких банках?

3) С одной грядки собрали *c* огурцов, а с другой – на *b* огурцов меньше. Во сколько раз больше огурцов собрано с первой грядки, чем со второй?

4) В коробке было *n* конфет. Четверо ребят взяли по *a* конфет. Сколько конфет осталось в коробке?

5) В вазе лежало *a* груш, яблок в 3 раза больше, чем груш, а апельсинов на *b* меньше, чем яблок. Сколько всего фруктов лежало в вазе? [2, С. 27].

а) $n - a \cdot 4$; б) $a + a \cdot 3 + (a \cdot 3 - b)$;

в) $(a + b) : 3$; г) $c : (c - b)$;

д) $(d : 7) \cdot 20$.

1)___ 2)___ 3)___ 4)___ 5)___.

Конкретизация – мысленный переход от общего к единичному, которое отвечает этому общему. В основе операции конкретизации лежит процесс восхождения от абстрактного к конкретному, который состоит в движении мысли от исходной абстракции через последовательные этапы углубления и расширения познания к результату – целостному воспроизведению в теории исследуемого предмета. В качестве предпосылки данный процесс включает восхождение от чувственно-конкретного к абстрактному, к выделению в мышлении отдельных сторон предмета и «закреплению» в соответствующих абстрактных определениях. Движение познания от чувственно-конкретного к абстрактному – движение от единичного к общему. При этом преобладают логические высказывания, основывающиеся на анализе и индукции. Восхождение от абстрактного к мысленно-конкретному – это процесс движения от отдельных общих абстракций к их единству, конкретно-всеобщему, здесь превалируют приемы синтеза и дедукции [1].

Конкретизация выступает в двух вариантах: мысленный переход от общего к частному, единичному; восхождение от абстрактно-общего к конкретно-частному путем выявления различных свойств и признаков этого абстрактно-общего – наполнение, обогащение конкретным содержанием.

Задание 14. Решите задачу: «В одном классе *a* учеников, а в другом – *b* учеников. Сколько учеников в двух классах?», при условии, что

$a = 27$, $b = 29$.

Конкретизация позволяет связать теоретические знания с практикой, способствует правильному осознанию действительности. Отсутствие конкретизации формализует знание, которое остается бесполезной абстракцией, оторванной от жизни.

Таким образом, процесс решения текстовых задач опирается на операции сравнения, анализа, синтеза, абстрагирования, обобщения, конкретизации, что способствует логическому развитию младшего школьника.

Список литературы

1. Ильенков Э.В. Диалектика абстрактного и конкретного в научно-теоретическом мышлении. – М.: Роспэн, 1997. – 464 с.
2. Кохановский В.П., Золотухина Е.В., Лешкевич Т.Г. Фатхин Т.Б. Философия для аспирантов. – Ростов н /Д: Феникс, 2002. – 448 с.
3. Петерсон Л.Г. Математика. 3 класс. Часть 1. – М.: Издательство «Ювента», 2011. – 112 с.
4. Пойа Д. Как решать задачу: пособие для учителей/ Д. Пойа; пер. с англ. под ред. Б.А. Гайдука. – М., 1959. – 208 с.
5. Философский энциклопедический словарь/ Гл. редакция: Д.Ф. Ильичев, П.Н., Федосеев, С.М. Ковалев, В.Г. Панов. – М.: Сов. энциклопедия, 1983. – 840с.
6. Чиркова Н.И. Развитие самостоятельности логических высказываний в процессе освоения знаний младшими школьниками: Дис. … канд. пед. наук. – М., 2007. – 180 с.
7. Шелехова Л.В. Сюжетные задачи по математике/учебно-методическое пособие: – Майкоп, изд-во АГУ, 2007. – 178 с.

Калужский государственный университет имени К.Э. Циолковского, Калуга

УДК 37.025.8

А.А. Бороздинов

МУЗЫКАЛЬНОЕ ТВОРЧЕСТВО И КРЕАТИВНЫЕ СПОСОБНОСТИ ДЕТЕЙ

Данная статья посвящена одной из самых малоизученных проблем музыкального воспитания и раскрывает сущность креативных способностей, влияющих не только на музыкальное развитие, но и в целом на жизнедеятельность человека. В статье приводятся некоторые творческие задания, которые могут помочь учителю по творческому развитию учащихся в различных видах музыкальной деятельности на уроках музыки в общеобразовательной школе.

Ключевые слова: творчество, креативные способности, творческие задания, музыкальная деятельность.

Как известно, урок музыки включает в себя такие виды деятельности как пение, слушание музыки, музыкально-ритмические движения, игру на детских музыкальных инструментах, музыкально-дидактические игры. К сожалению, в современных программах отсутствует деятельность, связанная с музыкальным творчеством детей. Еще в 1913 г. А.Л.Маслов в своей работе «Методика пения в начальной школе, основанной на новейших данных экспериментальной педагогики» одним из главных принципов музыкального воспитания называл музыкальное творчество детей. Несмотря на то, что в учебной и методической литературе постоянно указывается на необходимость развития музыкально-творческих способностей детей, но пока все остается на уровне деклараций. Объяснить это можно многими причинами и прежде всего отсутствием учителей музыки, которые имели бы необходимую подготовку в области методики развития творческих способностей детей.

В философской, искусствоведческой, педагогической литературе из-за трудности определения существует множество понятий «творчества». По нашему мнению, творчество это процесс самостоятельного поиска, решения и создания человеком идеи, продукта, произведения, отличающихся новизной и имеющих значение для него самого или всего общества.

В чем же значение музыкального творчества детей?

Творческое развитие детей имеет важное общественное значение, так как каждый творческий человек – особая ценность для общества. Творчество раскрывает душу человека, развивает индивидуальность, инициативность, активность, наблюдательность, воображение, внимание, сосредоточенность, память – все то, что маленькому человеку впоследствии нужно будет во взрослой жизни. Собственные художественные открытия помогут ребенку лучше воспринять и оценить то, что делают другие. Б.Барток считал, что «пусть ребёнок играющий...сам и не будет сочинять музыку, а только её транспонировать и транскрибировать, но он изучает (если, конечно, педагог умно его поведёт) как композитор формирует музыкальный материал» (1). Творчество помогает легче и прочнее усвоить особенности музыкального искусства, повышает интерес к музыкальным занятиям, служит средством развития как музыкальных, так и креативных (творческих) способностей. В творческой деятельности происходит открытие новых знаний, закрепление прошлых, формирование навыков, накопление практического опыта.

В педагогике детское творчество рассматривается как один из наиболее рациональных путей познания и обучения. Повышенное эмоциональное состояние, способность к эмпатии, одушевление всего окружающего в своем восприятии – все это характерно для детского возраста, что делает детей особенно предрасположенными к художественному творчеству. Уже в младшем школьном возрасте дети наиболее остро нуждаются в развитии своих творческих способностей. Поэтому проблема развития творческих способностей детей не должна оставаться без внимания педагогов, дети много теряют, когда в их жизни отсутствуют активная деятельность и творчество.

Отдельные педагоги считают, что творчеством могут заниматься только дети, которые имеют к нему способности, кто наделен особыми чертами характера, темперамента или специальным воспитанием и образованием. По этому поводу академик Б.Асафьев писал: «…Композиторство» не должно ограничиваться специализацией и замкнутым кругом особенно одаренных. Это злейшая ошибка старой музыкальной педагогики» (2). Очень важно начать

эту работу как можно раньше, поскольку именно ранний возраст является наиболее благоприятным, сензитивным для развития творческих способностей; психика ребенка очень пластична, легко обучаема, обладает большим творческим потенциалом. Музыкальные опыты детей отличаются подражательностью. Однако подражание нисколько не вредит индивидуальности, наоборот – только оттачивает ее. По мнению С. Савшинского, ребенок подражает избирательно, а не всему показанному. Из услышанного и увиденного он выбирает то, что по различным причинам сумел заметить и что показалось ему наиболее интересным и важным. Детям нравится сочинять, комбинировать, придумывать различные варианты решения и в процессе поиска добиваться для себя положительного результата. Таким образом, в творческой деятельности каждый ребёнок, начиная с замысла, процесса его воплощения и создания результата, максимально полно реализует свои потенциальные способности.

Но что такое творческие способности и чем они отличаются от музыкальных способностей? Проблема творческих или креативных способностей изучалась Дж. Гилфордом, П. Торренсом, Я.И. Пономаревым и другими зарубежными и отечественными учеными. При всем многообразии названных ими творческих способностей можно выделить наиболее часто упоминаемые – быстрота, оригинальность, гибкость мышления, генерирование различных идей.

Первый показатель креативности – беглость или количество неповторяющихся идей (в музыкальной деятельности – количество мелодий, ритмических последовательностей, гармонии и т.д.), которые возникают у автора в единицу времени. Одни композиторы пишут музыку быстро, легко, без особых трудностей. Другие, наоборот, сочиняют долго, мучительно, тратя на это много душевных и физических сил.

Оригинальность мышления музыканта проявляется в создании красочных мелодий и интересных ритмических последовательностей, в нахождении необычной гармонии, аранжировки, инструментовки, в самостоятельном подходе при создании и раскрытии музыкального образа произведения. Именно оригинальные произведения отличаются своей неповторимостью, новизной, уникальностью, неожиданностью, присутствием новых средств выразительности, несхожестью творчества разных авторов.

Способность быстро отказаться от неудачного варианта и легко перейти к другому, более интересному, рациональному, практичному, художественно-выразительному варианту, называется гибкостью мышления. Такой гибкостью отличался П.И. Чайковский, который из множества вариантов произведения мог отобрать один единственный, ставший впоследствии классикой музыкального искусства.

Следующая креативная способность – это генерирование идей. Не всегда первая мелодия бывает самой лучшей. Чем больше идей выдвигает человек, тем больше вероятность, что среди них обнаружится наиболее удачный вариант. Лучшим вариантом может оказаться первый вариант, а может быть, и последний, сотый. Известно, что А. Бородин в отличие от П. Чайковского не обладал склонностью производить на свет большое количество вариантов одного произведения, а сочинял, как правило, один вариант, останавливал на нем свое внимание, проявляя при этом способность критической оценки создаваемого им произведения.

Творчество проявляется не только в работе ученого или художника. Творческое начало можно наблюдать в любой области человеческой деятельности, в решении человеком повседневных учебных, жизненных, трудовых и бытовых задач. Творческими способностями обладают все люди, нужно лишь суметь раскрыть их и развить. Одни люди обладают скромными и малозаметными творческими способностями, другие же проявляют яркие творческие дарования. Способности могут быть наследственными, но в случае с креативными способностями наследственность не является определяющим фактором будущей творческой деятельности, поскольку творческие способности в разной степени присущи каждому нормальному человеку. Все это дает возможность предположить, что творческие возможности можно развивать у людей с разным уровнем способностей.

Главное условие развития творческих способностей – это включение человека в творческую деятельность. В дошкольном и младшем школьном возрасте преобладает воспроизводящая, подражательная деятельность, поскольку музыкальный опыт детей не велик, у них отсутствуют исполнительские навыки, не определена мотивация.

В музыкальном искусстве творчество проявляется в исполнительстве (дирижировании, пении, игре на музыкальном инструменте), слуша-

нии музыки, создании вокальных и инструментальных импровизаций, сочинительстве, придумывании музыкально-ритмических движений. Любой вид музыкальной деятельности может быть рассмотрен с точки зрения творчества.

Научить творчеству нельзя, но дать импульс, показать примеры творчества, вызвать творческое воображение – этому помогут творческие задания, ориентированные на познание, создание, преобразование в новом качестве идей, объектов, ситуаций, явлений, направленных на развитие креативных способностей. Поэтому творческие задания обязательно должны представлять собой целостную, иерархическую, уровневую, цикличную систему, структура которой состоит из целевого, содержательного, деятельностного, результативного компонентов.

Какие же задания можно использовать в процессе развития творческих способностей? Вот некоторые из них.

Важную роль в развитии творческой активности детей играет дирижирование, которое Б.Яворский рассматривал как яркий процесс выражения собственной воли, понимания замысла композитора. (Морозова С. Из истории массового музыкального воспитания. Б.Л. Яворский. // Музыкальное воспитание в школе, 1977.– № 12.– С.83.).

Конечно, о технике дирижирования детей можно говорить довольно условно, поэтому речь идет о свободном дирижировании, которое, возникнув как средство эмоционального отклика, может превратиться потом в тонкое, музыкальное управление исполняемыми в хоре или в оркестре произведениями. Например, дети вначале учатся только тактировать, затем показывать вступления отдельным группам исполнителей, динамику, темп, звуковедение.

Импровизация. В настоящее время импровизация трактуется как сиюминутное, спонтанное, сочинение музыкального произведения. Импровизация – это поиск, основанный на интуиции, воображении, это реализация в целом ряде вариантов музыкальных построений своих мыслей, настроения, чувств. Импровизация – первооснова художественного творчества детей, которая дает возможность осознания процесса творчества, развития фантазии, музыкально-творческих способностей, усвоения средств музыкальной выразительности. Импровизируя, дети стараются передать какое-либо настроение. Ценность импровизации как методического приема в работе с детьми - не в умении создавать музыкальные конструкции, а в потребности, в музыке передавать свое настроение, душевное состояние, мысли, впечатления.

В занятиях импровизацией от ребенка требуется умение продолжить начатую музыкальным руководителем мелодию, «на ходу» сочинять музыкальные диалоги, задавать и отвечать на вопросы и т.д.

В ритмических импровизациях дети сочиняют свои ритмические последовательности (метрическую пульсацию, акценты, ритмический, остинатный рисунок, в характере того или иного персонажа и т.д.) в процессе озвучивания персонажей сказок, стихотворений, различных музыкальных игр и песен.

Мелодическая импровизация основана на сиюминутном сочинении отдельных мотивов, мелодий к стихам, диалогам. При этом импровизация не запоминается, и при повторении может варьироваться.

Слушание музыки обычно связано с прослушиванием того или иного музыкального произведения в записи или исполнении музыкальным руководителем. После слушания пьесы, учитель музыки просит детей определить настроение и характер музыки, сочинить рассказ или сказку к этой музыке, дать характеристику отдельным темам, мотивам. Музыка для слушания должна быть разнообразна по характеру, стилю. Лучше всего использовать инструментальные, оркестровые произведения или переложения для фортепиано отрывков из опер, балетов; это значительно расширит музыкальный кругозор детей, познакомит их с новыми инструментами, разными композиторами, музыкальными сюжетами. Музыка современных композиторов с ее новым образно-стилистическим строем станет близкой и понятной детям, если знакомство с ней начинается с малых лет. Другое задание – дать название музыкальному произведению, что не всегда бывает просто даже автору произведения. Оно должно отражать настроение и характер музыкального произведения, должно быть оригинальным, звучным, красивым, привлекательным.

Музыкально-ритмические движения. В музыкально-ритмическом творчестве особо важным является то, что дети сами придумывают движения для игры, хоровода, пляски; комбинируют знакомые элементы танца, создают собственные движения, придумывают танец и передают характерные повадки животных, имитируют различные трудовые движения, явления природы. Примерами творческих заданий могут быть им-

провизации танца осенних листьев, снежинок, цветов, заводных игрушек, импровизация плясок с использованием знакомых движений пантомимические движения (жесты просьбы, ласки, согласия и несогласия, благодарности, приветствия и т.д.), инсценирование песен и сказок. Например, в инсценировании песни Д. Кабалевского «Игра в гостей», песни Т. Попатенко «Урок» дети самостоятельно находят движения персонажей песен. В попевке «Уж как шла лиса по травке» лису каждый раз в движениях дети изображают модницей, уставшей, злой, веселой, пугливой и т.д. Таким образом, музыкальные образы (бабочки, медведь, серый кот и белая кошечка) переводятся в пластические посредством творческого использования движений под музыку.

Процесс развития творческих способностей детей музыки будет проходить тем успешнее, если будут созданы условия для такой деятельности. Одним из главных условий формирования у детей интереса к творчеству является личность музыкального руководителя, его подготовка, опыт, творческие, педагогические и музыкальные способности. Учитель музыки должен поощрять фантазию детей, их замыслы и склонности, помнить, что «…возбудить желание творить трудно, а убить его – чрезвычайно легко» (К.С. Станиславский). Поэтому важно

• создать в коллективе непринужденную, раскрепощенную обстановку, в которой дети будут чувствовать себя легко и непосредственно;

• увлечь детей музыкой и пробудить у них желание творить;

• поддержать в детях желание творческого самовыражения;

• проявить терпимое отношение к детям, не сразу обнаруживающим успехи в творческом развитии. Говоря словами Э.Канта, «не мыслям надо учить, а учить мыслить»;

• формировать у детей навык самостоятельной работы. Общеизвестно, что вспоминается не та дорога, которой тебя ведут, а та, что нашел самостоятельно.

Со временем интерес к музыкальной деятельности, творческие способности у детей могут исчезнуть. Поэтому работа педагога заключается не только в развитии творческих способностей детей, но и формировании у них установки на творческое долголетие, используя в этой работе различные методы воспитания.

Педагогам, работающим с детьми по развитию творческих способностей, полезно познакомиться с рассказом В.Спивакова о гастролях в Японии, где его оркестр попросили выступить перед тремя тысячами детей трех-пяти-летнего возраста с исполнением довольно сложной программы. Дети внимательно слушали музыку. После концерта один из оркестрантов в разговоре с организаторами концерта выразил сомнение по поводу того, смогли ли дети понять такую сложную музыку. Ответ стоит того, чтобы его запомнить: «Если хоть десять человек из тысячи поймут эту музыку, страна станет богаче». Именно поэтому педагог обязан учить всех. Конечно, не все дети достигнут высокого уровня творческого развития, уровень будет разный, но проигравших в борьбе за творческую личность не будет.

Список литературы

1. Асафьев Б. Избранные статьи музыкальном просвещении образовании. – М.-Л., 1965. – С.80.
2. Баренбойм Л. Путь к музицированию. – Л.: Сов. Композитор, 1985. – С. 183.
3. Бороздинов А.А. Домашние задания на уроках музыки: статья//Начальная школа, 1996.– № 7.
4. Горюнова Л.В. Певческое музицирование как творческая деятельность на уроке музыки //Музыкальное воспитание в школе. Вып. 8. – М., 1972. – С.49-59.
5. Дмитриева Л.Г. Творческое развитие школьников на уроке музыки // Музыкальное воспитание в школе, 1982.– Вып. 15.– С. 98.
6. Лук А.Н. Психология творчества. – М.: Наука, 1978.
7. Мелик-Пашаев А.А. Педагогика искусства и творческие способности. – М., 1981.
8. Мун Л. Импровизация младших школьников на уроках музыки // Искусство в школе, 2003.– № 1.– С. 44.
9. Терентьева Н.А. Музыка: Музыкально-эстетическое воспитание: 1–4 классы. – М.: Просвещение, 1994.
10. Торренс П. Творческие методы в преподавании. 1975.

УДК 373.1.02

Е.А. Цуканов, Э.П. Гинсар

СИНЕРГЕТИЧЕСКИЙ ПОДХОД В ПЕДАГОГИКЕ

«Образование есть функция государства, осуществляется им для достижения вполне определённых целей».

Аристотель

В статье изложен синергетический подход в педагогике. Даны понятия и определения «синергетики», «системы образования», «мультипликативности», даны базовые основы интеллектуальных ресурсов преподавателей военной кафедры и определено направление синергетического подхода в военной педагогике.

В итоге, определена необходимость развития фундаментальных исследований синергетического подхода в области военной педагогики и психологии, основанной на любви к Родине и истинном патриотизме, пассионарности на всех уровнях власти, особенно в военной области.

Ключевые слова: синергетика, педагогика, образование, самоорганизация, система, исследование.

Термин синергетика происходит от греческого «содружество» [1] и акцентирует внимание на согласованности взаимодействия частей при образовании структуры как единого целого. Философский словарь содержит более развернутое определение: «Синергетика-современная теория самоорганизации, новое мировидение, связанное с исследованием феноменов самоорганизации, нелинейности, неравновесности, глобальной эволюции, изучением процессов становления порядка через хаос, бифуркационных изменений, необратимости времени неустойчивости как основополагающей характеристики процессов эволюции» (И. Пригожин).

Предметом синергетики является механизмы самоорганизации. Поэтому её называют теорией самоорганизации.

Самоорганизация определяется как упорядочение каких-либо элементов, обусловленное внутренними причинами без воздействия извне[2]. Процессы самоорганизации происходят за счет перестройки существующих и образования новых связей между элементами системы. Процесс самоорганизации происходит в результате взаимодействия случайности и необходимости и всегда связан с переходом от неустойчивости к устойчивости.

Новизна идей самоорганизации связана с признанием способности различных систем к саморазвитию не только за счет притока энергии, информации, вещества извне, но и за счет использования их внутренних возможностей.

Несмотря на то, что вопросам синергетики посвящено немало работ, такие понятия как «педагогическая синергетика» ещё не получили однозначного толкования в педагогике и находятся в стадии разработки.

Вопрос о внедрении принципов синергетики в педагогическую теорию и практику приобретает все большую актуальность.

В.И. Андреев [3] предлагает назвать педагогической синергетикой область педагогического знания, которая основывается на законах и закономерностях синергетики, то есть законах и закономерностях самоорганизации и саморазвития образовательно-воспитательных систем.

В некоторых педагогических источниках [4] синергетика определяется как «наука исследования процесса перехода сложных систем из неупорядоченного состояния в упорядоченное и вскрывающая такие связи между элементами этой системы, при которых их суммарное действие в рамках системы превышает по своему эффекту простое сложение эффектов действий каждого из элементов в отдельности».

Систему образования можно считать открытой, поскольку, по-первых, в ней постоянно идет процесс обмена информацией (знаниями) между преподавателем и обучающимися. Во-вторых меняется содержание образования. Результат образовательного процесса всегда отличен от замыслов его участников. В-третьих, постоянно увеличивающееся образовательное информационное пространство выводит систему из устойчивого равновесия.

Заглянув в энциклопедии последних изданий, мы с уверенностью, близкой к единице, обнаруживаем в них не синергетику, а «синер-

гизм». Там, где пока недоступна математизация, синергетика применяется в качественном виде. Синергетический подход в образовании заключается в стимулирующем, или пробуждающем образовании, образовании как открытии себя или сотрудничества с другими людьми.

Научиться мыслить синергетически – значит научить мыслить нелинейно, мыслить альтернативно, предполагая возможность смены темпа развертывания событий и качественной ломки, фазовых переходов в сложных системах.

Кто-то мудро сказал, что образование-это то, что помнишь, когда все забыл. Это в высшей степени относится к синергетическому образованию и к образованию через синергетику.

Синергетическое образование действует подспудно. Это образование, стимулирующее на собственные, может быть ещё непроявленные, скрытные линии развития личности. Это способ открывания интеллектуальными ресурсами реальности, поиска путей в будущее.

Под интеллектуальными ресурсами мы будем понимать совокупность индивидуальных интеллектуальных потенциалов преподавателей и методистов военной кафедры, способных вызвать синергетический эффект повышения уровня знаний студентов по учебным дисциплинам. В свою очередь личный интеллектуальный потенциал отдельно взятого сотрудника военной кафедры - это его знания, навыки, способности к творчеству и саморазвитию.

Целью управления интеллектуальными ресурсами персонала военной кафедры является получение максимальной отдачи от использования знаний, компетенций, опыта и интеллекта руководства и преподавателей кафедры.

Теперь к главному-несмотря на свою твердость линейные системы недолговечны. Но в соприкосновении с хаосом, разрушаясь, они дают ростки новому. Благодаря этому линейная система не разрушается полностью, а само организуется возле ростков в более сложные соцветия и продолжает жить уже в более сложном качестве.

Однонаправленность действий, происходящих в определенной системе, приводит повышению конечного эффекта в достижении общей цели.

Нарушение одно направленности действий людей в любой системе, в том числе образовательной, приводит к потере эффекта синергизма. К сожалению научного обоснования такого явления нет. Проявление закономерности синергизма обусловлено тем, что системе как правило, присуще свойство мультипликативности. Мультипликативность заключается в том, что отдельные эффекты (свойства) системы обладают способностью умножения, а не сложения.

Эффект синергии аналогичен резонансу, то есть резкому росту или резкому снижению производительности. Таким образом, синергия может вызывать как резко положительные так и резко отрицательные последствия.

Положительная синергия (синергетический эффект) реализуется за счет совпадения набора необходимых ресурсов, их совместимости и оптимального (в смысле выбранного критерия максимальной производительности) сочетания их характеристик.

В христианской философии положительная синергия представляется взаимодействием благодати божественной энергии (биогеоэнергетического поля) и энергии человеческой воли, направленной на достижение в организации атмосферы комплементарности, толерантности, пассионарности патриотичности и высокого профессионализма для эффективного достижения поставленных целей.

В настоящее время проведено мало научных исследований в области синергетики в военной педагогике и в военном деле вообще. Если говорить о синергетическом подходе в военной педагогике, то этот подход имеет ряд особенностей, среди которых можно выделить:

- связь закона синергии с понятием комплиментарности, пассионарности, толерантности и военного патриотизма;
- необходимость обучения тому, что необходимо на войне;
- обучение на основе высокой военной дисциплины в соответствии с требованиями военных законов и общевоинских уставов;
- повышенная согласованность и однонаправленность действий военных преподавателей при проведении занятий со студентами в течение каждого учебного семестра;
- соблюдение принципа «от простого к сложному»;
- упор на практическую подготовку студентов, обучаемых на военной кафедре.

Необходимость проведения подобных исследований обусловлена недостаточностью современного научного потенциала на стыке двух наук – педагогики и психологии.

На современном этапе непростой международной обстановки особое значение приобретает развитие фундаментальных исследований в области общей психологии, социальной психологии, военной педагогики и психологии, основанной на любви к Родине и истинном патриотизме, пассионарности на всех уровнях власти, особенно в военной области. А пассионарность в военной области сегодня требует отдельного научного исследования. Особенно важно установить взаимосвязь и всесторонне проанализировать такие категории как синергетика, комплиментарность, толерантность (дипломатичность), пассионарность в военной сфере, человеческой деятельности.

Список литературы

1. Коджаенирова Г.М. Педагогический словарь. Издательский центр «Академия», 2000. –176 с.
2. Большой толковый словарь русского языка. – СПБ. Норинт, 1998. – 1536 с.
3. Андреев В.И. Педагогика творческого саморазвития,-Казань. Издательство Казанского университета, 1996. – 568 с.
4. Князева Е.Н., Курдюмов С.П. Синергетика и новые подходы к процессу обучения / http:// www.uni-dubna.ru.
5. Фатхудинов Р.А. Стратегический менеджмент: Учебник. – М.: Дело, 2005.
6. Смирнов Э.А. Теория организации. Учебное пособие. – М.: ИНФРА-М, 2005.
7. Баканов М.И., Шеремет А.Д. Теория экономического анализа. Учебник. «Финансы и статистика», – М.:2002.
8. Мишин В.М. Исследования систем управления. Учебник. – М.:ЮНИТИ, 2007.

Московский государственный технический университет им. Н.Э. Баумана (Калужский филиал), Калуга

ОБ АВТОРАХ

Антохина Валентина Александровна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры теории и методики дошкольного, начального, специального образования.Сфера научных интересов: теория и методика высшего педагогического образования; методика преподавания русского языка в школе. Автор около 100 научных публикации, в том числе двух монографии, соавтор трех монографий**,** четырех учебных пособий. E- mail :antohina-va@yandex.ru

Биба Анна Григорьевна – кандидат педагогических наук, доцент ФГБОУ ВПО «Калужский государственный университет им. К.Э. Циолковского», Институт педагогики, г. Калуга. Основные направления научных исследований – методика обучения родному языку, профессиональная подготовка будущих учителей начальных классов.
E-mail: bibaanna@mail.ru

Бороздинов Александр Алексеевич – доцент института педагогики Калужского государственного университета им. К.Э. Циолковского.
E-mail: Borozdinov @ mail.ru

Гинсар Эдуард Петрович – преподаватель военной кафедры №4 «Связи» КФ МГТУ им. Н.Э. Баумана. Соискатель ученой степени кандидата педагогических наук. Проводит научные исследования в области совершенствования методики преподавания на военной кафедры связи. E-mail:ginsareduard66@mail.ru

Илюшина Марина Ивановна – аспирант кафедры социальной и организационной психологии ФГБОУ ВПО «Калужский государственный университет им. К.Э. Циолковского». Основные направления научных исследований – игровые технологии в психологической и акмеологической теории и практике. E-mail: psychologolg@ya.ru

Краснощеченко Ирина Петровна – директор Института психологии ФГБОУ ВПО «Калужский государственный университет им. К.Э. Циолковского», доктор психологических наук, профессор кафедры социальной и организационной психологии. E-mail: krasnoshe4enko@yandex.ru

Крет Марина Владимировна – аспирантка кафедры социальной психологии, ЮФУ, Ростов-на-Дону, Россия. E-mail: kretm@list.ru

Ларина Ольга Сергеевна – старший преподаватель кафедры социальной и организационной психологии Института психологии ФБГОУ ВПО «Калужский государственный университет им. К.Э. Циолковского». Основные направления научных исследований: психологические основы демонстративного потребления. E-mail: Vorobeva_8@mail.ru

Левченко Наталия Валерьевна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики ФГБОУ ВПО «Калужский государственный университет им. К.Э. Циолковского», г. Калуга. E-mail: natai-levche@mail.ru

Лыфенко Анастасия Вячеславовна – доцент, кандидат педагогических наук, Институт педагогики, кафедра теории и методики дошкольного, начального и специального образования, ФГБОУ ВПО «Калужский государственный университет им. К.Э. Циолковского». Основные направления научных исследований: педагогика и методика профессионального образования, педагогика и методика начального общего образования. E-mail: lyfanastasiya@mail.ru

Маслов Сергей Ильич – доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедры педагогики ФГБОУ ВПО «Калужский государственный университет им. К.Э. Циолковского». Основное направление научных исследований: аксиологический подход в современном образовании. E-mail: massi56@yandex.ru

Маслова Татьяна Александровна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики ФГБОУ ВПО «Калужский государственный университет им. К.Э. Циолковского». Основное направление научных исследований: аксиологический подход в современном образовании.
E-mail: tat010206@yandex.ru

Мишура Николай Петрович – кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры педагогики института педагогики ФГБОУ ВПО «Калужский государственный университет им. К.Э. Циолковского». Основные направления научных исследований: вопросы повышения качества обучения. E-mail: mishuranikolai@yandex.ru

Посыпанова Ольга Сергеевна – кандидат психологических наук, доцент кафедры социальной и организационной психологии Института психологии ФБГОУ ВПО «Калужский государственный университет им. К.Э. Циолковского». Основные направления научных исследований: экономическая психология, психология потребления, концепция потребительской субъектности и объектности. E-mail: Olga.posypanova@yandex.ru

Пряхина Нина Ивановна – педагог-психолог государственного образовательного учреждения Тульской области «Новомосковский областной центр образования». Аспирант кафедры педагогики и методик профессионального образования Тульского государственного педагогического университета им. Л.Н. Толстого. Основные направления исследования: Изучение профессионального самоутверждения начинающих воспитателей дошкольных образовательных организаций в системе повышения квалификации. E-mail: nina0127@yandex.ru

Слюсарская Татьяна Вадимовна – кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры специальной психологии Федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего профессионального образования «Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н. Толстого», г. Тула, Россия. E-mail: slusarskaya@mail.ru

Федоренко Юлия Викторовна – кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии и педагогики Частной образовательной организации высшего образования – ассоциация «Тульский университет (ТИЭИ)», Тула, Россия. E-mail: sp-def@mail.ru

Фокин Владимир Андреевич – доктор педагогических наук, профессор Тульского государственного педагогического университета им. Л.Н. Толстого, г. Тула. E-mail: fokine@mail.ru

Холявина Елена Юрьевна – аспирантка ФБГОУ ВПО «Калужский государственный университет им. К.Э. Циолковского» по направлению педагогика. Направление научной деятельности: профессиональная педагогика. E-mail- lena_leto_89@mail.ru

Холявина Марина Юрьевна – учитель английского языка в МКОУ «Средняя общеобразовательная школа № 7» г. Кирова. Соискатель ученой степени кандидата педагогических наук. E-mail: kholyavina-89@mail.ru

Хуторской Андрей Викторович – доктор педагогических наук, член-корреспондент Российской академии образования, директор Института образования человека. Автор более 700 научных работ, в числе которых более 30 монографий и учебников. Наиболее известные «Развитие одарённости школьников», «Современная дидактика», «Педагогическая инноватика», «Дидактическая эвристика», «Методика личностно-ориентированного обучения» «Метапредметный подход в обучении», «Методология педагогики». Основные направления научных исследований: методология образования, педагогика, педагогическая инноватика, дидактика, дидактическая эвристика, компетентностный подход, метапредметные основы образования, дистанционное образование, человекосообразный подход в обучении.
E-mail: khutorskoy@eidos.ru

Цуканов Евгений Александрович – кандидат технических наук, старший научный сотрудник. Основная область научных интересов – системный анализ, совершенствование систем управления, научно-методическая деятельность. E-mail: tsukanoy-1956@mail.ru

Чиркова Наталья Ивановна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры теории и методики дошкольного, начального и специального образования Калужского государственного университета им. К.Э. Циолковского. Основные направления научных исследований: теория и методика преподавания дисциплин естественно-математического цикла.
E-mail: nichirkova@mail.ru

SUMMARY

Krasnoshchechenko I.P.
Kaluga State University named after K.E. Tsiolkovsky: in the mainstream of the implementation of the strategic development
The article deals with the results of the implementation of the Strategic Development of the Institute of Psychology of Kaluga State University named after K. E. Tsiolkovsky during the period 2011-2015. It characterizes the ongoing educational programs at the Institute of Psychology, including bachelor's, specialist's, master's and postgraduate programs. The author tells about the main achievements of teachers in scientific research, gives amount of results of the international cooperation. The modernization of the material base of the Institute of Psychology creates opportunities for the qualified educational process, scientific and research activity of teachers, graduate students, undergraduates and students.
Key words: University, the Institute of Psychology, strategic development, modernization, educational programs, research activities, international co-operation.

Ilyushina M.I.
The dominant perception and mental experience as the base of the image formation in psychological practice of associative techniques usage
The article discusses the use of the widespread psychological practice of associative techniques. There are described such psychological categories as the difference dominate perception and mental experience, which are the basis of formation of the image in psychological practice using associative techniques. There is such a category as "mental experience" which is the experience of interaction with the environment, structured in some personal scheme of external and internal reaction to all the "influence" of environment. Mental experience, charts are crucial in the life of an individual person, and in accordance with the teachings of A.A. Ukhtomsky are dominant in perception, reflection and, consequently, in behavior and activity. The article describes the use of associative techniques as integrative methods combining ideas of different scientific schools, the purpose of which is to support the mainstreaming in the consciousness of the subject, containing subconscious components of the personal experience, the experience which can be studied further through specially organized play activities according to certain rules and using certain shown game material.
Key words: associative, associative methods, the difference dominate perception, the dominant reflections, mental experience, cognitive schema.

Kret M.V.
Viability of people and firms
The article deals with resilience phenomenon and its development. The constant development, persistence, goal achievement are common traits for resilient people and firms.
Key words: resilience, goal orientation, optimism, persistence, development.

Posypanova O.S., Larina O.S.
The manipulation of the consumer: a psychological analysis
Individual approach to customers in stores leads not only to the realization of their motives but also to subtle manipulation. Along with the need-motivational sphere of the buyer we can already speak of manipulation-need sphere which means that the needs are generated by trade manipulation. Based on the questionnaire survey of consumers, in-depth interviews, narrative interviews, expert survey, theoretical comparison manipulation of the consumer is defined by the authors as imperceptible impact on the buyer for thoughtless commitment of not previously planned purchase of goods by him that is carried out in advertising, the dialogue with the seller and through the organization of space and events on the trading floor. Authors propose to call not all the trade technologies as manipulation techniques but only corresponding to three criteria: (1) implicit, (2) non-intrusive, (3) that direct the customer toward thoughtless buying of not previously planned product.
Key words: psychology of sales, manipulation of customers, manipulative sales techniques, manipulative techniques in the selling areas.

Fokin V.A.
Training of future students using IT
The article is dedicated to possibilities of IT in training of students. Stimulation of students' motivation makes it possible to direct them on activities to help clients and other people who are in case of need.
Key words: training, students, motivation, IT, Twitter.

Maslov S.I., Maslova T.A.
Implementation of emotional-valuable component of education in the pedagogical training of future teachers
In the article emotional-valuable component of teachers' training is defined. Classified nomenclature of professionally important values is listed. There are characterized the conditions of implementation of emotional-valuable component in the study of pedagogy. The ways how these conditions are realized in the course of studying the topics of pedagogy are shown.
Key words: teachers' training, emotional and value component of professional-significant value, didactical conditions, studying of pedagogical disciplines.

Khutorskoy A.V.
The man of dream and space. To the 80th anniversary of Larisa Nikolayevna Khutorskaya's birthday
There are given short biography data of the scientist, pedagogue, specialist in methods of teaching, popularizer of science Larisa Nikolayevna Khutorskaya (1935-2004) in connection with the 80th anniversary of her birthday. Her scientific contribution into pedagogy and methods of education are characterized in this article.
Key words: pedagogy, education methodology, method of teaching, academic course, methods of teaching Physics, education

Mishura N.P.
The game as the phenomenon of children's development in the history of psychological-pedagogical thought
Pedagogy has always been concerned with both efficient and optimal use of the methods of cooperation with pupils. The known and well-proven approaches that successfully worked in some terms of society evaluation, didn't work in others. One of the oldest methods, that has proven its viability, is a game. The current article is an attempt to prove theoretically the value of the game as a tool for social development of children.
Key words: game, occupation, pedagogic phenomenon, activity, freedom of expression.

Fedorenko Y.V., Slusarskaya T.V.
Formation of target reference points of children with limited abilities of health at the end of preschool education
Topical issues, the contents and methodical aspects of the correctional developing work aimed at the development of installation of the positive attitude to the world, to different types of work, to other people and oneself are presented in the article. The emotional sphere of preschool children with limited abilities of health, the basic conceptual provisions of psycho-correctional work are given here. There are described its substantial and procedural parts.
Key words: the emotional sphere, emotional development, the preschool child with limited abilities of health, the correctional developing work.

Pryakhina N.I.

Theoretical analysis of the professional self-assertion problem of entry-level teachers of pre-school educational institutions

The article is devoted to the theoretical and methodological sides of the development needs in professional self-assertion of teachers of preschool educational organizations, as a condition of successful organization of pedagogical activity.

Key words: self-assertion, the need for professional self-expression, teaching, preschool teacher educational organization.

Slusarskaya T.V., Fedorenko Y.V.

Content of the educational program in the field of informative development of preschool children with limited abilities of health

Features of development of cogitative activity of preschool children with limited abilities of health are considered, the structure, the contents and features of implementation of the section of an educational program of preschool education in the Informative Development direction for formation of target reference points at a stage of end of preschool education are presented.

Key words: preschool education, informative development, children with limited opportunities of health, target reference points.

Levchenko N.V.

Polycultural educational environment and its pedagogical potential

In the article tasks, functions of polycultural education, the principles, factors of formation of polycultural educational space, pedagogical potential of the polycultural educational environment (ethnocultural education; formation of valuable orientations at interethnic interaction; ethnocultural self-preservation; social adaptation; formation and development of professional and moral qualities of teachers; integration of the polycultural contents in all disciplines taught; creation of the atmosphere of polycultural pluralism; ensuring cultural self-identification) are considered.

Key words: polycultural education, polycultural educational space, polycultural educational environment.

Biba A.G.

Schoolchildren's development of universal subject skills during Russian Language learning (methodic instructions of State General Program realization for teachers)

The article describes some capacities of Primary School subject "Russian language" for schoolchildren's universal learning skills development. The activity content of the school program is also analyzed in it and some capacities of the content for regulative skills and taking the learning sense development are researched as well.

Key words: universal subject skills, universal learning skills, learning introspection, language content, school subject program.

Antokhina V.A.

Professional training of future teachers for analysis and usage of a metasubject content layer in modern school textbooks: theoretical and experimental aspects

The article examines the scientific basis of a technique of students' professional skills formation to analyze and use modern school textbooks in terms of their resources in the development of learning skills. Analysis tools of a metasubject content layer in school textbooks are identified. The results of the experimental research of future and practicing teachers' readiness for the school textbooks analysis and for use of them for a formation of universal education actions are given.

Keywords: functions of school education, a metasubject content layer in a school textbook, analysis of a text, interpretation of a text, dialogic reading of a text.

Kholyavina E. Yu.
Foreign language as one of the means of tolerance formation in the contemporary world
The article shows the role of foreign language as a means of tolerance instilling. There are pointed out the tasks and the content of English Language which can help to develop tolerant person's traits. The educational and upbringing potential of the academic subject "English Language" for developing of professional competences of the future expert is studied.
Key words: tolerant, foreign language, upbringing potential, professional competences.

Lyfenko A.V.
The problems of carrying out an expertise in the education field
The article proves the significance of the surveys aimed at defining the methodology and the structure of methodological expertise of teacher's educational outcomes. The article singles out the expertise peculiarities in the education field.
Key words: Teacher's educational outcomes' expertise, methodological expertise.

Kholyavina M. Yu.
Implementation of the ideas of multicultural education in teaching Foreign Language at school
The article deals with the definition of a multicultural society, the requirements of the GEF to the teaching of a foreign language, principles and aspects of the formation of multicultural competences.
Key words: multicultural society, multicultural education, multicultural competences.

Chirkova N.I.
The logic development of primary school children in the process of doing text tasks
The article discovers the possibility of primary schoolchildren's logic development while doing text tasks. Some certain examples illustrate methods and techniques of logic development based on operations of comparison, analysis, synthesis, abstraction, generalization, concretization.
Key words: primary school age, logic development, a word task, logical techniques.

Borozdinov A.A.
The musical creation and the creative abilities of children
The given article is devoted to one of the most important problems of musical education and reveals the essence of creative abilities. They influence not only the musical development, but the life of a man in general. There are some examples of creative tasks in the article. They will help teachers to develop pupils' creative abilities in different musical activities during school lessons of Music.
Key words: creation, creative abilities, creative tasks, musical activity.

Tsukanov E.A., Genser E.P.
Synergetic approach in pedagogy
The article describes the synergetic approach in pedagogy. There are given the concept and the definition of "synergy", "system of education", "multiplicative", there are given the basic fundamentals of intellectual resources of teachers of the Military Department and there is determined the direction of a synergetic approach in military pedagogy. At the end, the necessity of basic research development of the synergetic approach in the field of military pedagogy and psychology based on love to the country and true patriotism, tolerance on all levels of government, especially in the military field is substantiated.
Key words: synergetics, pedagogy, education, self-organization, system, study.