

ОБРАЗОВАНИЕ И НАУКА

ЖУРНАЛ ТЕОРЕТИЧЕСКИХ И ПРИКЛАДНЫХ ИССЛЕДОВАНИЙ

№ 2(131)

Февраль, 2016

ISSN 1994–5639

Журнал основан в 1999 г.

Издание зарегистрировано Управлением Федеральной службы по надзору в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций по Свердловской области:

ПИ № ТУ66-00857 от 03 февраля 2012

Периодичность издания – 10 номеров в год

Учредитель:

Российский государственный профессионально-педагогический университет

при поддержке Федерального института развития образования Минобрнауки РФ

Журнал ориентирован на научное обсуждение актуальных проблем в сфере образования

Журнал входит в Перечень периодических научных изданий, рекомендуемых ВАК для публикации основных результатов диссертаций на соискание ученой степени кандидата и доктора наук

Журнал включен в систему Российского индекса научного цитирования (РИНЦ)

Журнал включен в базу данных European Reference Index for the Humanities (ERIH PLUS)

Журнал распространяется только по подписке.

Подписной индекс **20462**

в объединенном каталоге «Роспечать»

Journal founded in 1999

The periodical is reregistered by the Federal Service for Communication, Information Technologies and Media Control in Sverdlovsk region:

ПИ № ТУ66-00857, February 03, 2012

Publication frequency – 10 issues per year

Founder:

Russian State Vocational Pedagogical University

The journal is oriented towards scientific discussions of present-day topics in the sphere of education

The journal is included into the list of periodicals publishing doctoral research outcomes and recommended by the Higher Attestation Commission

The journal is included into the System of Russian Science Citation Index

The journal is included into European Reference Index for the Humanities (ERIH PLUS)

The journal is distributed only by subscription, index **20462** in the *Rospechat* consolidated catalogue

EDUCATION and SCIENCE

JOURNAL OF THEORETICAL AND APPLIED RESEARCH
IN THE FIELD OF EDUCATION

№ 2(131)

February, 2016

СОДЕРЖАНИЕ

ОБРАЗОВАНИЕ И НАУКА

*Журнал теоретических
и прикладных исследований
в сфере образования*

№ 2 (131) 2016

Подписка в редакции по
тел./факс: (343) 350 48 34
Отв. секретарь редакции
(зам. гл. редактора) –

Н. Н. Давыдова

Выпускающий редактор –

В. А. Мамина

Редактор – **В. С. Пестерев**

Корректор –

О. А. Виноградова

Переводчик –

А. С. Соловьева

Верстка – **Н. А. Ушенина**

Адрес редакции:

620075, Екатеринбург,
ул. Луначарского, 85 а, оф. 203

Тел.: +7 (343) 350 48 34

E-mail: editor@edscience.ru

http://www.edscience.ru

Подписано в печать

28.02.2016

Формат 70×108/16

Усл. печ. листов 10,8

Тираж: 500 экз.

Отпечатано в издательстве

«Раритет»

© РГПНУ

ОБЩИЕ ВОПРОСЫ ОБРАЗОВАНИЯ 4

Печников А. Н. О едином подходе к трактовке компетенций в сфере социального управления и образования 4

Хеннер Е. К. Вычислительное мышление 18

РЕАЛИЗАЦИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СТАНДАРТОВ 34

Сиденко Е. А. Повышение квалификации педагогов образовательных комплексов в условиях введения федерального государственного образовательного стандарта 34

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ 55

Сопегина В. Т. О формировании коммуникативной составляющей педагогической компетенции в процессе наставничества 55

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ 68

Курусь И. А. Взаимосвязь кризисов, кризисных переживаний и направленности временной перспективы у студентов на начальном этапе обучения в вузе 68

Лосева С. Н. Лонгитюдное исследование музыкальной одаренности школьников 80

КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ 94

Вербницкая Г. Я., Семенов С. Н. Разрешение неразрешимого: искусство и философия о «вечных» противоречиях 94

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПУБЛИЦИСТИКА 111

Бренифье О. Как отвечать на детские вопросы 111

КОРРЕКЦИОННАЯ ПЕДАГОГИКА 121

Нестерова А. А., Айсина Р. М., Сусллова Т. Ф. Модель сопровождения позитивной социализации детей с расстройствами аутистического спектра (РАС): комплексный и междисциплинарный подходы 121

ИСТОРИЯ ОБРАЗОВАНИЯ 132

Голикова С. В. Путь к всеобучу: достижения и трудности в развитии народного образования в сельской местности пермской губернии второй половины XIX – начала XX века 132

КОНСУЛЬТАЦИИ 145

Дементьева Ю. В. Основные проблемы формирования электронного портфолио обучающихся по образовательным программам высшего образования 145

CONTENTS

GENERAL EDUCATIONS	4
Pechnikov A. N. Unified Approach to the Interpretation of Competence in Social Management and Education.....	
Khenner E. K. Computational Thinking.....	18
IMPLEMENTATION OF EDUCATIONAL STANDARDS..	34
Sidenko E. A. Professional Teachers' Development of Educational Complexes in the Conditions of Introduction of the Federal State Educational Standard	34
VOCATIONAL EDUCATION.....	55
Sopegina V. T. Communication Component Formation of Teachers' Competence in the Mentoring Process.....	55
PSYCHOLOGICAL RESEARCH	68
Kurus I. A. Correlation of Crises, Crisis Experiences and Orientation of Time Perspective at the Initial Stage of Training in Higher Education Institution.....	68
Loseva S. N. Longitudinal Studies of Musically Gifted Schoolgirls.....	80
CULTURAL STUDIES.....	94
Verbitskaya G. Ya., Semenov S. N. The Resolution of the Irresolvable: The Art and Philosophy of the «Eternal» Contradictions.....	94
PEDAGOGIC OPINION JOURNALISM.....	111
Brenifier O. How to Answer Children Questions...	111
CORRECTIONAL TRAINING	121
Nesterova A. A., Aysina R. M., Suslova T. F. A Positive Socialization Model for Children with Autism Spectrum Disorders (ASD): Comprehensive and Interdisciplinary Approaches. Part 1. Foreign Models of Teaching Social Skills to Children with ASD.....	121
HISTORY OF EDUCATION.....	132
Golikova S. V. The Way to the Compulsory Education (Vseobuch): Achievements and Challenges in the Development of Public Education in Rural Areas of Perm Province in the Second Half of the XIX - Early XX Century.....	132
CONSULTATIONS.....	145
Dementieva Yu. V. The Main Problems of the Students' Electronic Portfolio Formation in Terms of the Higher Educational Programs.....	145

EDUCATION AND SCIENCE

Journal of theoretical and applied research in the field of education

№ 2 (131) 2016

Subscription in editorial office tel/fax: (343) 350-48-34

Executive Editor (Deputy Chief Editor) - **N. N. Davydova**
Managing Editor - **V. A. Mamina**
Editor - **V. S. Pesterev**
Corrector - **O. A. Vinogradova**
Translator - **A. S. Solovyeva**
DTP - **N. A. Ushenina**

Editorial address:
85a Lunacharskogo str., office
203, Yekaterinburg 620075

tel.: **+7 (343) 350 48 34**
E-mail: editor@edscience.ru
<http://www.edscience.ru>

Signed for press on 28.02.2016
Format - 70×108/16
Circulation: 500 copies
Printed by Publishing House
RARITET

© **RSVPU**

ОБЩИЕ ВОПРОСЫ ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 378.1

Печников Андрей Николаевич

доктор педагогических наук, доктор технических наук, профессор кафедры гуманитарных и социально-экономических дисциплин Военной академии связи им. С. М. Буденного, Санкт-Петербург (РФ).

E-mail: pan287@yandex.ru

О ЕДИНОМ ПОДХОДЕ К ТРАКТОВКЕ КОМПЕТЕНЦИЙ В СФЕРЕ СОЦИАЛЬНОГО УПРАВЛЕНИЯ И ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. Цель публикации – описание подхода к трактовке понятия компетенции, адекватно реализующего взаимодействие социального управления и образования.

Методы. В работе использованы методы анализа и синтеза.

Результаты и научная новизна. Раскрыто содержание понятия «компетенция» в кадровом менеджменте. Обоснованы контрпродуктивность трактовки понятия компетенции в предметной области педагогики и целесообразность принятия дефиниций, формулируемых в сфере социального управления (кадровом менеджменте).

Практическая значимость состоит в обосновании подхода к трактовке компетенций, который адекватно отражает закономерности взаимодействия социального управления и образования.

Ключевые слова: воспитание, знания, компетентность, компетенции, навыки, образование, обучение, профессионально важные качества, развитие, свойства личности, способности, умения.

DOI: 10.17853/1994-5639-2016-2-4-18

Pechnikov Andrew N.

Doctor of Pedagogical Sciences, Doctor of Technical Sciences, Honored Scientist of the Russian Federation, Professor, Department of Humanitarian and Socio-Economic Disciplines, S. M. Budyonny Military Academy of the Signal Corps, St. Petersburg (RF).

E-mail: pan287@yandex.ru

UNIFIED APPROACH TO THE INTERPRETATION OF COMPETENCE IN SOCIAL MANAGEMENT AND EDUCATION

Abstract. *The aim* of the publication – a description of the approach to the interpretation of the concept of competence, adequately implements the interaction of social control and education.

Methods. The methods of analysis and synthesis are used.

Results and scientific novelty. The content of the concept of «competence» in personnel management is disclosed. Counterefficiency of interpretations of concept of competence of subject domain of pedagogics and expediency of acceptance of the definitions formulated in the sphere of social management (personnel management) are proved.

Practical significance consists in justification of an approach to the interpretation of competences, which adequately reflects the patterns of interaction of social control and education.

Keywords: education, knowledge, competence, competencies, skills, education, training, professionally important qualities, development, personality traits, abilities.

DOI: 10.17853/1994-5639-2016-2-4-18

Верно определяйте слова, и вы освободите мир от половины недоразумений.

Рене Декарт

Введение

На научно-методической конференции, проведенной в СПбГЭТУ «ЛЭТИ» [9], один из докладчиков привел вопрос, который ему в процессе аккредитации вуза задал проверяющий. Вопрос звучал так: «Как Вы формируете у студентов общекультурные компетенции и оцениваете уровень их развития? Вот, например, «способность и готовность к пониманию значения гуманистических ценностей для сохранения и развития современной цивилизации, совершенствованию и развитию общества на принципах гуманизма, свободы и демократии (ОК-1)» [21]. Возьмите программу или тематический план своей учебной дисциплины и покажите, на каких занятиях, с помощью каких технологий Вы формируете эту компетенцию. Поясните, как Вы оцениваете ее сформированность».

Дальнейшая работа секции свелась к обсуждению возможных вариантов ответа. Удовлетворяющий всех вариант найден не был. Не был достигнут консенсус даже по трактовке самого термина «компетенция». Было высказано мнение, что существующий в педагогике подход к трактовке компетенций контрпродуктивен. Это мнение и обосновывается ниже.

Целесообразный подход к трактовке термина «компетенция»

А. Стув (A. Stoof) и ее соавторы полагают, что «дать единственно правильную трактовку понятия “компетенция” невозможно, потому что понятия такого рода являются символическими образами (*symbolic representation*) и в отличие от аналоговых образов (*analog representation*) не могут быть соотнесены с реально существующими объектами. ... На компетенцию нельзя указать. Сама по себе она ничто, а ... многообразие определений компетенции является результатом символической природы этого понятия» [23].

По мнению А. Стув, сегодня существует два подхода к определению понятия «компетенция»:

1) объективистский, предполагающий установление объективной и абсолютной истины;

2) конструктивистский, целью которого является не истинность сформулированной дефиниции, а «границы того семантического пространства, для которого доказано, что конструируемое определение имеет смысл в использованном контексте» [23].

«Все недопонимание и неясность вокруг понятия компетенции проистекают именно из объективистского взгляда на проблему. ... Это тупик, единственное и абсолютно истинное определение компетенции никогда не будет найдено. ... Конструктивистский подход разрешает задачу поиска абсолютной истины для понятия компетенции, допуская существования нескольких определений» [23]. Соглашаясь с мнением о невозможности сформулировать «абсолютно истинное определение компетенции» [23], мы считаем необходимым отвержение тезисов о допустимости существования нескольких определений и невозможности принятия единственной трактовки этого понятия.

Сегодня понятие «компетенция» внедрено в перечень целей обучения, а наличие нескольких трактовок компетенции порождает неопределенность этих целей. Как известно, неопределенность целей управления ведет к снижению эффективности и даже к полной потере работоспособности системы управления. Поэтому, если мы хотим эффективно организовать процесс обучения, следует принять такую трактовку термина «компетенция», которая бы исключила неопределенность качественных и обеспечила выявление и измерение количественных характеристик тех объектов (явлений), которые мы обозначаем этим понятием.

Поскольку дать «абсолютно истинное определение компетенции» [23] невозможно, в основу общепринятого варианта трактовки данного термина

предлагается вместо объективистского и конструктивистского подходов положить третий подход, обозначенный нами как «целесообразный».

Предлагаемый подход базируется на общепонятных житейских принципах типа «кто платит, тот и заказывает музыку», «я начальник – ты дурак, ты начальник – я дурак», «кто даму ужинает, тот ее и танцует» и т. д. В сфере науки эти апробированные житейские правила отражает концепция многоуровневого методологического знания [22].

Эта концепция разделяет научные дисциплины по уровням их методологического знания (философскому, общенаучному, конкретно-научному) и определяет, что положения и понятия научных дисциплин более высокого уровня иерархии справедливы для дисциплин более низкого уровня. Такое разделение позволяет распространить на педагогику не только законы и закономерности психологии, физиологии, логики и социологии, но также основополагающие понятия, принципы и методы теории систем, теории управления, теории информации, кибернетики (информатики) и системотехники.

При этом концепция многоуровневого методологического знания определяет и принцип корректного применения положений и понятий научных дисциплин на разных уровнях: на более низком уровне методологического знания использовать положения и термины дисциплин более высокого уровня можно, но изменять нельзя. Если такая необходимость возникает, то она должна быть реализована в предметной области научной дисциплины более высокого методологического уровня, т. е. там, где это положение (метод) было сформулировано (разработано). Последнее означает, что в рамках предметной области педагогики в терминологию, принципы и методы дисциплин более высокого уровня не могут быть внесены никакие изменения.

Концепция многоуровневого методологического знания признается в педагогике. Так, М. Н. Скаткин, обосновывая методологию педагогических исследований, констатирует: «Самый высший методологический уровень – философия, диалектика природы... Далее следуют общенаучные дисциплины – теория систем, кибернетика, информатика. Следующий уровень – методология педагогики как раздел общей педагогики.... Методологические функции могут выполнять теоретические концепции по отношению к исследованиям, ведущимся на нижележащих этажах» [13]. Однако воспользоваться этой концепцией в отношении компетенций педагоги не хотят.

С целью выполнения положений концепции многоуровневого методологического знания и выработки целесообразной формулировки термина «компетенция» сравним уровни иерархии тех научных дисциплин, в которых

это понятие определяется. Другими словами, выясним, «кто платит», «кто начальник» и «кто даму ужинает» в отношении термина «компетенция».

Как вполне справедливо отмечает А. Стув (*A. Stoof*), для определения понятия «компетенция» следует «различать два основных движения: компетентностный подход в менеджменте и использование компетенций в образовании. Хотя эти два направления связаны между собой, истоки понимания компетенций в них совершенно различны» [23]. Исходя из этого, рассмотрим смысл и цели взаимодействия управления персоналом и образования.

Управление персоналом (HR-менеджмент, кадровый менеджмент и т. п.) – это «деятельность органов управляющей подсистемы, направленная на поиск, оценку, отбор, профессиональное развитие персонала, его мотивацию и стимулирование к выполнению задач, стоящих перед предприятием, фирмой, организацией» [18]; «один из основных разделов социального менеджмента, включающий теорию и практику набора и отбора работников (рекрутмента), их адаптацию к организационным условиям, оценку, мотивацию на реализацию целей организации, развитие и обучение и др.» [12]. Образование – «одно из наиболее значимых средств социального воспроизводства общества и человека, ... необходимое условие подготовки человека к самостоятельной жизни, к трудовой деятельности, функционирующее в качестве специфического социального института по заказу основных подсистем общества – экономической, социальной, политической, духовной» [19]. Значит, в аспекте функционального взаимодействия с образованием управление персоналом является отраслью социального управления, которая определяет требования к образованию. Соответственно, образование является общественным институтом, который должен выполнять требования, формулируемые в сфере HR-менеджмента. Для того чтобы соответствовать ожиданиям общества, образование должно понять смысл требований, формулируемых в сфере управления персоналом (HR-менеджмента), и в меру своих возможностей обеспечить их выполнение.

Сегодня управление персоналом формулирует свои требования в компетенциях. Поэтому образование должно принять именно те трактовки термина «компетенция», которые определены в сфере социального управления (HR-менеджмента). Такой подход полностью соответствует представленной выше концепции многоуровневого методологического знания и является ее фактической реализацией.

Для выявления смысла требований, которые сегодня предъявляются к образованию, рассмотрим трактовку термина «компетенция» в HR-менеджменте.

Здесь целесообразно отметить, что необходимость какого-либо анализа педагогических трактовок рассматриваемого термина отсутствует полностью. Наоборот, с позиций концепции многоуровневого методологического знания и целей взаимодействия системы социального управления с институтом образования само наличие таких трактовок является недопустимым. В предметной области педагогики можно только анализировать и выявлять смысл трактовок HR-менеджмента, а корректировать эти трактовки следует только непосредственно в предметной области управления персоналом, а не педагогики.

Трактовка термина «компетенция» в HR-менеджменте

«Использование того или иного вида формализованных требований к персоналу зависит от конкретных экономических условий и управленческих задач, которые эти требования должны решать» [5].

В лексиконе HR-менеджмента компетенции используются где-то с середины 1990-х гг. «Ранее вместо термина “компетенция” в русском языке использовались два термина: профессионально важное качество и элемент квалификации (квалификационное требование)» [2].

Профессионально важные качества (ПВК) использовались в основном в 1950–70 гг., когда появилось много рабочих мест с повышенным риском и специальными требованиями к персоналу.

Профессионально важные качества – это «отдельные динамические свойства личности, отдельные психические и психомоторные свойства (выраженные уровнем развития соответствующих процессов), а также физические качества, соответствующие требованиям к человеку со стороны определенной профессии и способствующие успешному овладению этой профессией» [15]; «индивидуальные особенности человека, обеспечивающие успешность профессионального обучения и осуществления профессиональной деятельности» [14] и «качества, обязательные для обеспечения трудового процесса (работы) в данном виде трудовой деятельности» [3]. В число ПВК включались только те характеристики, которые оказывали доминирующее влияние на качество деятельности. Поэтому спектр профессионально важных качеств, устанавливаемый для любой из профессий, был узким. При его измерении и анализе «всем специалистам было понятно, что речь идет только об отдельно взятых и наиболее критичных для деятельности качествах человека» [2].

В конце 1970-х гг. возросла потребность в оценке сотрудников, занимающихся умственным трудом. Поэтому акцент стал делаться на оценке знаний, умений и навыков, что определило необходимость применения термина «элемент квалификации».

Элемент квалификации (квалификационное требование) – это «элемент квалификационной характеристики» [2, 5]. Квалификационная характеристика – «краткое изложение основных требований к знаниям, умениям и навыкам, а также прав и обязанностей, предъявляемым к различным специальностям в организации» [3]. Квалификация (работника) – это «степень и вид профессиональной обученности, т. е. уровень подготовки, опыта, знаний, навыков, необходимых для выполнения конкретного вида работы. Устанавливается в виде разряда или категории (например, инженер по труду II, I категории, ведущий инженер и т. д.) на основании соответствующих подтверждающих документов» [3].

После длительного периода оценки сотрудников по квалификационным характеристикам выяснилось, что прогностичность таких оценок недостаточна (рис. 1).

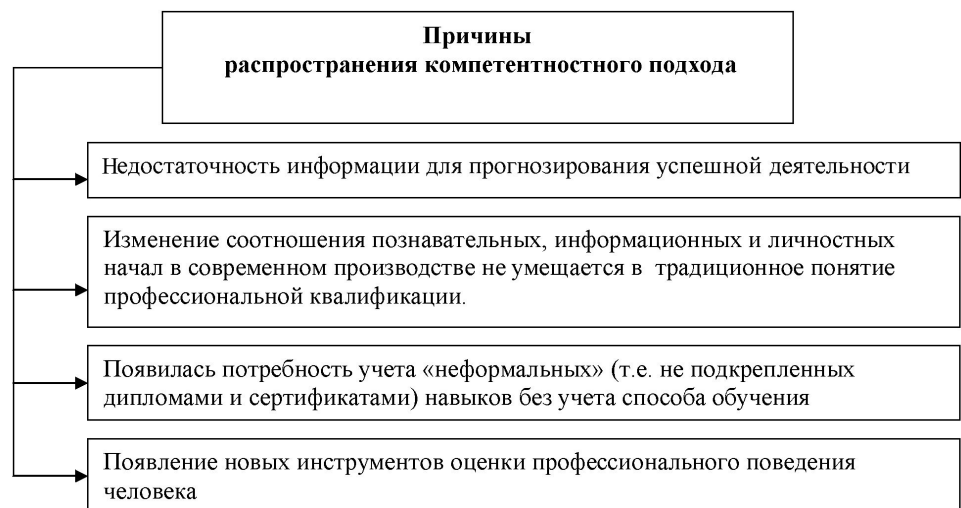


Рис. 1. Причины распространения компетентностного подхода к оценке персонала [2]

Поэтому в 1990-е гг. в состав требований к персоналу начали включаться такие требования, как высокий уровень мотивации, корпоративная лояльность, ориентированность на результат и т. д. В связи с выходом спектра оцениваемых характеристик за рамки элементов квалификации и необходимостью включения в число оцениваемых характеристик отдельных профессионально важных качеств при оценивании персонала начал активно применяться термин «компетенция». Сегодня в HR-менеджменте трактовки данного понятия различаются в зависимости от того, используется этот термин для обозначения единичного требования или интегральной совокупности таких требований.

Компетенция (единичная) – это «наиболее важная для профессиональной деятельности характеристика, проявляющаяся в поведении и измеряемая на основе объективных индикаторов» [3]; «характеристика личности, которая важна для эффективного выполнения работы на соответствующей позиции и которая может быть измерена через наблюдаемое поведение» [16]; «особенность, которая причинно связана с эффективной работой» [4]; «любой измеримый атрибут специалиста, который различает качество исполнения деятельности» [1].

Выделяются следующие основные виды единичных компетенций: 1) теоретические и профессиональные знания; 2) навыки выполнения работы и универсальные навыки (коммуникативные, управленческие и т. п.); 3) способности к освоению новых видов деятельности; 4) ценностные ориентации и характеристики мотивации; 5) личностные черты и психофизиологические особенности [2, 5].

При анализе структуры компетенций (рис. 2) в HR-менеджменте особо отмечается тот факт, что содержательно понятие «компетенция (единичная)» не несет в себе ничего принципиально нового.



Рис. 2. Соотношение видов характеристик, используемых для оценки персонала [2]

Это понятие не ориентировано на рассмотрение каких-либо новых деятельностных или личностных характеристик персонала. Его появление вызвано лишь необходимостью констатации того факта, что требования к персоналу стали представлять собой синтез ПВК и элементов квалификации. Например, при описании понятия и структуры компетенций, приведенной на рис. 2, прямо указывается, что «представленная модель достаточно проста, однако она позволяет соединить модную терминологию с базовыми понятиями людей, для которых это все и затевается» [2].

«У компетенций есть две стороны: одна обращена к работе, а другая – к человеку. Если мы говорим о компетенции должности (рабочего места), то имеем в виду требования, необходимые для успешного выполнения работы. Если мы говорим о компетенции сотрудника, то имеем в виду его готовность к выполнению работы с требуемым уровнем качества» [2]. Установить соответствие сотрудника той или иной должности можно только указав критерии для компетенций этой должности и способы их измерения и оценивания. Поэтому «основное требование, которое предъявляется к формулировкам компетенций, – они должны быть описаны в форме индикаторов поведения» [6]. Индикатор поведения – это «описание проявлений компетенции в поведении человека» [11]; «наблюдаемый элемент поведения человека, указывающий на наличие у него определенных знаний, навыков, умений, опыта и убеждений» [8]; «элемент компетенции, описанный в терминах наблюдаемого поведения работника» [7].

Компетенция (интегральная) – «интегральная характеристика деловых качеств работника, сочетающая в себе знания, навыки, ценности, нормы, модели поведения, необходимые для выполнения работы в соответствии с целями и ценностями организации; круг полномочий, предоставленных законом либо должностной инструкцией» [12]; «личностная способность специалиста (работника) выполнять определенный класс профессиональных задач. ... совокупность формально описанных требований к личностным, профессиональным и т. д. чертам кандидата на должность (рабочее место)» [17]; «интегральное качество, сочетающее в себе знания, навыки и мотивацию, описанное в терминах наблюдаемого поведения, которое отличает хорошего работника от плохого на определенной позиции» [17].

В практике HR-менеджмента в целях однозначного разделения понятий единичной и интегральной компетенций для обозначения последней часто используется термин «модель компетенций», который определяется как «описание стандартов поведения существующего или желаемого» [6]; «полный набор компетенций с соответствующими индикаторами поведения» [7]; «набор компетенций, который необходим организации для решения стоящих перед ней задач или работнику для выполнения определенной работы» [20].

Таким образом, в HR-менеджменте «термин “компетенция” определяется и используется как максимально широкое понятие, позволяющее описать практически все элементы готовности человека к эффективной работе» [2]. Чтобы убедиться в том, что содержанием компетенции может стать любая характеристика человека, достаточно сравнить содержание

компетенций, представленных на рис. 2, с общей номенклатурой характеристик человека, рассматриваемой в психологии. Наиболее полно такая номенклатура представлена в концепции структуры личности К. К. Платонова [10], которая приведена в таблице.

Динамическая структура личности по К. К. Платонову [10]

Краткое название подструктуры	Компоненты подструктуры	Соотношение социального и биологического	Уровень анализа	Виды формирования
Направленность личности	Убеждения, мировоззрение, идеалы, стремления, интересы, желания	Биологического почти нет	Социально-психологический	Воспитание
Опыт	Привычки, знания, умения, навыки	Значительно больше социального	Психолого-педагогический	Обучение
Особенности психических процессов	Внимание, воля, чувство, восприятие, мышление, ощущение, эмоции, память	Чаще больше социального	Индивидуально-психологический	Упражнение
Биопсихические свойства	Темперамент, половые, возрастные, фармакологически обусловленные свойства	Социального почти нет	Психофизиологический, нейропсихологический	Тренировка

Вывод при сравнении компетенций, представленных на рис. 2, с компонентами личности, приведенными в табл. 1, однозначен: компетенции охватывают все подструктуры личности и в виде компетенции может выступать любая характеристика человека. Значит, в HR-менеджменте исходят из того, что требования к персоналу могут касаться любой из характеристик человека и любая характеристика может быть представлена в виде компетенции.

Все вполне логично: когда цель управления может быть достигнута только в случае соответствия элементов системы управления некоторым требованиям, эти требования соответствующими элементами должны быть выполнены. Если работодатель решит, что для достижения поставленных целей все работники его организации должны быть способны дви-

гать ушами или прыгать выше головы, то эти характеристики в кадровом менеджменте организации станут рассматриваться в качестве компетенций. Формулировка любых, даже самых фантастических, требований к персоналу является допустимой, потому что «кто платит, тот и заказывает музыку». Это правило действует до тех пор, пока фантазии работодателя не начнут противоречить действующему законодательству.

Таким образом, HR-менеджмент как отрасль социального управления вправе рассматривать в качестве компетенции любую характеристику человека. При этом любая из формулируемых в сфере HR-менеджмента компетенций может не являться предметом рассмотрения в сфере образования до тех пор, пока на рынке труда отсутствует дефицит работников, ею обладающих. Появление на рынке труда дефицита или, наоборот, избытка работников с какой-либо компетенцией – это, по сути дела, сигнал системы социального управления общественному институту образования о необходимости расширения (начала) или, наоборот, сужения (прекращения) подготовки людей с этой компетенцией.

HR-менеджмент вправе рассматривать в качестве компетенции любую характеристику человека, а вот возможности образования в формировании (развитии) этих компетенций имеют ряд ограничений, которые определяются как психофизиологическими особенностями человека, так и уровнем развития педагогики и психологии.

Принятие в педагогике того смыслового содержания компетенций, которое имеет место в сфере HR-менеджмента, есть первое условие успешной переориентации образовательного процесса на выполнение современных требований системы социального управления. Вторым условием успешности этой переориентации является адекватная оценка ограничений педагогики и психологии в диагностике, формировании, развитии и корректуре основных подструктур личности.

*Статья рекомендована к публикации
д-ром пед. наук, проф. В. А. Федоровым*

Литература

1. Бабушкин Э. О функционале специалиста по оценке персонала. [Электрон. ресурс]. Режим доступа: <http://edwvb.blogspot.ru/2013/06/functional-specialist-staff-evaluation.html> (дата обращения: 19.11.2015)
2. Белова О. А. Квалификационная характеристика и модель компетенций: можно ли ставить знак равенства // Кадровик. Кадровое делопроизводство. 2010. № 1. С. 10–15. [Электрон. ресурс]. Режим доступа: <http://www.lawmix.ru/bux/17071> (дата обращения: 19.11.2015)
3. Белова О. А. Формирование квалификационных требований к специалистам, реализующим государственную молодежную политику: автореф.

дис.... канд. экон. наук. Москва, 2010. 26 с. [Электрон. ресурс]. Режим доступа: <http://guu.ru/files/referate/belova.pdf> (дата обращения: 19.11.2015)

4. Бояцис Р. Компетентный менеджер: модель эффективной работы: пер. с англ. Москва: ГИПО, 2008. 352 с. [Электрон. ресурс]. Режим доступа: <http://cgtjanue.allnoises.com/tid-cseyzg-1/wrauvs-68.html?ckattempt=1> (дата обращения: 19.11.2015)

5. Гордеев М., Московчук М., Соболев М. Некомпетентность в компетенциях [Электрон. ресурс] // Персонал-Микс. 2004. № 4. С. 17–26. Режим доступа: http://www.jobsmarket.ru/?get_page=239&content_id=5310732 (дата обращения: 19.11.2015)

6. Картушина Е. Н. Особенности построения модели компетенций // Социально-экономические явления и процессы [Электрон. ресурс]. 2012. № 7–8. Режим доступа: <http://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-postroeniya-modeli-kompetentsiy-v-organizatsii> (дата обращения: 19.11.2015).

7. Мирошниченко А. Н. Управление человеческими ресурсами организации: электронный учебный курс [Электрон. ресурс] Режим доступа: http://free.megacampus.ru/xbookM0022/index.html?go=part-012*page.htm (дата обращения: 19.11.2015)

8. Модель компетенций. Ч. 1. Как составить и оценить модель компетенций [Электрон. ресурс]. Режим доступа: <http://hr-portal.ru/blog/model-kompetency-chast-1-kak-sostavit-i-ocenit-model-kompetency> (дата обращения: 19.11.2015)

9. Наука настоящего и будущего // Материалы VII ежегодной конференции с международным участием. Санкт-Петербург, 24–25 апреля 2015 г. С.-Петербург: Абитуриент: СПбГЭТУ «ЛЭТИ», 2015. 179 с.

10. Платонов К. К. Структура и развитие личности. Москва: Наука, 1986. 254 с.

11. Семеняк Е. Модель компетенций глазами пользователя: «зачем» или «для чего»? [Электрон. ресурс]. Режим доступа: <http://hr-portal.ru/blog/model-kompetency-glazami-polzovatelya-zachem-ili-dlya-chego> (дата обращения: 19.11.2015)

12. Силин А. Н. Социальный менеджмент [Электрон. ресурс]: словарь-справочник. Москва: Университетская книга, 2009. 176 с.. Режим доступа: http://www.kstu.ru/ft/Silin_soc_mened.pdf (дата обращения: 19.11.2015)

13. Скаткин М. Н. Методология и методика педагогических исследований. Москва: Педагогика, 1986. 150 с.

14. Словарь по профориентации и психологической поддержке [Электрон. ресурс] / сост. Н. Е. Дружинин // Словари и энциклопедии на Академике. 2003. Режим доступа: http://career_counseling_support.academic.ru/371/ (дата обращения: 19.11.2015)

15. Словарь по психологии и педагогике [Электрон. ресурс] // Словари и энциклопедии на Академике. Режим доступа: http://psychology_pedagogy.academic.ru/13771/ (дата обращения: 19.11.2015)

16. Словарь по управлению персоналом [Электрон. ресурс]. Режим доступа: <http://hr-portal.ru/vid-slovary/slovar-po-upravleniyu-personalom> (дата обращения: 19.11.2015)

17. Словарь терминов HR [Электрон. ресурс]. Режим доступа: <http://hrm.ru/db/hrm/glossary.html> (дата обращения: 19.11.2015)
18. Социологический словарь проекта Socium [Электрон. ресурс]. 2003. Режим доступа: <http://voluntary.ru/dictionary/572> (дата обращения: 19.11.2015)
19. Социология: энциклопедия [Электрон. ресурс] / сост. А. А. Грицанов, В. А. Абушенко, Г. М. Евелькин, Г. Н. Соколова, О. В. Терещенко. Минск: Книжный Дом, 2003. 934 с. Режим доступа: <http://voluntary.ru/dictionary/568/word/obrazovanie> (дата обращения: 19.11.2015)
20. Уиддет С., Холифорд С. Руководство по компетенциям [Электрон. ресурс]. Режим доступа: <http://hr-portal.ru/pages/hrm/competition.php> (дата обращения: 19.11.2015)
21. ФГОС ВПО по направлению подготовки 030300 Психология (квалификация (степень) «бакалавр») [Электрон. ресурс], введен в действие приказом Минобрнауки России от 29.12.2009 № 759. Режим доступа: <http://base.garant.ru/197457/> (дата обращения: 19.11.2015)
22. Юдин Э. Г. Методология науки. Системность. Деятельность [Электрон. ресурс]. Москва: Эдиториал УРСС, 1997. 440 с. Режим доступа: <http://www.twirpx.com/file/794629/> (дата обращения: 19.11.2015)
23. Stoof A., Martens R. L., Merrienboer J. J. G. Что есть компетенция? Конструктивистский подход как выход из замешательства [Электрон. ресурс] / пер. с англ. Е. Опер. Open University Of the Netherlands, 2007. Режим доступа: <http://hr-portal.ru/article/chto-est-kompetenciya-konstruktivistskiy-podhod-kak-vyход-iz-zameshatelstva> (дата обращения: 19.11.2015)

References

1. Babushkin E. O funkcionale specialista po ocenke personala. [Functionality of the specialist in performance appraisal]. Available at: <http://ed-wvb.blogspot.ru/2013/06/functional-specialist-staff-evaluation.html>. (In Russian)
2. Belova O. L. Qualification characteristic and model of competences: whether it is possible to put an equal sign. *Kadrovik. Kadrovoe deloproizvodstvo. [Personnel officer. Personnel office-work]*. 2010. № 1. P. 10–15. Available at: <http://www.lawmix.ru/bux/17071>. (In Russian)
3. Belova O. L. Formirovanie kvalifikacionnyh trebovanij k specialistam, realizujushhim gosudarstvennuju molodezhnuju politiku. [Formation of qualification requirements to the experts realizing the state youth policy]. Abstract of cand. diss. Moscow, 2010. 26 p. Available at: <http://guu.ru/files/referate/belova.pdf>. (In Russian)
4. Boyacis R. Kompetentnyj menedzher: model' jeffektivnoj raboty. [Competent manager: model of effective work]. Translated from English. Moscow: Publishing House GIPPO, 2008. 352 p. Available at: <http://cgtjanue.allnoises.com/tid-cseyzg-1/wrauvs-68.html?ckattempt=1>. (In Russian)
5. Gordeev M., Moskovchuk M., Sobolev M. Incompetence in competences. *Personal-Miks*. 2004. № 4. P. 17–26. Available at: http://www.jobsmarket.ru/?get_page=239&content_id=5310732. (In Russian)

6. Kartushina E. N. Features of creation of competences model. *Social'no-je-konomicheskie javlenija i processy. [Social and economic phenomena and processes]*. 2012. № 7–8. Available at: <http://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-postroeniya-modeli-kompetentsiy-v-organizatsii>. (In Russian)
7. Miroshnichenko A. N. Upravlenie chelovecheskimi resursami organizacii. [Management of human resources of the organization]. Available at: http://free.megacampus.ru/xbookM0022/index.html?go=part-012*page.htm. (In Russian)
8. Model' kompetencij. [Model of competences]. Chast' 1. [Part 1]. Kak sostavit' i ocenit' model' kompetencij. [How to make and estimate model of competences]. Available at: <http://hr-portal.ru/blog/model-kompetenciy-chast-1-kak-sostavit-i-ocenit-model-kompetenciy>. (In Russian)
9. Science of the present and future. *Materialy VII ezhegodnoj konferencii s mezh-dunarodnym uchastiem. Sankt-Peterburg, 24–25 aprelja 2015 g. [Materials of VII Annual Conference with the International Participation. St. Petersburg, 24–25April, 2015]*. S.-Petersburg: Publishing House «Abiturent»; SPbGETU «LETI», 2015. 179 p. (In Russian)
10. Platonov K. K. Struktura i razvitie lichnosti. [Structure and development of the personality]. Moscow: Publishing House Nauka. [Science]. 1986. 254 p. (In Russian)
11. Semenyak E. Model' kompetencij glazami pol'zovatelya: «zachem» ili «dlya chego»? [Model of competences user's eyes: «why» or «for what»?]. Available at: <http://hr-portal.ru/blog/model-kompetenciy-glazami-polzovatelya-zachem-ili-dlya-chego>. (In Russian)
12. Silin A. N. Social'nyj menedzhment. Slovar'-spravochnik. [Social management: dictionary reference]. Moscow: Publishing House Universitetskaya kniga. [University book]. 2009. 176 p. Available at: http://www.kstu.ru/ft/Silin_soc_mened.pdf. (In Russian)
13. Skatkin M. N. Metodologiya i metodika pedagogicheskix issledovanij. [Methodology and technique of pedagogical researches]. Moscow: Publishing House Pedagogika. [Pedagogy]. 1986. 150 p. (In Russian)
14. Slovar' po proforientacii i psixologicheskoy podderzhke. [The dictionary on career guidance and psychological support]. Slovarei i e'nciklopedii na Akademike. [Dictionaries and encyclopedias on the Academic.ru]. 2003. Available at: http://career_counseling_support.academic.ru/371/. (In Russian)
15. E'nciklopedicheskij slovar' po psixologii i pedagogike. [The dictionary on psychology and pedagogics]. Slovarei i e'nciklopedii na Akademike. [Dictionaries and encyclopedias on the Academic.ru]. Available at: http://psychology_pedagogy.academic.ru/13771/. (In Russian)
16. Slovar' po upravleniyu personalom. [The dictionary on human resource management]. Available at: <http://hr-portal.ru/vid-slovary/slovar-po-upravleniyu-personalom>.
17. Slovar' terminov HR. [Dictionary of the HR terms]. Available at: <http://hrm.ru/db/hrm/glossary.html>. (In Russian)
18. Sociologicheskij slovar' proekta Socium. [Sociological dictionary of the Socium project]. 2003. Available at: <http://voluntary.ru/dictionary/572>. (In Russian)

19. Sociologiya: E'nciklopediya. [Sociology: encyclopedia]. Minsk: Publishing House Knizhnyj Dom/ [Book House]. 2003. 934 p. Available at: <http://voluntary.ru/dictionary/568/word/obrazovanie>. (In Russian)

20. Uiddet S., Holliford S. Rukovodstvo po kompetencyam. [Guide on competences]. Available at: <http://hr-portal.ru/pages/hrm/competition.php>. (In Russian)

21. FGOS VPO po napravleniyu podgotovki 030300 Psihologiya (kvalifikaciya (stepen') «bakalavr»), vveden v dejstvie prikazom Minobrnauki Rossii ot 29.12.2009 № 759. Federal State Educational Standard of Higher Vocational Education on the course 030300 Psychology (qualification (degree) «bachelor»). Approved by the order of the Ministry of Education and Science of the Russian Federation, d.d. 29 December, 2009, No. 759. Available at: <http://base.garant.ru/197457/>. (In Russian)

22. Yudin E'.G. Metodologiya nauki. Sistemnost'. Deyatel'nost'. [Science methodology. Systemacity. Activity]. Moscow: Publishing House Jeditorial URSS, 1997. 440 p. Available at: <http://www.twirpx.com/file/794629/>. (In Russian)

23. Stoof A., Martens R. L., Merrienboer J. J. G. Chto est' kompetenciya? Konstruktivistskij podxod kak vy'ход iz zameshatel'stva. – Open University Of the Netherlands, 2007. Translated from English by E. Oryol. Available at: <http://hr-portal.ru/article/chto-est-kompetenciya-konstruktivistskiy-podhod-kak-vyhod-iz-zameshatelstva>. (In Russian)

УДК 37.03

Хеннер Евгений Карлович

*член-корреспондент Российской академии образования, доктор физико-математических наук, профессор, заведующий кафедрой информационных технологий Пермского государственного национального исследовательского университета, Пермь (РФ).
E-mail ehenner@psu.ru*

ВЫЧИСЛИТЕЛЬНОЕ МЫШЛЕНИЕ

Аннотация. Цель представленного в статье исследования – привлечь внимание педагогической общественности к феномену вычислительного мышления, активно обсуждаемому в последнее десятилетие в зарубежной научно-педагогической литературе, обосновать его теоретическую значимость, практическую полезность и право на институирование в отечественном образовании.

Методы. Исследование базируется на анализе зарубежных исследований феномена вычислительного мышления и путей его формирования в процессе образования; на сопоставлении понятия «вычислительное мышление» с родственными понятиями, используемыми в российской научно-педагогической литературе.

Результаты. Понятие «вычислительное мышление» проанализировано как с точки зрения его интуитивного понимания, так и в научно-прикладных аспектах. Показано, как эволюционировало данное мышление в процессе развития технических и программных средств информатики. Описана практико-ориентированная интерпретация вычислительного мышления, доминирующая в среде работников образования, наряду с некоторыми приемами его формирования. Доказано, что этот вид мышления является как метапредметным результатом общего образования, так и его инструментом. С точки зрения автора, целенаправленное развитие вычислительного мышления должно стать одной из задач российского образования.

Научная новизна. Теоретически обоснована значимость понятия «вычислительное мышление» как метапредметного результата обучения. Описана динамика развития этого понятия в процессе эволюции компьютерных и информационных технологий и расширения пространства задач, для эффективного решения которых необходимо вычислительное мышление. Обосновано утверждение о том, что перенос понятия «вычислительное мышление» в принятую в отечественном образовании систему педагогических понятий восполняет существующий в ней пробел.

Практическая значимость. Выделен новый метапредметный результат образования, связанный с формированием личностных и профессиональных качеств человека, живущего и работающего в информационном обществе.

Ключевые слова: вычислительное мышление, информационные технологии, метапредметный результат образования.

DOI: 10.17853/1994-5639-2016-2-18-33

Khenner Evgeniy K.

Doctor of Physical and Mathematical Sciences, Associated Member of the Russian Academy of Education, Professor, Head of Department of Information Technologies, Perm State National Research University, Perm (RF).

E-mail ehenner@psu.ru

COMPUTATIONAL THINKING

Abstract. The aim of the research is to draw attention of the educational community to the phenomenon of computational thinking which actively discussed in the last decade in the foreign scientific and educational literature, to substantiate of its importance, practical utility and the right on affirmation in Russian education.

Methods. The research is based on the analysis of foreign studies of the phenomenon of computational thinking and the ways of its formation in the process of education; on comparing the notion of «computational thinking» with related concepts used in the Russian scientific and pedagogical literature.

Results. The concept «computational thinking» is analyzed from the point of view of intuitive understanding and scientific and applied aspects. It is shown as computational thinking has evolved in the process of development of computers hardware and software. The practice-oriented interpretation of computational thinking which dominant among educators is described along with some ways of its formation. It is shown that computational thinking is a metasubject result of general education as well as its tool. From the point of view of the author, purposeful development of computational thinking should be one of the tasks of the Russian education.

Scientific novelty. The author gives a theoretical justification of the role of computational thinking schemes as metasubject results of learning. The dynamics of the development of this concept is described. This process is connected with the evolution of computer and information technologies as well as increase of number of the tasks for effective solutions of which computational thinking is required. Author substantiated the affirmation that including «computational thinking» in the set of pedagogical concepts which are used in the national education system fills an existing gap.

Practical significance. New metasubject result of education associated with the formation of personal and professional qualities the persons living and working in the information society is formulated.

Keywords: computation thinking, information technologies, metasubject result of education.

DOI: 10.17853/1994-5639-2016-2-18-33

Цель данной статьи – привлечь внимание научно-педагогической общественности к феномену вычислительного мышления, активно обсуждаемому в последнее десятилетие в зарубежной научно-педагогической литературе, и обозначить возможные пути его формирования в отечественном образовании.

Обсуждаемый феномен был изначально назван «Computational Thinking». Буквальный перевод на русский язык – «Вычислительное мышление» – вынужденный вариант, поскольку английское слово Computational, кроме использования в чисто математическом смысле (производство вычислений), в настоящее время параллельно используется в более широком смысле, родственном термину «Computing» (Компьютинг) – собирательному обозначению совокупности компьютерных наук (Computer Science), информационных технологий и информационных систем, компьютерной и программной инженерии (см., например, [6, 7]). Однако любой другой перевод термина Computational Thinking, более «правильный» с точки зрения интерпретации (например, «Информатическое мышление»), вряд ли будет воспринят; кроме того, термин «Вычислительное мы-

шление», привязанный к англоязычной первооснове, уже несколько раз использовался в российской научной литературе (см., например, [2, 4]).

Широкое использование термина Computational Thinking началось с опубликования в 2006 г. одноименной работы профессора Корнельского университета (США) Жаннетты Винг (Jeanette Wing), описавшей назначение вычислительного мышления следующим образом: «Вычислительное мышление является способом решения проблем людьми, а не попыткой уподобить человеческое мышление компьютерам. Компьютеры – скучные и нудные, а люди умны и обладают воображением. Мы, люди, делаем компьютеры эффективными. Оснащенные вычислительными устройствами, мы используем наш ум, чтобы решать проблемы, которые мы не могли решать до компьютерной эры и создавать системы, обладающие функциональностью, ограниченной только нашим воображением» [13].

Как нередко бывает в таких случаях, вскоре выяснилось, что этим термином в более узком смысле пользовался на 10 лет раньше при обсуждении проблем математического образования известный в России ученый-педагог Сеймур Пейперт [11], однако тогда термин носил несколько иной смысловой оттенок и не привлек внимания. В настоящее время интерпретации понятия «вычислительное мышление» и способам его формирования посвящены за рубежом десятки работ – психологов, философов, ИТ-специалистов и, конечно, педагогов и методистов – как школьных, так и вузовских.

В приведенной выше цитате определения того, что такое вычислительное мышление, по существу, нет. Впоследствии Жаннетта Винг сформулировала следующий вариант определения: «Вычислительное мышление – это мыслительные процессы, участвующие в постановке проблем и их решения таким образом, чтобы решения были представлены в форме, которая может быть эффективно реализована с помощью средств обработки информации» [14].

В пояснении сказанного там же говорится: «Моя интерпретация слов «проблема» и «решение» является широкой. Я имею в виду не только математически четко определенные проблемы, решения которых полностью анализируемы, например, доказательство, алгоритм или программа, но и проблемы в реальном мире, решения которых могут иметь вид крупных, сложных программных систем. Таким образом, вычислительное мышление пересекается с логическим мышлением и системным мышлением. Оно включает в себя алгоритмическое мышление и параллельное мышление, которые, в свою очередь привлекают другие виды мыслительных процессов, таких, как композиционные рассуждения, действия по шаблону, процедурное мышление и рекурсивное мышление. Вычисли-

тельное мышление используется в постановке и анализе проблем и их решений, широком толковании».

Всестороннее академическое обсуждение понятия «вычислительное мышление» приведено в отчете рабочей группы по возможностям и природе вычислительного мышления [12], подготовленном Национальной академией наук США (частная неправительственная организация). Члены рабочей группы высказали ряд суждений о сущности вычислительного мышления (ВМ). Ниже – сокращенные версии некоторые из этих суждений¹.

- ВМ тесно связано с процессуальным мышлением, определение которого сформулировал Сеймур Пейперт еще в 1981 г. [5]. Процессуальное мышление включает в себя разработку, представление, тестирование и отладку процедур, представляющих собой набор пошаговых инструкций, каждая из которых может быть формально интерпретирована и исполнена специальным исполнителем, таким как компьютер или автоматическое оборудование.

- ВМ связано с изучением механизмов интеллекта, сопровождаемым практическими приложениями, выражаемыми в усилении человеческого интеллекта путем использования инструментов, помогающих автоматизировать решение сложных задач.

- ВМ должно увязывать мыслительные процессы с технологическими артефактами.

- ВМ – мост между наукой и инжинирингом, метанаука об изучении путей или методов мышления, применимая к различным дисциплинам. С этой точки зрения, ВМ является центральным элементом рассуждений, происходящих при переходе от изучения физических явлений к применению научных наблюдений.

- ВМ в первую очередь есть мышление о процессах и абстрактных явлениях, сопровождающих процессы, в то время как другие области науки в большей мере фиксируют внимание на физических объектах.

- ВМ связано с семиотическими системами для артикуляции явных знаний и выявления неявных знаний, проявления таких знаний в конкретных вычислительных формах и управления продуктами, произведенными из таких интеллектуальных усилий.

- ВМ – способ формулирования точных методов эффективного решения задач, включая тщательный анализ задач и процедур решения.

- ВМ – то, что люди делают, воспринимая мир, рассматривая процессы, манипулируя цифровыми представлениями и моделями (и, следо-

¹ Более полное представление, не ограниченное размерами данной статьи и переводческими возможностями ее автора, можно получить из оригинального текста цитируемого отчета.

вательно, все люди в какой-то мере занимаются вычислительным мышлением уже в повседневной жизни).

- ВМ является открытым и растущим списком понятий, отражающих динамическую природу технологий и обучения человека, сочетающим в себе элементы, описанные выше, а также такие, как «автоматизация интеллектуальных процессов» и «изучение информационных процессов». Особенно актуальным делает вычислительное мышление то, что компьютеры могут выполнять наши «вычислительные мысли» и что компьютеры стали «партнерами и сотрудниками» в исследованиях.

Из приведенных суждений видно, сколь широк спектр представлений о вычислительном мышлении.

Участники рабочей группы приводили примеры успешности вычислительного мышления. Так, при секвенировании генома человека успех был обусловлен тем, что традиционный метод прохождения ДНК, состоящего из 3–4 млрд пар оснований, шаг за шагом был заменен методом «дробовика» (shotgun sequencing), который намного сложнее, но многократно быстрее работает. При секвенировании этим методом ДНК случайным образом фрагментируется на мелкие участки, которые секвенируют обычными методами. Полученные перекрывающиеся случайные фрагменты ДНК затем собирают с помощью специальных программ в одну большую последовательность.

Этот пример иллюстрирует, что человек, обладающий вычислительным мышлением, понимает, что решение сложных проблем может быть найдено на основе алгоритмов и автоматизации. Человек, думающий «вычислительно», понимает, что численное моделирование может помочь в решении сложных проблем в различных сферах деятельности, таких, как изменение климата, экономической политики, в процессе принятия решений по вопросам образования и т. д. – эти и другие примеры также приводились участниками обсуждения.

В отечественной научной литературе упоминаний о вычислительном мышлении немного. Весьма отчетливо представление о нем сформулировано В. Э. Вольфенгагеном: «Вычислительное мышление играет роль инструмента, дающего возможности анализа происходящих информационных процессов – вне зависимости от того, состоялись ли уже эти процессы, находятся ли они в стадии разворачивания или только еще предполагаются как возможные. Законы компьютинга устанавливаются и понимаются как краткий и экономичный способ выразить то общее, что происходит в многообразии частных для конкретных информационных процессов» [2].

Обсудим эволюцию вычислительного мышления в контексте развития средств вычислительной техники и информационных технологий. Их

использование для решения задач можно условно разделить на этапы. Первые ЭВМ создавались для решения вполне определенного и достаточно узкого круга задач математического моделирования (ядерная физика, баллистика и т. д.). На этом этапе реализовывался путь от немногих избранных, особо важных в соответствующий исторический период, задач к машинам (основная проблема: как построить машину для решения отдельных заданных задач). Когда ЭВМ стали более доступными, математики и физики научились решать на них другие задачи – физики, механики, инженерного дела и т. д., для которых существовали (или специально разрабатывались) математические модели (основная проблема – разработка эффективных алгоритмов и программ). На третьем, современном, этапе доминирует поиск методов решения почти любых задач на компьютерах; при этом на первый план выходит проблема адекватного представления данных и знаний и создание проблемно-ориентированных программных комплексов, обладающих высокоразвитым человеко-машинным интерфейсом.

На рис. 1 изображена «чаша задач», решаемых с применением компьютерных информационных технологий. На условной временной шкале обозначены три точки бифуркации: создание первых ЭВМ, создание персональных компьютеров и современных компьютерных сетей и телекоммуникаций. Каждая из них знаменовалась резким увеличением числа задач, решаемых с помощью компьютеров.

Оба пространства задач, изображенных символически на рис. 1, не являются статичными. Непрерывно появляются новые задачи, порожденные человеческой деятельностью, и для решения части из них находят (или заново создаются) компьютерные технологии.

На уровне разработки компьютерных программ указанная эволюция отражается в смене парадигм программирования и в переходе к доминирующей в наше время объектной парадигме, включающей этапы объектно-ориентированного анализа и проектирования. «Объектно-ориентированная технология основывается на так называемой объектной модели. Основными ее принципами являются: абстрагирование, инкапсуляция, модульность, иерархичность, типизация, параллелизм и сохраняемость... Методы объектно-ориентированного проектирования созданы, чтобы помочь разработчикам применять мощные выразительные средства объектного и объектно-ориентированного программирования, использующего в качестве блоков классы и объекты» [1].

Отметим, что, кроме совершенствования технических средств и методов программирования, огромную роль в стремительном наращивании числа задач, решаемых с помощью информационно-коммуникационных

технологий, сыграло развитие программных систем для решения задач множества сфер профессиональной деятельности; эти системы, открывая прямой доступ к информационным технологиям, не требуют от пользователей навыков программирования в его классическом понимании. Замечательная метафора А. П. Ершова «программирование – вторая грамотность» (метафорой эту фразу называл сам академик Ершов [3]), сыгравшая важную роль на начальном этапе школьной информатики, оказалась метафорой в большей мере, чем можно было предположить 30 лет назад. Исчезновение барьера программирования позволило миллионам специалистов не только из сфер естественнонаучных и инженерных видов деятельности, но и гуманитарных и социальных, использовать компьютер в повседневной работе, а сотням миллионов – в быту.

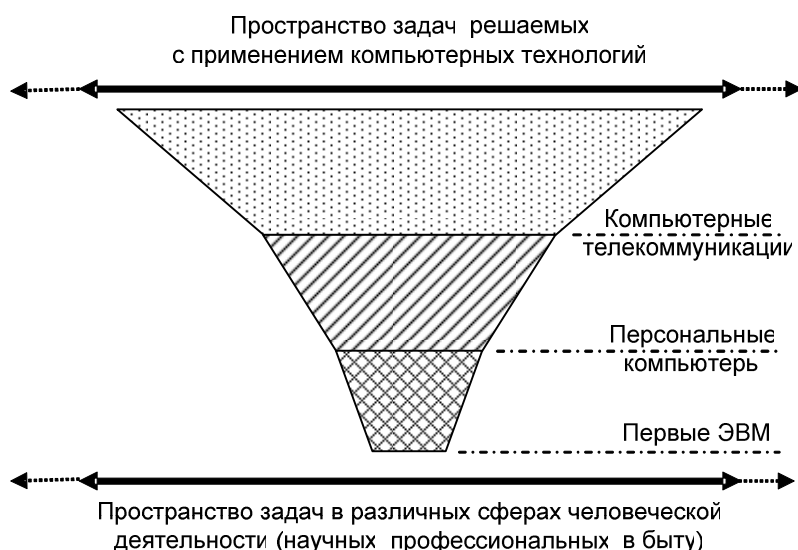


Рис. 1. «Чаша задач», решаемых с применением средств информационных компьютерных технологий

Возьмем на себя смелость заметить, что на роль «второй грамотности» сегодня претендует нечто иное: умение применять современные информационные и коммуникационные технологии к решению возникающих перед человеком задач. Формирование таких умений как составляющих информационно-коммуникационной компетентности является важной задачей образования, начиная со школьной скамьи; эти умения также есть важная часть профессиональной подготовки. «Необычайный успех компьютерных технологий показывает, что компромиссы, концептуальные инструменты, разработанные специалистами в компьютерных науках, находят широкое применение

ние за рамками простого вычисления. В действительности происходящая всеобщая информатизация выдвигает новый показатель квалификации специалиста. Этот показатель можно сформулировать как способность понимать и применять фундаментальные вычислительные принципы к широкому спектру человеческой деятельности» [2].

Но, как показывает опыт, одних таких умений мало – к ним надо добавить некое качество, которое только на первый взгляд может показаться эфемерным – нацеленность на указанное выше применение, определенный стиль мышления. Таким качеством и является вычислительное мышление. То обстоятельство, что это понятие формализовалось лишь 10 лет назад, не означает, что соответствующее качество не было важным много раньше – этот стиль мышления, латентно существовавший очень давно, актуализировался при создании первых ЭВМ, ставших для него инструментом реализации; при этом облик вычислительного мышления менялся параллельно с эволюцией технических и программных средств и стремительным расширением пространства решаемых задач.

Вопросы, связанные с вычислительным мышлением, обсуждаются за рубежом не только учеными и ИТ-специалистами, но и в профессиональном педагогическом сообществе. На сайте Американской ассоциации учителей информатики (Computer Science Teachers Association) есть специальный раздел, посвященный понятию «вычислительное мышление» и способам его формирования [10]. Там же находятся в свободном доступе некоторые методические материалы и руководства.

Начнем с приведенного в этом разделе рабочего (операционного) определения исходного понятия, обеспечивающего рамки и единый лексикон при обсуждении в сообществе школьных учителей.

«Вычислительное мышление – процесс решения проблем, включающий следующие характеристики (но не ограничивающийся ими):

- формулирование проблем таким образом, чтобы позволить использовать компьютер и другие инструменты для их решения;
- логическую организацию и анализ данных;
- представление данных через абстракции, такие как модели и имитации;
- автоматизацию решения посредством алгоритмического мышления (серии упорядоченных шагов);
- выявление, анализ и реализацию возможных решений с целью достижения наиболее эффективного и эффектного сочетания шагов и ресурсов;
- обобщение и перенос процесса решения данной проблемы на процесс решения широкого круга задач».

Вычислительное мышление увязывается с рядом личностных качеств учащихся:

«Перечисленные выше навыки должны поддерживаться и усиливаться рядом качеств, которые являются необходимыми признаками вычислительного мышления. Эти качества включают в себя:

- уверенность при наличии сложностей;
- стойкость в работе с трудными проблемами;
- толерантность в ситуации неопределенности;
- способность справиться с незавершенными проблемами;
- умение общаться и работать с другими людьми для достижения общей цели или решения».

Согласно сказанному выше, вычислительное мышление является понятием наддисциплинарным и, если говорить об образовании, формируется в процессе изучения самых разных дисциплин – математических, естественнонаучных, технических и др. Пользуясь современной терминологией, вычислительное мышление – важный метапредметный и личностный результат образования.

В таблице, заимствованной из работы [8], приведены примеры того, как развитие вычислительного мышления может быть поддержано в учебной деятельности по некоторым дисциплинам и их группам.

Примеры возможностей	Информатика	Математика	Естественные науки	Социальные науки	Гуманитарные науки
1	2	3	4	5	6
Сбор данных	Поиск источника данных для проблемной области	Поиск источника данных для проблемной области (бросание монет или игровой кости)	Сбор экспериментальных данных	Изучение статистических данных	Лингвистический анализ предложений
Анализ данных	Написание программ для основных статистических расчетов на множестве данных	Анализ результатов статистических испытаний (бросание кости)	Анализ экспериментальных данных	Идентификация трендов в статистических данных	Идентификация шаблонов в предложениях
Представление данных	Использование структур данных, таких как массивы, связанные списки, стеки, очереди,	Использование гистограмм, круговых диаграмм, списков, графиков и т. д. для	Итоговое представление эксперименталь-	Итоговое представление трендов	Представление шаблонов в предложениях

1	2	3	4	5	6
	графы и др.	представления данных	ных данных		ях
Пробле- ма де- компози- ции	Определение объектов, методов и функций	Применение порядка операций в выражениях	Разработка классификаций		Создание схем
Абстрак- ция	Использование процедур ин-капсуляции набора часто повторяющихся команд; использование условий, циклов, рекурсий и т. д.	Использование переменных в алгебре; изучение функций в алгебре и сравнение с функциями в программировании; использование итерации в решении задач	Построение модели физической сущности	Представление фактов, вывод заключений из фактов	Использование сравнений и метафор; написание историй с подразделами
Алгорит- мы и проце- дуры	Изучение классических алгоритмов; использование алгоритмов для решения проблем	Выполнение деления столбиком, разложения на множители; перенос цифр между колонками при сложении и вычитании	Выполнение экспериментальных процедур		Запись инструкций
Автоматизация		Использование таких инструментов, как интерактивные графические системы, языков StarLogo, Python	Использование компьютерно-оснащенных лабораторных работ	Использование электронных таблиц	Использование программ проверки орфографии
Распараллеливание	Представление данных в виде, допускающем параллельную обработку	Решение систем линейных уравнений, умножение матриц	Совместно выполняемые эксперименты с различными параметрами		

1	2	3	4	5	6
Моделирование	Алгоритмы анимации, параметризация и оптимизация	Графики функций и изменение значений переменных	Моделирование движения тел в солнечной системе	Игры типа «Эпоха империй»	Исторические реконструкции

Из иных ресурсов, созданных для поддержки развития вычислительного мышления, отметим обширную коллекцию учебных материалов (учебных планов, видеоресурсов и т. д.), размещенную на сайте Google for Education [9].

Для отечественного образования задача выделения вычислительного мышления в самостоятельную категорию, по мнению автора, актуальна. Это будет способствовать активизации исследования путей формирования вычислительного мышления в среде российского образования с учетом его традиций и стоящих перед ним задач, а процесс формирования вычислительного мышления станет более продуктивным. Более того, развитое вычислительное мышление является не только результатом, но и полезным инструментом образования.

Необходимо отметить, что термин «вычислительное мышление» в российском образовании не приходит на пустое место – связанная с ним проблематика обсуждается давно, и в соответствующем педагогическом домене есть несколько родственных терминов. В отечественной педагогической литературе описан ряд характеристик личности, образованных сочетанием родового понятия «алгоритмический», «логический», «системный», «компьютерный», «информационный», «цифровой» с некоторым качеством из перечня «грамотность», «культура», «компетентность», «мышление» (рис. 2). Естественно возникает вопрос, не является ли понятие «вычислительное мышление» лишним в том смысле, что оно исчерпывается ранее введенными. Отметим, что в англоязычной литературе почти все эти пары понятий также представлены (хотя и не всегда в той содержательной интерпретации, как в отечественной), что не помешало укорениться понятию Computational Thinking.

По мнению автора, понятие «вычислительное мышление» не сводится ни к какому из сочетаний, отраженных на рис. 2. Прежде всего, даже по формальным признакам, со стилем мышления не могут конкурировать ни «грамотность», ни «культура», ни «компетентность». В исследованиях по вычислительному мышлению не раз подчеркивалось, что его не следует отождествлять ни с алгоритмическим и/или математическим мышлением, ни с компьютерной грамотностью, ни с информационной компетентно-

стью. Алгоритмическое, логическое, системное и информационное мышление, пересекаясь с вычислительным мышлением, не исчерпывают его.

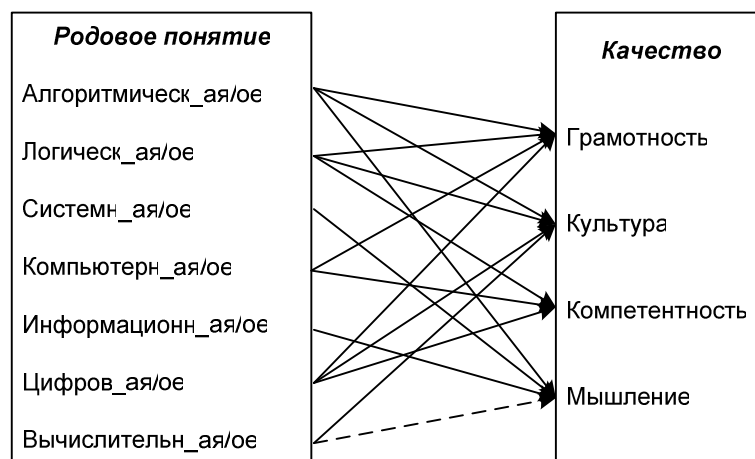


Рис. 2. Сочетания терминов, имеющие место в отечественной научной и педагогической литературе

Формирование вычислительного мышления можно рассматривать в связке с формированием информационно-коммуникационной компетентности и информационной культуры. В процессном плане они могут быть неразрывны, но как результат образования вычислительное мышление сохраняет в этой триаде относительную самостоятельность: человек, обладающий вычислительным мышлением, должен быть ориентирован на решение задач с помощью средств инфокоммуникационных технологий, привычно мыслить соответствующими категориями. Возможно, это и есть главная черта вычислительного мышления; его наличие должно стать важным личностным и метапредметным результатом школьного (и не только школьного) образования, а также его инструментом.

*Статья рекомендована к публикации
д-ром пед. наук, проф. Л. В. Зайцевой*

Литература

1. Буч Г., Максимчук Р. А. и др. Объектно-ориентированный анализ и проектирование с примерами приложений: перевод с англ. Москва: Вильямс, 2010. 720 с.;
2. Вольфенгаген В. Э. Область между практическими навыками и фундаментальными принципами вычислений [Электрон. ресурс] // Аппликативные вычислительные системы: материалы III Международной конференции ABC 2012. Москва, 26–28 ноября 2012 г. С. 1–7. Режим доступа: [http:// jurinfor](http://jurinfor).

exponenta.ru/ACS2012/ACS-12_Proceedings-All.pdf (дата обращения 10 февраля 2016 г.)

3. Ершов А. П. Программирование – вторая грамотность [Электрон. ресурс] // Электронный архив академика А. П. Ершова. Институт систем информатики Сибирского отделения РАН. Режим доступа: http://ershov.iis.nsk.su/russian/second_literacy/pred (дата обращения 10 февраля 2016 г.)

4. Журавлева Е. Ю. Эпистемический статус цифровых данных в современных научных исследованиях // Вопросы философии. 2012. № 2. С. 113–123.

5. Пейперт С. Переворот в сознании: дети, компьютеры и плодотворные идеи: перевод с англ. Москва: Педагогика, 1989. 220 с.

6. Сухомлин В. А. Международные образовательные стандарты в области информационных технологий // Прикладная информатика. 2012. № 3. С. 33–54.

7. Хеннер Е. К. Тело знаний информатики и содержание школьного предмета // Информатика и образование. 2015. № 7 (266). С. 24–32.

8. Barr V., Stephenson Ch. Bringing Computational Thinking to K-12: What is Involved and What is the Role of the Computer Science Education Community? [Электрон. ресурс] // ACM Inroads. 2011, March. Vol. 2. № 1. P. 48–54. Режим доступа: <https://csta.acm.org/Curriculum/sub/CurrFiles/BarrStephensonInroadsArticle.pdf> (дата обращения 10 февраля 2016 г.)

9. Exploring Computational Thinking. Google for Education [Электрон. ресурс]. Режим доступа: <https://www.google.com/edu/resources/programs/exploring-computational-thinking/index.html#!home> (дата обращения 10 февраля 2016 г.).

10. Grady Booch, Robert A. Maksimchuk, Michael W. Engle, Bobbi J. Young, Jim Conallen, Kelli A. Houston. Object-Oriented Analysis and Design with Applications. Addison-Wesley. 2007. 691 p.

11. Operational Definition of Computational Thinking for K-12 Education. Computer Science Teachers Association [Электрон. ресурс]. Режим доступа: <http://csta.acm.org/Curriculum/sub/CompThinking.html> (дата обращения 10 февраля 2016 г.)

12. Papert S. An Exploration in the Space of Mathematics Educations // International Journal of Computers for Mathematical Learning. Vol. 1. № 1. P. 95–123. 1996.

13. Papert S. Mindstorms: Children, Computers, and Powerful Ideas. New York: Basic Books, 1981. 242 p.

14. Report of a Workshop on The Scope and Nature of Computational Thinking. Committee for the Workshops on Computational Thinking; National Research Council. 2010. The National Academic Press. 2010. 115 p. [Электрон. ресурс]. Режим доступа: <http://nap.edu/12840> (дата обращения 10 февраля 2016 г.).

15. Wing J. Computational Thinking [Электрон. ресурс] // Communications of the ACM. 2006, March. Vol. 49. № 3. P. 33–35. Режим доступа: <https://www.cs.cmu.edu/~15110-s13/Wing06-ct.pdf> (дата обращения 10 февраля 2016 г.).

16. Wing J. Research Notebook: Computational Thinking – What and Why? [Электрон. ресурс] / The Link. The magazine of the Carnegie Mellon University School of Computer Science. 2011–03–06. Режим доступа: <http://www.cs.cmu.edu/link/research-notebook-computational-thinking-what-and-why> (дата обращения 10 февраля 2016 г.).

References

1. Grady Booch, Robert A. Maksimchuk, Michael W. Engle, Bobbi J. Young, Jim Conallen, Kelli A. Houston. Ob'ektno-orientirovannyj analiz i proektirovanie s primerami prilozhenij. [Object-oriented analysis and design with applications]. Translated from English. Moscow: Publishing House Williams, 2010. 720 p. (In Russian)
2. Vol'fengagen V. Je. The area between the practical skills and fundamental principles of calculations. *Applikativnye vychislitel'nye sistemy. 3-ja mezhdu-narodnaja konferencija ASC 2012. [Applicative Computational Systems. Proceedings of the 3rd International Conference]*. Moscow, 2012. P. 1–7. Available at: http://jurinfor.exponenta.ru/ACS2012/ACS-12_Proceedings-All.pdf. (In Russian)
3. Ershov A. P. Programmirovanie – vtoraja gramotnost'. [Programming as second literacy]. Jelektronnyj arhiv akademika A. P. Ershova. Institut sistem informatiki Sibirskogo otdelenija RAN. [Electronic archive of academician A. P. Yershov. Institute of Informatics Systems, Siberian Branch of the Russian Academy of Sciences]. Available at: <http://ershov.iis.nsk.su/russian/second-literacy/pred>. (In Russian)
4. Zhuravljova E. Ju. Epistemic status of the digital data in modern scientific research. *Voprosy filosofii. [Problems of Philosophy]*. 2012. № 2. P. 113–123. (In Russian)
5. Papert S. Mindstorms: children, computers, and powerful ideas. Translated from English. Moscow: Publishing House Pedagogika. [Pedagogy]. 1989. 220 p. (In Russian)
6. Suhomlin V. A. International educational standards in information technologies. *Prikladnaja informatika. [Applied Informatics]*. 2012. № 3. P. 33–54. (In Russian)
7. Khenner E. K. Body of knowledge for computing and content of school subject. *Informatika i obrazovanie. [Informatics and Education]*. 2015. № 7 (266). P. 24–32. (In Russian)
8. Barr V., Stephenson Ch. Bringing Computational Thinking to K-12: What is Involved and What is the Role of the Computer Science Education Community? ACM Inroads 2011 March. Vol. 2. № 1. P. 48–54. Available at: <https://csta.acm.org/Curriculum/sub/CurrFiles/BarrStephensonInroadsArticle.pdf>. (Translated from English)
9. Exploring Computational Thinking. Google for Education: Available at: <https://www.google.com/edu/resources/programs/exploring-computational-thinking/index.html#!home>. (Translated from English)
10. Grady Booch, Robert A. Maksimchuk, Michael W. Engle, Bobbi J. Young, Jim Conallen, Kelli A. Houston. Object-Oriented Analysis and Design with Applications. Addison-Wesley. 2007. 691 p. (Translated from English)

11. Operational Definition of Computational Thinking for K-12 Education. Computer Science Teachers Association. Available at: <http://csta.acm.org/Curriculum/sub/CompThinking.html>. (Translated from English)
12. Papert S. An Exploration in the Space of Mathematics Educations. International Journal of Computers for Mathematical Learning, 1996. Vol. 1, № 1. P. 95–123. (Translated from English)
13. Papert S. 1981, Mindstorms: Children, Computers, and Powerful Ideas. New York: Basic Books. 242 p. (Translated from English)
14. Report of a Workshop on the Scope and Nature of Computational Thinking. Committee for the Workshops on Computational Thinking; National Research Council. 2010. The National Academic Press. 2010. 115 p. Available at: <http://nap.edu/12840>. (Translated from English)
15. Wing J. Computational Thinking. Communications of the ACM, 2006. March 2006. Vol. 49, № 3. P. 33–35. (Translated from English)
16. Wing J. Research Notebook: Computational Thinking – What and Why? / The Link. The magazine of the Carnegie Mellon University School of Computer Science. 2011–03–06. Available at: <http://www.cs.cmu.edu/link/research-notebook-computational-thinking-what-and-why>. (Translated from English)

РЕАЛИЗАЦИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СТАНДАРТОВ

УДК 371(083.74)

Сиденко Елена Александровна

старший преподаватель кафедры теории и практики управленческой деятельности в образовании Академии повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников образования, Москва (РФ).

E-mail: innovationnews@mail.ru

ПОВЫШЕНИЕ КВАЛИФИКАЦИИ ПЕДАГОГОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ КОМПЛЕКСОВ В УСЛОВИЯХ ВВЕДЕНИЯ ФЕДЕРАЛЬНОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО СТАНДАРТА

Аннотация. *Цели статьи – представить компоненты каскадно-кластерной модели подготовки управленческих кадров к внедрению Федерального государственного образовательного стандарта (ФГОС) как системной инновации; раскрыть особенности программы повышения квалификации.*

Методология исследования. *Теоретико-методологическими основами исследования явились концепции мотивации трудовой деятельности и рефлексивно-гуманистической психологии; идеи контекстного и проективного обучения, а также акмеологический подход к непрерывному образованию взрослых.*

Результаты и научная новизна. *Описаны специфика соответствующей современным реалиям программы повышения квалификации кадров для сферы образования. Данная программа предполагает подготовку школьных команд, состоящих из руководителей учебных организаций, их заместителей, методистов и педагогов. Отобраны адекватные формы проведения очных и заочных занятий, обеспечивающие продуктивную учебную деятельность слушателей, разработан комплекс заданий для курсовых и межсессионных занятий.*

Обучение слушателей согласно разработанной программе строится как организационно-педагогическая каскадно-кластерная модель, сочетающая

очное обучение руководящих кадров в организациях системы повышения квалификации с их инновационной деятельностью в своих образовательных организациях.

Курс обучения включает несколько уровней: основной, технологический и организационно-деятельностный. Основной уровень предполагает освоение содержания ФГОС и развитие инновационного потенциала слушателей; на технологическом уровне осваиваются технологии ведения групповой работы по освоению ФГОС; на организационно-деятельностном развиваются управленческие компетенции в области внутрифирменного повышения квалификации педагогов образовательного комплекса.

Практическая значимость. Результаты проведенного эксперимента показали, что каскадно-кластерная модель внутрифирменного повышения квалификации, сочетающая очную и заочную формы подготовки и переподготовки педагогических работников, может служить основой управленческой стратегии при решении актуальных задач по формированию личностных ориентаций, метапредметных, предметных проектировочных, коммуникативных, рефлексивных компетенций у членов школьных команд и готовности их к самостоятельной деятельности и профессиональному развитию в условиях введения ФГОС последнего поколения.

Ключевые слова: программа повышения квалификации, подготовка управленческих кадров и школьных команд, каскадно-кластерная модель, гипотеза педагогического эксперимента, ситуация успеха, активная деятельность субъекта образовательного процесса, мотивация достижения и избегания неудач, личностный смысл, готовность к инновационной деятельности.

DOI: 10.17853/1994-5639-2016-2-34-54

Sidenko Elena A.

Senior Lecturer, Department of Theory and Practice of Management Activities, Education Academy for Advanced Studies and Retraining of Educator, Moscow (RF).

E-mail: innovationnews@mail.ru

PROFESSIONAL TEACHERS' DEVELOPMENT OF EDUCATIONAL COMPLEXES IN THE CONDITIONS OF INTRODUCTION OF THE FEDERAL STATE EDUCATIONAL STANDARD

Abstract. *The aim of this publication is to familiarize readers with the particularities of training of school teams for the introduction of the Federal State Educational Standard (hereinafter – FSES) in the initial stage and considering the features of creating a component of model, namely, program of management training to the introduction of the (FSES). The purpose of the study is to develop*

methodological bases of construction models of implementation of the Federal state educational standard as a system innovation.

Methods. The theoretical and methodological basis of the investigation involves: concepts of motivation of work and reflexive-humanistic psychology; ideas of contextual and projective training, and also acmeological approach to continuous education of adults.

Results and scientific novelty. The specifics of the program of professional development of shots for education corresponding to modern realities are described. This program assumes preparation of the school teams consisting of heads of the educational organizations, their deputies, methodologists and teachers. Adequate forms of carrying out internal and correspondence occupations with the organization of productive educational activity of listeners are selected; the complex of tasks for course and intersession occupations is developed.

Training of listeners according to the developed program is based as the organizational and pedagogical cascade and cluster model combining resident instruction of the managerial personnel in the organizations of system of professional development with their innovative activity in the educational organizations.

The course includes some levels: the basic, technological and organizational-activity-based. The basic level assumes development of the maintenance of FSES and development of innovative potential of listeners; technological level – technologies of conducting group work on development of FSES are mastered; organizational-activity-based level – administrative competences of area of intra firm professional development of teachers of an educational complex are developed.

Practical significance. Results of the carried experiment have showed that the cascade and cluster model of intra firm professional development combining through on-campus and distance education modes of preparation and retraining of pedagogical workers can form a basis to administrative strategy at the solution of actual tasks of formation of personal orientations, metasubject, subject design, communicative, reflexive competences at members of school teams and their readiness for independent activity and professional development in the conditions of introduction of FSES of the last generation.

Keywords: professional development program, preparation of managerial human resources and school staff, a cascade-cluster model, the hypothesis of the pedagogical experiment, situation of achievement, vigorous activity of the subject of educational process, achievement motivation and motivation of failure avoidance, personal meaning, a willingness to innovational activities.

DOI: 10.17853/1994-5639-2016-2-34-54

В настоящее время существует потребность в подготовке педагогических кадров для реализации последней версии Федерального государственного образовательного стандарта (ФГОС) внутри создаваемых образовательных комплексов силами сотрудников этих же комплексов, т. е. по-

требность в организации и проведении внутрифирменного повышения квалификации. Наличие общей образовательной стратегии, единой организационной культуры и масштабность создаваемых комплексов, в которые объединяются несколько школ и дошкольных образовательных организаций, определяют необходимость одновременного обучения команды комплекса. При этом обученные кадры (управленческие, методические, педагогические) должны быть готовы самостоятельно транслировать освоенное ими содержание стандарта работникам комплекса посредством организации внутрифирменного повышения квалификации.

Однако современная ситуация характеризуется наличием ряда противоречий:

- комплексы образовательных организаций реально существуют, однако в них отсутствует единая организационная культура;
- имеется действительная потребность в подготовленных кадрах к реализации ФГОС, но отсутствует контингент специалистов для организации и проведения внутрифирменного повышения квалификации;
- имеется потребность синхронного обучения большого количества сотрудников образовательных комплексов, вместе с тем отсутствует возможность одновременного отрыва их от работы для повышения квалификации.

Указанные противоречия актуализируют проблему создания модели, подготовки и переподготовки кадров, способных осуществлять соответствующее обучение внутри комплексов.

Важнейшим компонентом данной модели является дополнительная профессиональная образовательная программа повышения квалификации «Подготовка управленческих кадров к введению Федерального государственного образовательного стандарта» (далее – программа), которая реализуется в соответствии с государственными требованиями и новыми целями и ценностями образования, зафиксированными в концепции ФГОС.

В основу программы положены идеи деятельностного подхода, трансформации мотивации избегания неудач в мотивацию стремления к успеху, адекватности усваиваемого содержания видам и формам деятельности курсовой подготовки слушателей, опоры на потенциал развития ресурсов личности, опоры на ресурсы малых групп и коллектива в целом.

Данная программа подготовки школьных команд к освоению ФГОС была разработана и реализована в каскадно-кластерной форме повышения квалификации (рис. 1).

Каскадное повышение квалификации предполагает поступенчатое, или поэтапное, обучение, в котором можно выделить основной, техноло-

гический, организационно-деятельностный уровни. Деятельность на каждом уровне осуществляется также по каскаду.

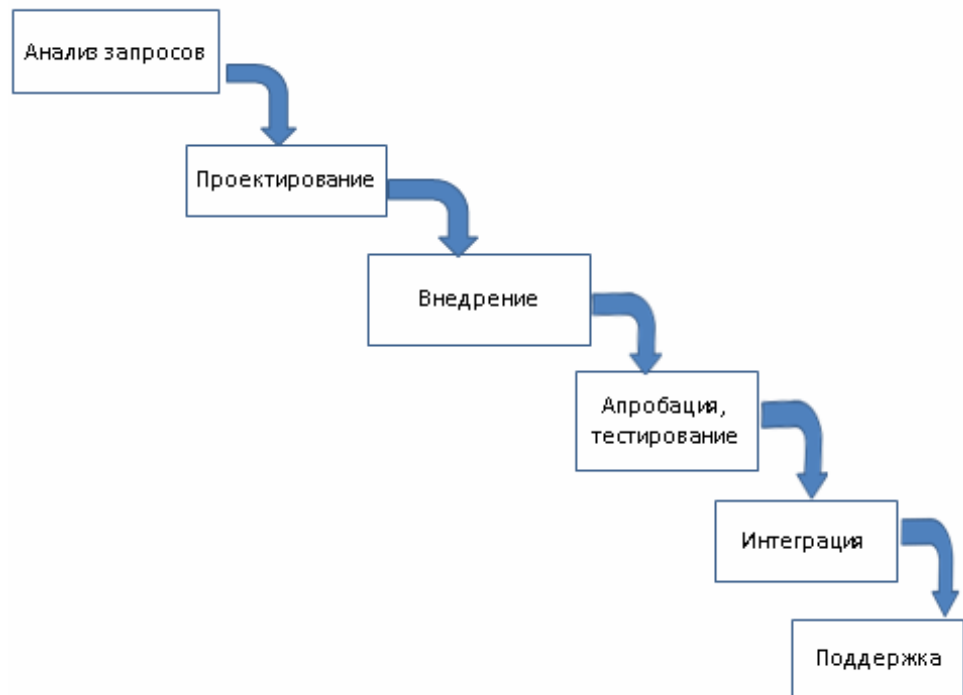


Рис. 1. Схема каскадного повышения квалификации

На *основном уровне* проводится анализ проблемных ситуаций в практике образования, выявляется степень развития компетенций у работников образования, выявляются их запросы, организуется работа групп и межгрупповое взаимодействие по освоению содержания ФГОС и программы внедрения основ стандарта. По итогам выходной диагностики выявляются слушатели, готовые перейти на второй уровень.

На *технологическом уровне* проектируется последующая деятельность по повышению квалификации, разрабатывается ее программа в соответствии с интересами слушателей и коллективов учебных комплексов (школьных команд) и осуществляется внедрение данной программы в курсовой и межкурсовой периоды.

На этом уровне организуется тренинг тренеров, на котором с участниками ведется индивидуальная и групповая работа по освоению технологии повышения квалификации на внутрифирменном уровне. Под руководством ведущего преподавателя будущие тренеры создают минипроек-

ты для своих образовательных комплексов, анализируют проблемные ситуации и получают консультации.

На организационно-деятельностном уровне осуществляются следующие этапы:

- внедрение – повышение квалификации в процессе курсовой подготовки, где слушатели занимают позицию активных участников;
- апробация и тестирование – развитие необходимых работникам образования компетенций по технологии введения основ ФГОС в рамках курсовой подготовки под руководством преподавателя;
- интеграция – самостоятельная работа слушателей в своих образовательных организациях;
- поддержка в послекурсовой период – консультирование выпускников курсов, занимающихся деятельностью по внутрифирменному повышению квалификации.

Кластер рассматриваемой модели подготовки отражает специфическую для каждого уровня организацию деятельности для каждого конкретного образовательного комплекса. Так, каскадная модель была спроецирована на поэтапное повышение квалификации сотрудников кафедры андрагогики и инновационной деятельности в образовании школы-комплекса г. Москвы ГБОУ СОШ № 641 им. С. Есенина (табл. 1)

Таблица 1

Подготовка педагогов к инновационной деятельности в образовательном пространстве комплекса

Ступень	Позиция педагога	Статус педагога	Функционал / осваиваемые компетенции
1	2	3	4
«Нулевая ступень»	Слушатель курсов (вне кафедры)	Слушатель курсов (вне кафедры)	Самоопределение относительно ФГОС. Осваивает программу введения основ ФГОС, методику групповой работы
«Первая ступень»	Наблюдатель внешнего круга по принципу «аквариума»	Интернал-тьютор (внутренний – внутри технологии)	Извлекает и интериоризирует технологию ведения курсов повышения квалификации
«Вторая ступень»	Транслятор осваиваемой технологии	Инвард-тьютор (внутрифирменный)	Проводит занятия 1:1, не отступая от технологии, точно копируя технологию и сценарий проведения занятия
«Третья ступень»	Транслятор-разработчик осваиваемой технологии	Инвард-кофасилитатор (внутрифирменный)	Проводит занятия 1:1, не отступая от технологии с элементами собственных разработок занятий

1	2	3	4
«Четвертая ступень» Полуавтономный уровень, не зависит от первоначальной разработки, но программа утверждается на кафедре	Разработчик-сценарист	Инвард-фасилитатор инновационных процессов образовательной организации (внутрифирменный)	Проводит занятия по собственной программе и сценарию (программа проходит утверждение на кафедре) в рамках освоенной технологии
«Пятая ступень» Автономный уровень, не зависит от первоначальной разработки	Автор-разработчик собственной внутрифирменной технологии (методики)	Основоположник нового для образовательной организации направления инновационной деятельности	Создает собственную технологию (методику), разрабатывает программу, осуществляет подбор педагогической команды для работы по новому направлению

Переходя на «третью ступень» (табл. 1), соответствующую организационно-деятельностному уровню, выпускники курсов приступают к самостоятельной деятельности. При необходимости с ними проводятся консультации по коррекции и планированию последующей работы, т. е. обеспечивается сопровождение инновационного процесса на местах ведущим преподавателем курсов. Рассмотрим понятие «сопровождение» более подробно, так как в дальнейшем выпускники должны будут сами выступать в роли сопровождающих в своих образовательных комплексах.

В работе В. А. Мокшеева «сопровождение» определяется как «целенаправленное воздействие на представления субъектов, носителей определенных ориентации, целей, ценностей, способов действия и взаимодействия, умений и навыков осуществлять деятельность и коммуникацию, деятельности, задающей некоторое направление поиска общественных изменений» [11, с. 8].

Праксеологический подход к определению содержания понятия «сопровождение» предполагает, что инвариантом педагогической деятельности является система смыслов, представляющая собой основание профессиональной позиции. Как справедливо отмечают И. А. Колесникова и Е. В. Титова, умение проникнуть в исходный смысл ситуации и отнестись к нему лично позволяет понять, какой из известных педагогиче-

ских процессов следует актуализировать: обучение или сопровождение. Немаловажную роль в деятельности педагога играет и логика достижения результата. Для получения запланированных результатов и эффектов нужно определить, что именно первично в целевом отношении для конкретной образовательной ситуации, т. е. какой мотив движет людьми для совершения преобразований [12, с. 38].

Ученые указывают на принципиальную разницу между 1) ситуацией, в которой задан образовательный стандарт в виде конкретного в тематическом и количественном отношении содержания; 2) ситуацией, где на первый план выступает определенная педагогическая цель, реализация которой предполагает возможность выбора содержания; 3) ситуацией, требующей специальной подготовки (переподготовки) людей для решения какой-либо проблемы.

В зависимости от исходного целевого назначения ситуации выстраивается своеобразный алгоритм выбора запускаемого педагогического процесса сопровождения:

- в первом случае необходимо выяснить, какие личностные характеристики можно развить (сформировать) на основе нормативного содержания, т. е. каков педагогический потенциал работника образования. Далее следует понять, в какой знаковой системе и с помощью каких средств лучше представлять содержание; каковы логика и технология его усвоения;

- во втором – следует подобрать или специально спроектировать содержание, на базе которого может быть достигнута заданная цель, и выбрать образовательную стратегию;

- в третьем – нужно провести предварительную работу по определению педагогических целей, позволяющих задать требуемый уровень готовности к решению имеющейся проблемы, а затем сформировать соответствующее образовательное содержание.

Праксеологически правильным является умение сводить всю логику воедино за счет гармонизации парадигмального, смыслового и процессуального контекстов профессиональной деятельности [12, с. 174–175].

Таким образом, сопровождение – это взаимодействие сопровождающего и сопровождаемого, направленное на разрешение актуальных образовательных проблем и предполагающее оказание помощи тому, кто сталкивается в процессе деятельности с затруднениями.

Затруднений, которые испытывают педагоги, осваивающие инновации, может быть достаточно много, и они могут иметь разный характер [5, 7, 8, 17–22]. Однако практика показала, что наиболее распространены

- неясность ценностей, лежащих в основе деятельности нового типа;
- неумение грамотно сформулировать цель и спроектировать технологию ее достижения;

- неясность содержания, методов работы, способов деятельности;
- межличностные проблемы;
- проблемы неадекватности самооценки обучаемого;
- проблемы переноса полученных знаний в практическую плоскость [5, 14, 18, 22].

Сопровождение является по своей сути комплексным методом, в основе которого лежат следующие функции: диагностическая, охранительно-профилактическая, консультативно-просветительская, коррекционно-компенсирующая. Эти функции позволяют осуществить подбор информации о возможных путях решения проблемы; выработку вместе с сопровождающим плана и способов решения проблемы; оказание первичной помощи в ходе реализации плана; содействие внедрению в практику школы современных достижений в области педагогической науки.

Обратимся к наполнению каскадно-кластерной программы повышения квалификации школьных команд (педагогов и руководителей образовательных комплексов). Перечислим **содержательные и процессуальные аспекты программы** в соответствии с уровнями освоения.

Уровень 1. «Основной»:

- управление инновационными процессами в образовании: задачи модернизации образования в современных условиях; введение в теорию инновационной деятельности;
- концептуальные основы ФГОС второго поколения: системно-деятельностный подход в образовании; универсальные учебные действия;
- управление человеческими ресурсами в образовательном учреждении в условиях введения ФГОС: деятельность рабочей группы по разработке проекта модернизированной образовательной системы комплекса; процесс создания разных типов педагогических команд; план-график и условия модернизации образовательной системы комплекса при введении ФГОС;
- управление педагогическим коллективом на основе метода проектов в условиях введения ФГОС второго поколения: модель управления командами педагогов на основе метода проектов; педагогическое проектирование введения ФГОС в учебной и внеурочной деятельности.

Уровень 2. «Технологический»:

- технология введения ФГОС в комплексах: механизмы создания правовых, информационных, материально-технических, финансовых, кадровых условий для введения ФГОС; проектирование уроков в соответствии с ФГОС; критериальная оценка уроков по введению ФГОС в ДОО, начальной, основной и старшей ступени школьного образования;

- мотивация труда работников образовательных организаций к введению ФГОС как системной инновации: содержательные теории мотивации; процессуальные теории мотивации труда.

Уровень 3. «Организационно-деятельностный»:

- организация деятельности школьных команд по внутрифирменному повышению квалификации: выявление уровней готовности педагогического коллектива к реализации ФГОС, выявление позиций субъектов, реализующих ФГОС, и групповых ролей внутри педагогических команд; делегирование полномочий в педагогической команде по трансляции основной деятельности по реализации ФГОС;

- оценка эффективности деятельности образовательной организации, администрации, педагогического коллектива в условиях введения ФГОС второго поколения: формирование и оценка мотивационной среды образовательного учреждения в условиях введения ФГОС; деятельность руководителя по оценке качества реализации педагогами новых функций в условиях введения ФГОС второго поколения; управление качеством образовательного процесса в условиях введения ФГОС;

- практикум по проектной деятельности: интегральные комплексные проекты развития образовательной организации в условиях введения ФГОС; единичные проекты комплекса в условиях введения ФГОС.

Планируемые результаты освоения программы повышения квалификации можно по аналогии с ФГОС определить как:

А) личностные:

- сформированность ценностного отношения к новому государственному заказу в сфере образования;

- сформированность личностного смысла управленческой и педагогической деятельности относительно внедрения ФГОС с опорой на личный управленческий опыт;

- готовность слушателей (развитость навыков целеполагания и планирования) к педагогической деятельности по внедрению ФГОС;

- обеспечение в процессе курсовой подготовки «ситуации успеха» для участников курсовой подготовки;

Б) метапредметные:

- освоение различных способов проектирования уроков в соответствии с ФГОС;

- освоение различных способов анализа уроков в соответствии с ФГОС;

- овладение технологиями групповой работы и межгруппового взаимодействия;

- развитие умения отбирать и применять на практике методы успешной организации работы проектных команд учителей в условиях введения ФГОС;

- освоение технологии проблемного педагогического анализа; осуществление выявления проблем развития своего образовательного учреждения и определение степени их актуальности; отбор новшеств, наиболее эффективных для решения актуальных проблем развития образовательного учреждения в условиях введения ФГОС;

- овладение навыками написания программы по формированию универсальных учебных действий (УУД) и ее включения в основную образовательную программу образовательного учреждения;

- освоение деятельности по управлению процессом внутрифирменного повышения квалификации;

- готовность формирования структуры управления реализацией инновационных проектов в условиях введения ФГОС;

- освоение деятельности по сопровождению внедрения новшеств;

- обретение навыков консультирования и поддержки инновационных процессов на внутрифирменном уровне;

- развитие умения выстраивать систему контроля реализации проектов, ориентированных на использование методик мониторинга результативности деятельности учреждения образования с учетом содержания ФГОС;

- развитие умения анализа результатов своей профессиональной деятельности (педагогической рефлексии);

В) *предметные (в аспекте метапредметности)*:

- овладение понятийным аппаратом, описывающим деятельность образовательного учреждения, школьной команды, руководителя, учителя в условиях внедрения системной инновации;

- овладение концептуальными основами ФГОС второго поколения, позволяющими проектировать соответствующим образом и уроки, и внеурочную деятельность учащихся;

- обеспечение готовности участников курсовой подготовки к работе с информацией по внедрению ФГОС в образовательной организации на примере своего предмета;

- обеспечение готовности педагогов к самостоятельной деятельности в рамках своего предмета, ориентированной на получение необходимых знаний, требуемых для профессионального развития в условиях введения ФГОС;

- развитие умения оформлять необходимую рабочую документацию, отражающую работу учителя по введению ФГОС средствами своего учебного предмета;

- присвоение умений оформлять необходимую рабочую документацию по управлению образовательным учреждением и применять дидактический понятийный аппарат для описания, анализа и проектирования образовательного процесса в условиях введения ФГОС и др.

В целях апробации модели внедрения ФГОС как системной инновации на основе программы внутрифирменного повышения квалификации в 2011–2014 гг. нами был проведен эксперимент, участие в котором приняли педагоги и руководители учебных заведений общеобразовательных организаций городов Екатеринбурга, Нижнего Новгорода, Бора, Дзержинска, Домодедово и Москвы (всего 368 человек).

На первой стадии исследования в ходе поискового эксперимента была выдвинута следующая гипотеза: на результативность педагогической деятельности влияет наличие ситуации успеха в сочетании с активной деятельностью субъекта образовательного процесса.

Входная диагностика уровня сформированности у сотрудников общеобразовательных организаций мотивации стремления к успеху была проведена с помощью модифицированной методики А. Мехрабиана в ходе констатирующего эксперимента. Данная методика измеряет результирующую тенденцию мотивации, т. е. степень преобладания одного из двух основных мотивов к трудовой деятельности педагога – стремление к достижению успеха или избегание неудачи. Испытуемым было предложено ответить на комплекс вопросов. Ответы были статистически обработаны и интерпретированы по городам, по типам образовательных организаций (лицеи, гимназии, общеобразовательные школы) и по категориям участников.

Выяснилось, что у 87% педагогического состава респондентов в мотивации трудового поведения доминирует стремление избегать неудачи; у 9% – стремление достижения успехов и у 4% мотивацию трудового поведения можно считать неустойчивой, т. е. в ней попеременно преобладают мотивы обоих видов (рис. 2).

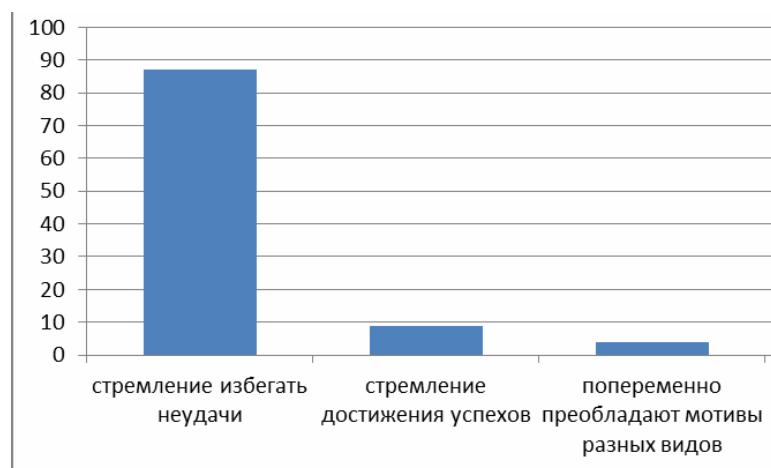


Рис. 2. Мотивация трудового поведения педагогов на первом этапе эксперимента

Поскольку входная диагностика показала, что у большинства педагогов была выявлена устойчивая мотивация избегания неудач, мы решили выявить причины такой ситуации.

Было сделано предположение о том, что указанная мотивация трудовой деятельности связана с неготовностью педагогов к введению инноваций и освоению нового ФГОС в своем образовательном учреждении.

Комплекс диагностических методик, включая анкетирование участников эксперимента и интерпретацию результатов, позволил выделить пять групп педагогов:

- 1) обладающие достаточными знаниями и умениями для активного внедрения ФГОС – 3%;
- 2) выражающие интерес к внедрению ФГОС, но отметившие, что они не обладают необходимыми для этого знаниями – 26%;
- 3) не знающие способов реализации ФГОС в своем образовательном учреждении – 11%;
- 4) выступающие против введения нового ФГОС – 42%;
- 5) выступающие против инновационной деятельности любого типа и являющиеся приверженцами классно-урочной системы – 18%.

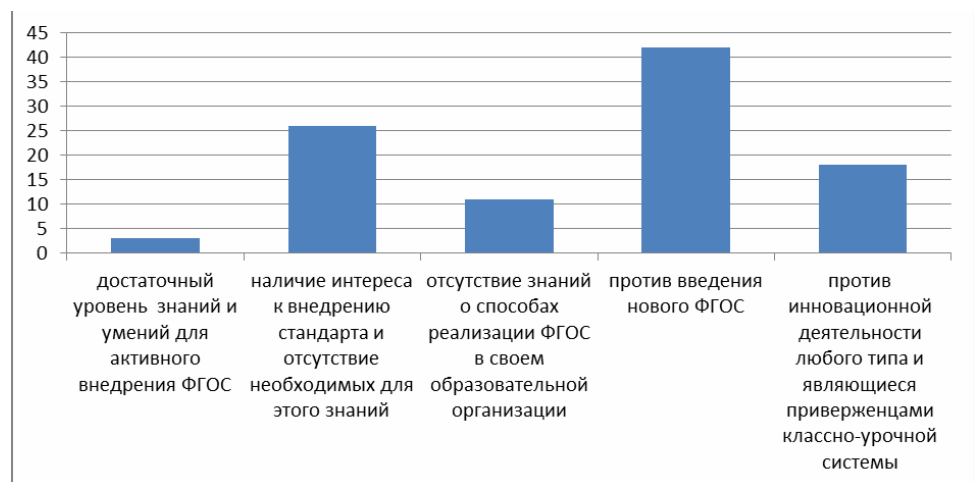


Рис. 3. Степень готовности педагогов к введению ФГОС

В ходе диагностики уровня готовности управленческого состава школ также было выявлено пять групп респондентов:

- 1) обладающие достаточными знаниями, умениями, создающие условия для активного внедрения ФГОС в своем образовательном учреждении – 16%;

2) выражающие интерес к внедрению ФГОС, но заявившие, что не обладают необходимыми для этого знаниями, – 41%;

3) не знающие способов реализации ФГОС в своем образовательном учреждении – 30%;

4) выступающие против нового ФГОС – 9%;

5) выступающие против инновационной деятельности любого типа и являющиеся приверженцами традиционной системы обучения – 12%.

Данные по двум категориям участников процедуры диагностики свидетельствуют о том, что

- 97% педагогов и 84% управленцев не обладают достаточными знаниями, умениями создания условий для активного внедрения ФГОС в своей образовательной организации;

- 42% и 9% соответственно отрицают ФГОС как инновацию;

- 18% педагогов и 12% руководителей выступают против инновационной деятельности любого типа;

- 11% педагогов 30% руководителей не знают способов реализации ФГОС в своей образовательной организации.

Таким образом, на сегодняшний день педагогические коллективы школ не готовы к внедрению ФГОС, причиной чего является несформированность у педагогических работников *личностного смысла* освоения нового стандарта. Кроме того, зафиксирован низкий уровень самоопределения управленцев и педагогов относительно их роли и выполняемых функций при введении ФГОС в образовательных организациях; учителя и руководители образовательных организаций среднего звена не умеют ставить цели, связанные с реализацией стандарта, и не готовы принять новую образовательную парадигму.

Чтобы исправить положение, были разработаны модель и программа повышения квалификации, предполагающие разные способы воздействия на выделенные группы участников эксперимента (рис. 4).

Частично реализация модели, показанной на рис. 4, отражена в наших предыдущих публикациях [18–20].

Положительная динамика уровня готовности педагогов к введению ФГОС в своей образовательной организации в ходе эксперимента по практическому применению модели показана в табл. 2. Замеры до и после прохождения программы проводились на основе совокупности диагностических методик, включающих анкету готовности к внедрению ФГОС; тест неоконченных предложений; проективный тест «река ФГОС» Е. А. Сиденко; диагностику организационной культуры школы В. А. Ясвина; модифицированный опросник «Тест мотивации достижений» (ТМД) А. Мехрабиана; анкету по выявлению готовности участников образовательного процесса к инновационным изменениям П. С. Писарского и др.

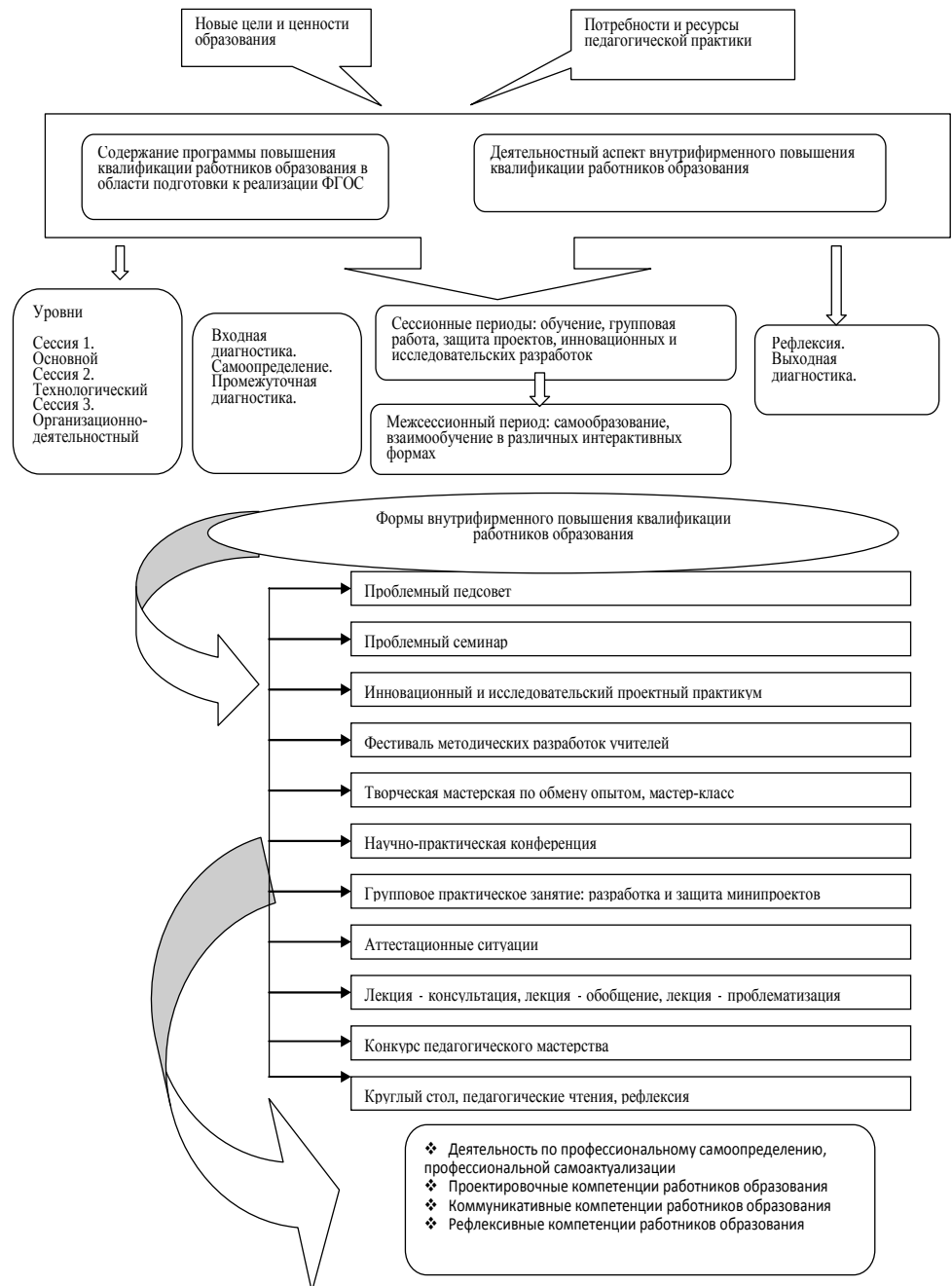


Рис. 4. Модель повышения квалификации работников образования (курсовой и межкурсовой период)

Таблица 2

Уровни готовности педагогов к введению ФГОС в своей образовательной организации

Уровень	Показатель	До эксперимента	После эксперимента
Высокий уровень	уровень знаний и умений, достаточный для активного внедрения ФГОС	3%	38%
Средний уровень	наличие интереса к внедрению стандарта и отсутствие необходимых для этого знаний	26%	16%
	отсутствие знаний о способах инновационной деятельности любого типа, приверженность классно-урочной системе	11%	5%
Низкий уровень	против введения нового ФГОС	42%	28,4%
	против инновационной деятельности любого типа, приверженцы классно-урочной системы	18%	12,6%

Аналогичные позитивные изменения были отмечены и в готовности руководителей к введению ФГОС в своей образовательной организации (табл. 3).

Таблица 3

Уровни готовности руководителей к введению ФГОС в своей образовательной организации

Уровень	Показатель	До эксперимента	После эксперимента
Высокий уровень	знания и умения, достаточные для создания условий активного внедрения ФГОС	6%	63%
Средний уровень	наличие интереса к внедрению стандарта и отсутствие необходимых для этого знаний	41%	21%
	отсутствие знаний о способах реализации ФГОС в своей образовательной организации	30%	9%
Низкий уровень	против введения нового ФГОС	11%	3,5%
	против инновационной деятельности любого типа, приверженцы классно-урочной системы	12%	3,5%

Таким образом, результаты проведенного эксперимента показали, что каскадно-кластерная модель внутрифирменного повышения квалификации, сочетающая очную и заочную формы подготовки и переподго-

товки педагогических работников, может служить основой управленческой стратегии при решении актуальных задач по формированию личностных ориентаций, метапредметных, предметных проектировочных, коммуникативных, рефлексивных компетенций у членов школьных команд и готовности их к самостоятельной деятельности и профессиональному развитию в условиях введения ФГОС последнего поколения.

*Статья рекомендована к публикации
д-ром пед. наук, проф. В. А. Савиных*

Литература

1. Анисимов О. С. Стратегическое мышление: проблемы достижения разумного уровня. Москва, 2012. 554 с.
2. Бакурадзе А. Б. Аксиологическая природа управления социальной организацией: монография. Москва: ФГАОУ АПК и ППРО, 2013. 162 с.
3. Вербицкий А. А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход. Москва: Высшая школа, 1991.
4. Давыдова Н. Н. Организационно-управленческая модель взаимодействия образовательных учреждений как фактор инновационного развития регионального образования // Образование и наука. 2010. № 8 (76). С. 32–42.
5. Загвязинский В. И., Строкова Т. А. Способы профилактики сопротивления инновациям. // Инновационные проекты и программы в образовании. 2014. № 6. С. 29–36.
6. Загвязинский В. И., Емельянова И. Н. Теория обучения и воспитания; учебник. Москва: ЮРАЙТ, 2014. 320 с.
7. Ковалева Т. М. Тьюторское сопровождение как определенный тип поддержки управленческой команды в сфере образования // Экспертиза и консультационная поддержка инноваций в системе образования / под ред. Т. М. Ковалевой. Москва: Российская политическая энциклопедия, 2004.
8. Кудрикова Д. Н., Узанова И. М. Психологическое сопровождение реализации введения Федеральных государственных образовательных стандартов второго поколения. // Эксперимент и инновации в школе. 2011. № 3.
9. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. Москва, 1977.
10. МакКлелланд Д. Мотивация достижения. С.-Петербург: Питер, 2007. 672 с.
11. Мокшеев В. А. Из опыта консультационного сопровождения деятельности региональных экспериментальных площадок в рамках проекта «Региональная система управления качеством образования» // Экспертиза и консультационная поддержка инноваций в системе образования / под ред. Т. М. Ковалевой. Москва: Российская политическая энциклопедия, 2004.
12. Педагогическая праксеология: учебное пособие / И. А. Колесникова, Е. В. Титова. Москва: Академия, 2005.
13. Поташник М. М. Управление качеством образования: практико-ориентированная монография и методическое пособие / под ред. М. М. Поташника. Москва: Педагогическое общество России, 2000. 448 с.

14. Поташник М. М., Левит М. В. Как помочь учителю в освоении ФГОС? Москва: Педагогическое общество России, 2014. 112 с.
15. Поташник М. М., Соложнин А. Управление образованием на муниципальном уровне: Педагогическое общество России. 2014. 482 с.
16. Сиденко А. С. Компоненты исследовательского проекта как средство выстраивания обоснования темы диссертационного исследования // Инновационные проекты и программы в образовании. 2012. № 2. С. 68–77.
17. Сиденко А. С., Хмелева В. С. Сопровождение экспериментальной и инновационной деятельности экспериментальных площадок. // Муниципальное образование. 2008. № 4. С. 46–48.
18. Сиденко Е. А. Основные затруднения учителей при переходе на ФГОС второго поколения // Эксперимент и инновации в школе. 2012. № 2. С. 4–7.
19. Сиденко Е. А. Профессиональное развитие педагога в условиях введения ФГОС нового поколения // Образование и наука. 2012. № 8 (97). С. 5–24.
20. Сиденко Е. А. Тренинг мотивации достижения в зарубежной психолого-педагогической практике // Инновационные проекты и программы в образовании. 2010. № 5.
21. Сиденко А. С. О модели подготовки школ к реализации ФГОС второго поколения // Образование и наука. 2012. № 1. С. 3–16.
22. Терентьева С. Т. Новые образовательные стандарты как инструмент развития школы // Муниципальное образование: инновации и эксперимент 2011. № 6. С. 24–26.
23. Тестов В. А. О понятии педагогической парадигмы // Инновационные проекты и программы в образовании. 2013. № 5. С. 16–20.
24. Фельдштейн Д. И. Психолого-педагогические проблемы построения новой школы в условиях значимых изменений ребенка и ситуации его развития // Инновационные программы и проекты в образовании. 2011. № 3. С. 23–28.
25. Фишман Л. И. Повышение квалификации: желаемое и действительное // Муниципальное образование: инновации и эксперимент 2011. № 6. С. 26–29.
26. Фоменко С. А. Процесс освоения педагогическим коллективом концепции, содержания и технологий компетентностного подхода в образовании // Инновационные проекты и программы в образовании. 2013. № 4. С. 27–31.
27. Чапаев Н. К., Чошанов М. А. Креативная педагогика: проблемы, противоречия, пути их разрешения // Инновационные проекты и программы в образовании 2012. № 3. С. 30–41.
28. Шклярова О. А., Демин С. В. Формирование управленческой команды по развитию кадрового ресурса в образовательном учреждении // Инновационные проекты и программы в образовании. 2013. № 5. С. 25–29.

References

1. Anisimov O. S. Strategicheskoe myshlenie: problemy dostizhenija razumnogo urovnja. [Strategic thinking: problems of achievement of reasonable level]. Moscow, 2012. 554 p. (In Russian)

2. Bakuradze A. B. Aksiologicheskaja priroda upravlenija social'noj organizacii: monografija. [Axiological nature of management of the social organization]. Moscow: Federal'noe gosudarstvennoe avtonomnoe obrazovatel'noe uchrezhdenie dopolnitel'nogo professional'nogo obrazovanija «Akademija povyshenija kvalifikacii i professional'noj perepodgotovki rabotnikov obrazovanija». [Federal Public Autonomous Educational Institution of Additional Professional Education «Academy of Professional Development and Professional Retraining of Educators»]. 2013. 162 p. (In Russian)
3. Verbickij A. A. Aktivnoe obuchenie v vysshej shkole: kontekstnyj podhod. [Active training at the higher school: contextual approach]. Moscow: Vysshaja shkola. [Higher school]. 1991. (In Russian)
4. Davydova N. N. Organizational and administrative model of interaction of educational institutions as factor of innovative development of regional education. *Obrazovanie i nauka. [Education and Science]*. 2010. № 8 (76). P. 32–42. (In Russian)
5. Zagvjazinskij V. I., Strokova T. A. Ways of prevention of resistance to innovations. *Innovacionnye proekty i programmy v obrazovanii. [Innovative Projects and Programs in Education]*. 2014. № 6. P. 29–36. (In Russian)
6. Zagvjazinskij V. I., Emel'janova I. N. Teorija obuchenija i vospitanija. [Theory of training and education]. Moscow: Publishing House JuRAJT, 2014. 320 p. (In Russian)
7. Kovaleva T. M. T'jutorskoe soprovozhdenie kak opredelennyj tip podderzhki upravlencheskoj komandy v sfere obrazovanija. [Tyyutorskoye maintenance as a certain type of support of a management team in education]. Jekspertiza i konsul'tacionnaja podderzhka innovacij v sisteme obrazovanija. [Examination and consulting support of innovations in an education system]. Ed. by T. M. Kovaleva. Moscow: Publishing House Rossijskaja politicheskaja jenciklopedija. [Russian Political Encyclopedia]. 2004. (In Russian)
8. Kudrikova D. N., Uzjanova I. M. Psychological maintenance of realization of introduction of Federal State Educational Standards of the second generation. *Jeksperiment i innovacii v shkole. [Experiment and Innovations at School]*. 2011. № 3. (In Russian)
9. Leont'ev A. N. Dejatel'nost'. Soznanie. Lichnost'. [Activity. Consciousness. Personality]. Moscow, 1977. (In Russian)
10. MakKlelland D. Motivacija dostizhenija. [Motivation of achievement]. S.-Petersburg: Piter, 2007. 672 p. (In Russian)
11. Moksheev V. A. Iz opyta konsul'tacionnogo soprovozhdenija dejatel'nosti regional'nyh jeksperimental'nyh ploshhadok v ramkah proekta «Regional'naja sistema upravlenija kachestvom obrazovanija». [From experience of consulting maintenance of activity of regional experimental platforms within the «Regional Control System of Quality of Education» project]. Jekspertiza i konsul'tacionnaja podderzhka innovacij v sisteme obrazovanija. [Examination and consulting support of innovations in an education system]. Ed. by T. M. Kovaleva. Moscow: Publishing House Rossijskaja politicheskaja jenciklopedija. [Russian Political Encyclopedia]. 2004. (In Russian)

12. Pedagogicheskaja prakseologija. [Pedagogical praxeology]. I. A. Kolesnikova, E. V. Titova. Moscow: Publishing House Akademija. [Academy]. 2005. (In Russian)
13. Potashnik M. M. Upravlenie kachestvom obrazovanija. [Education quality management]. Ed. by M. M. Potashnik. Moscow: Publishing House Pedagogicheskoe obshhestvo Rossii. [Pedagogical Society of Russia]. 2000. 448 p. (In Russian)
14. Potashnik M. M., Levit M. V. Kak pomoch' uchitelju v osvoenii FGOS? [How to help the teacher with development of Federal State Educational Standard?]. Moscow: Publishing House Pedagogicheskoe obshhestvo Rossii. [Pedagogical Society of Russia]. 2014. 112 p. (In Russian)
15. Potashnik M. M., Solozhnin A. Upravlenie obrazovaniem na municipal'nom urovne: Pedagogicheskoe obshhestvo Rossii. [Management of education at the municipal level: Pedagogical society of Russia]. 2014. 482 p. (In Russian)
16. Sidenko A. S. Components of the research project as means of forming of justification of a subject of dissertation research. *Innovacionnye proekty i programmy v obrazovanii. [Innovative Projects and Programs in Education]*. 2012. № 2. P. 68–77. (In Russian)
17. Sidenko A. S., Hmeljova V. S. Maintenance of experimental and innovative activity of experimental platforms. *Municipal'noe obrazovanie. [Municipal Education]*. 2008. № 4. P. 46–48. (In Russian)
18. Sidenko E. A. The main difficulties of teachers upon transition to Federal State Educational Standard of the second generation. *Jeksperiment i innovacii v shkole. [Experiment and Innovations at School]*. 2012. № 2. P. 4–7. (In Russian)
19. Sidenko E. A. Professional development of the teacher in the conditions of introduction of FGOS of new generation. *Obrazovanie i nauka. [Education and Science]*. 2012. № 8 (97). P. 5–24. (In Russian)
20. Sidenko E. A. Training of motivation of achievement in foreign psychology and pedagogical practice. *Innovacionnye proekty i programmy v obrazovanii. [Innovative Projects and Programs in Education]*. 2010. № 5. (In Russian)
21. Sidenko A. S. The model of school preparation for implementing the federal state educational standards of the second generation. *Obrazovanie i nauka. [Education and Science]*. 2012. № 1. P. 3–16. (In Russian)
22. Terent'eva S. T. New educational standards as instrument of development of school. *Municipal'noe obrazovanie: innovacii i jeksperiment. [Municipal education: Innovation and Experiment]*. 2011. № 6. P. 24–26. (In Russian)
23. Testov V. A. Concept of a pedagogical paradigm. *Innovacionnye proekty i programmy v obrazovanii. [Innovative Projects and Programs in Education]*. 2013. № 5. P. 16–20. (In Russian)
24. Fel'dshtejn D. I. Psychology and pedagogical problems of creation of new school in the conditions of significant changes of the child and a situation of his development. *Innovacionnye proekty i programmy v obrazovanii. [Innovative Projects and Programs in Education]*. 2011. № 3. P. 23–28. (In Russian)
25. Fishman L. I. Professional development: desirable and valid. *Jeksperiment i innovacii v shkole. [Experiment and Innovations at School]*. 2011. № 6. P. 26–29. (In Russian)

26. Fomenko S. L. Process of development of the concept, contents and technologies of competence-based approach in education by pedagogical staff. *Innovacionnye proekty i programmy v obrazovanii. [Innovative Projects and Programs in Education]*. 2013. № 4. P. 27–31. (In Russian)

27. Chapaev N. K., Choshanov M. A. Creative pedagogics: problems, contradictions, ways of their permission. *Innovacionnye proekty i programmy v obrazovanii. [Innovative Projects and Programs in Education]*. 2012. № 3. P. 30–41. (In Russian)

28. Shkljarova O. A., Demin S. V. Formation of a management team on development of a personnel resource in educational institution. *Innovacionnye proekty i programmy v obrazovanii. [Innovative Projects and Programs in Education]*. 2013. № 5. P. 25–29. (In Russian)

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

УДК 377

Сопегина Вера Терентьевна

кандидат педагогических наук, заместитель директора Института развития территориальных систем профессионально-педагогического образования Российского государственного профессионально-педагогического университета, г. Екатеринбург, (РФ).

E-mail: Sopegina_01@mail.ru

О ФОРМИРОВАНИИ КОММУНИКАТИВНОЙ СОСТАВЛЯЮЩЕЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ В ПРОЦЕССЕ НАСТАВНИЧЕСТВА

Аннотация. Цель статьи – представить процесс интеграции специальной и педагогической компетенции при решении производственных и педагогических задач в образовательных организациях и на производственных предприятиях, занимающихся подготовкой наставников.

Методы, используемые в работе: анализ психолого-педагогической и методической литературы по проблеме; анализ федеральных государственных образовательных стандартов и профессиональных стандартов; моделирование процессов.

Результаты и научная новизна. Рассмотрены проблемы формирования коммуникативной компетентности при подготовке наставников. Дана характеристика уровней формирования наставничества: «формальный наставник»; «наставник-теоретик», «наставник-тренер»; «наставник-консультант»; «наставник-профессионал». Раскрыт педагогический потенциал феномена «наставничество» и показан инновационный путь наставничества в рамках системы компетентностного подхода. Продемонстрирована интегративность деятельности наставника при решении производственных и педагогических задач.

Практическая значимость. Результаты исследования могут быть использованы мастерами производственного обучения и наставниками в учебном процессе. Применение описанной модели интеграции педагогической и производственной задач обеспечит формирование коммуникативной компетентности как части профессионального обучения и позволит повысить результативность профессионально-педагогического образования в целом.

Ключевые слова: наставничество, специальные компетенции, педагогические компетенции, коммуникативные компетенции, уровни сформиро-

ванности наставничества, базовые кафедры профессионально-педагогического вуза, педагогические задачи, производственные задачи.

DOI: 10.17853/1994-5639-2016-2-55-67

Sopegina Vera T.

Candidate of Pedagogical Sciences, Deputy Director of the Institute for Territorial Systems Development, Russian State Vocational Pedagogical University, Yekaterinburg (RF).

E-mail: Sopegina_01@mail.ru

COMMUNICATION COMPONENT FORMATION OF TEACHERS' COMPETENCE IN THE MENTORING PROCESS

Abstract. *The aim of this article is to present the integration process and special pedagogical competence in solving production and pedagogical challenges in the educational organizations and production enterprises engaged in the training of mentors.*

Methods. *The methods involve the analysis of psycho-pedagogical and methodological literature on the issue; analysis of the Federal State Educational Standards and professional standards; modeling of processes.*

Results and scientific novelty. *The problems of formation of communicative competence in the preparation of teachers are considered. The characteristic of the formation levels of mentoring such as «mentor-formal»; «mentor-theoretician», а «mentor-coach»; «mentor-adviser»; «mentor-professional» are given. The pedagogical potential of the phenomenon of «mentoring» is disclosed; an innovative way of mentoring within the competence approach is shown. The integrative activity of the teacher in solving production and pedagogical problems is analysed.*

Practical significance. *The results can be used by trainers and mentors in the formation of communicative competence of students. The implementation of integration model of pedagogical and production tasks will provide the formation of communicative competence as part of vocational training. Using the obtained results can improve the effectiveness of vocational teacher education.*

Keywords: *mentoring, special competence, pedagogical competence, communicative competence, levels of formation of mentoring, basic chairs of professional-pedagogical university, pedagogical tasks, production tasks.*

DOI: 10.17853/1994-5639-2016-2-55-67

Сегодня профессиональные образовательные организации успешно занимаются теоретическим обучением рабочих, но для качественной практической подготовки в учебных учреждениях не хватает оборудованных лабораторий, финансов для постоянно меняющихся и совершенствующихся производственных технологий. Один из оптимальных вари-

антов решения проблемы – развитие практико-ориентированной, или дуальной, системы обучения, которая готовит действительно успешных, востребованных на рынке труда специалистов. Подтверждение тому – реализация проекта «Подготовка рабочих кадров, соответствующих требованиям высокотехнологичных отраслей промышленности, на основе дуального образования» под руководством Агентства стратегических инициатив. Проект призван не только способствовать интенсивному росту квалификации рабочих, но и повышать престиж рабочих профессий [12].

На вебинаре (с аналогичным проекту названием), проведенном в рамках VI международной промышленной выставки «Иннопром – 2015», были даны методические рекомендации по реализации практико-ориентированной модели обучения; обсуждались вопросы о преимуществе дуальной подготовки; руководителем проекта «Будущее белой металлургии» Н. В. Десятовым озвучены основные принципы такого обучения, описан опыт группы заводов по подготовке рабочих кадров в формате государственно-частного партнерства с правительством Свердловской области на базе Первоуральского металлургического колледжа; а директором ГАПОУ СО «Екатеринбургский экономико-технологический колледж» представлена схема реализации проекта по формированию системы наставничества [11].

В дуальной системе обучения наставник – главная фигура. С точки зрения А. С. Рогачевской, это «специалист, владеющий как специальными, так и педагогическими компетенциями» [15]. Исследователи научных основ наставничества (А. С. Батышев, Н. М. Таланчук) рассматривают его как передачу опыта, знаний. В германской модели образования наставничество понимается как способ индивидуального развития кадров: это своего рода «концепция опеки менее опытного человека более опытным» [2].

Проблема поддержки и развития системы подготовки наставников производственного обучения актуальна в настоящее время как для России, так для многих других стран. Например, в Германии создаются специальные комитеты, отвечающие за образование и подготовку квалифицированных кадров на предприятиях через систему наставничества [20]. Различные программы предлагает Американский институт наставничества и партнерства в Вирджинии (ВНП), миссия которого – обеспечить обучение и техническую помощь наставников и наставничества для формирования компетенций [24].

Какие компетенции необходимо формировать у наставника и какие ресурсы необходимы для этого? Ответы на эти вопросы представляются нам принципиальными. Насущной задачей является создание модели формирования компетенций наставника, в которой были бы представлены

человеческие, профессиональные, наставнические компетенции [16], а также дополнительные компетенции, соответствующие запросам регионального рынка труда [18].

Однозначного мнения по поводу ведущих компетенций у наставника (педагогические или специальные?) на сегодняшний день нет. Дэйл Шунк и Кэрл Маллен полагают, что процесс наставничества должен носить саморегулирующий характер [22].

А. Шелтен выделяет следующие необходимые мастеру-наставнику «профессиональные компетенции действий»:

- специальные компетенции: «подготовленность к самостоятельному выполнению конкретных видов деятельности, умение решать типовые профессиональные задачи и оценивать результаты своего труда, способность самостоятельно приобретать новые знания и умения по специальности»;
- методические компетенции: «умения самостоятельно находить пути решения комплексных задач, самостоятельно овладевать новыми знаниями, способностями и навыками»;
- социальные компетенции: «с одной стороны, это развитие положительного представления о своей личности, с другой – умение вести себя в коллективе при выполнении групповых заданий».

Шелтен отмечает, что все три вида этих компетенций пересекаются между собой при выполнении какого-либо производственного действия, которым является процесс передачи знаний и процесс восприятия в цепочке «мастер – воспитанник» [19].

Отечественные авторы указывают на обязательность формирования у наставников блока компетенций: специальных, психолого-педагогических, методических и коуч-компетенций, что отражено, например, в работах А. Р. Масалимовой [10]. Э. Ф. Зеер, трактуя компетенции как «обобщенные способы действий, обеспечивающих продуктивное выполнение профессиональной деятельности», подчеркивает их интегративную целостность [3]. Е. А. Климов рассматривает профессиональную компетентность в системе «человек – человек» как «собственно профессиональное образование, опыт и индивидуальные способности студента, его мотивированные стремления и готовность к непрерывному самообразованию, самосовершенствованию, наличие толерантности и открытости» и включает в перечень компетенций наставника «умение мобилизовать свой опыт», «способность на поиск и применение информации в конкретной ситуации для решения конкретных профессиональных проблем» [6].

Деятельность наставника включает две интегративные составляющие: «деятельность по производству человека и деятельность по произ-

водству средств его существования». Одновременно наставником решается и педагогическая задача – подготовка конкурентоспособных специалистов, способных удовлетворить потребности общества и работодателя. Интегративный характер наставнической деятельности заключается не только в умении «обучать, но и владеть определенными видами профессиональной деятельности» [17], поэтому наставнику нужно иметь представления о различных аспектах интеграции педагогической и отраслевой (специальной) подготовки.

На наш взгляд, наставничество сегодня невозможно без владения коммуникативными элементами педагогической составляющей, такими как взаимообучение, соблюдение конфиденциальности, выстраивание партнерских, дружеских, доверительных отношений и др. Коммуникативные компетенции приобретаются как в процессе обучения в образовательной организации, так и при решении производственных задач. Сформированная коммуникативная компетенция способствует эффективному сотрудничеству наставника и его воспитанников, помогает мобильно адаптироваться к быстро меняющимся условиям на производстве, мотивирует к поиску новых форм обучения, обеспечивает развитие критического и самостоятельного мышления.

Коммуникативная компетентность ведущая в деятельности наставника – транслятора знаний в субъект-субъектных отношениях. Она «характеризуется умением воспринимать и понимать личность, ее эмоциональное состояние», включает «знание правил поведения в коммуникативной ситуации; умение управлять своим психическим состоянием, эмоциями» [5].

Наставник, как и мастер производственного обучения, осуществляющий практическое (производственное) обучение, должен иметь уровень квалификации по рабочей профессии, превышающий планируемый для выпускников профессиональных образовательных организаций [8, 9]. Но многие исследователи придерживаются другой точки зрения: наставник должен уметь учить процессу, владеть гибкими траекториями обучения, мотивировать их на овладение компетенциями [4]. А для этого требуются сформированные коммуникативные навыки.

Любая задача носит деятельностный характер, т. е. решается через деятельность. Наставническая деятельность на уровне действия носит педагогическую направленность. Способ действия формируется под воздействием реализуемой педагогической задачи (рис. 1).

Для решения производственной задачи наставнику необходимы и педагогические знания, включающие умение передавать свой опыт, и специальные компетенции – опыт и знания в той или иной области про-

изводства. Освоение педагогических умений и их интеграция в специальные дисциплины – основная задача при подготовке наставника. При условии интеграции производственной и педагогической задач, когда к выполнению трудовых операций подключаются педагогические, возможно и формирование коммуникативной компетентности.

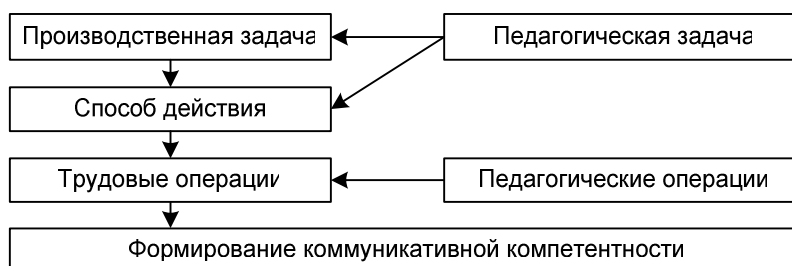


Рис. 1. Схема интеграции педагогической и производственной задач

Современные наставники – это люди, работающие на производстве и, как правило, прекрасно владеющие инструментом – специальными компетенциями, но слабо знающие методики обучения – не обладающие коммуникативными умениями (педагогической компетенцией). На рис. 2 представлено соотношение педагогической и специальной компетенции у современных наставников.

По оси ординат на рис. 2 показано владение специальными базовыми компетенциями, а по оси абсцисс – уровень формирования дополнительной компетенции – педагогической. В основании данного соотношения можно выделить пять уровней формирования наставничества:

- позиция 1.1 – «формальный наставник», у которого есть частичные теоретические знания и практические навыки, но нет опыта;
- позиция 9.1 – «наставник-теоретик», владеющий педагогическими компетенциями, но не имеющий опыта;
- позиция 1.9 – «наставник-тренер», обладающий специальными компетенциями, но без педагогического опыта;
- позиция 1.5 – «наставник-консультант», владеющий как педагогическими, так и специальными компетенциями и имеющий опыт работы в роли наставника;
- позиция 9.9 – «наставник-профессионал», который хорошо понимает процесс наставничества, поскольку у него большой опыт такой работы и сформирована четкая картина как педагогического, так и производственного процессов в их совокупности. Наставник данного уровня не просто великолепный специалист в своей отрасли, но и учитель, способ-

ный передать лучший свой опыт ученикам, т. е. владеющий коммуникативной компетентностью.

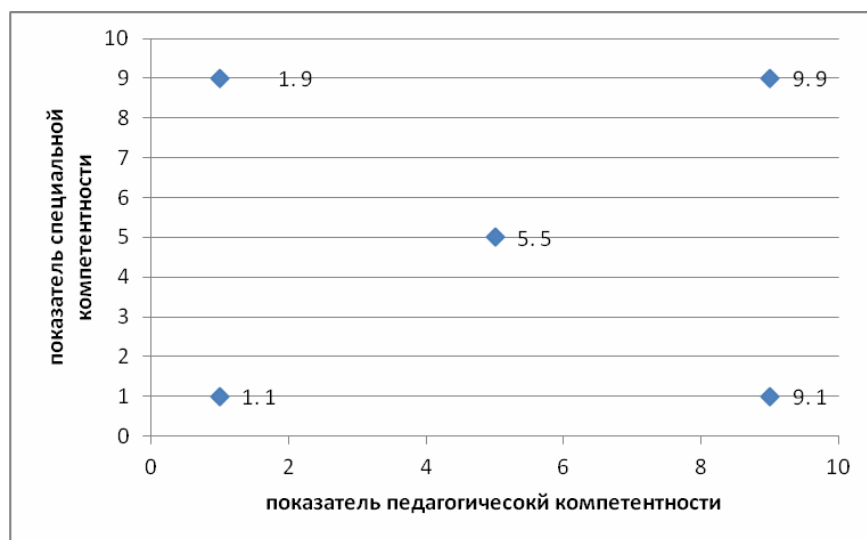


Рис. 2. Соотношение специальной и педагогической компетентности у наставника

Таким образом, высший уровень наставника – педагогический. Именно педагогика и образование являются опорой человеческой культуры, поскольку обеспечивают преемственность и сохранение лучших достижений человечества. Но многие ли профессионалы стремятся именно к такому уровню профессионального развития – к наставничеству? [7].

Также остаются открытыми вопросы, сколько требуется времени для подготовки наставника (один месяц или несколько лет?) и где нужно готовить наставников (в особой образовательной организации, или на предприятии, или на специальных факультетах вузов, как это происходит в некоторых странах) [21].

Мы попытались выстроить систему подготовки наставничества при реализации основных образовательных программ направления подготовки «Профессиональное обучение». Разработать комплекс учебно-методической документации для формирования компетенций наставничества может любое образовательное учреждение. Но внедрение системы наставничества на производстве предполагает финансовые вложения. Как снизить данные расходы? Один из путей решения – организация педагогических практик в профессионально-педагогическом образовании.

Мы предлагаем разбить педагогическую практику при освоении программы «Профессиональное обучение» на два этапа. Первый проходит в учреждении среднего или высшего профессионального образования у сильного мастера производственного обучения, «наставника-профессионала» (позиция 9.9.). При прохождении второй педагогической практики обученный технологии наставничества студент-волонтер обучает методике мастеров на производстве (формирует у них педагогическую компетенцию).

Для успешного выполнения тех или иных операций необходимы знания, умения, владения, прописанные как в образовательном, так и в профессиональных стандартах. Их интеграция способствует формированию коммуникативных качеств личности, т. е. коммуникативной компетентности.

С опорой на анализ содержания федерального государственного образовательного стандарта «Профессиональное обучение» и профессионального стандарта «Руководитель / управляющий гостиничного комплекса / сети гостиниц» мы составили алгоритм возможного практического воплощения процесса формирования коммуникативной компетентности наставника. В качестве примера рассматривалась подготовка мастера-наставника в области сервиса (таблица).

Формирование коммуникативной компетентности путем интеграции
производственной и педагогической задач в области сервиса при
подготовке наставников

Производственная задача: освоить технологию приема, размещения и выписки гостей			Педагогическая задача: формирование знаний об эффективных формах приема, размещения и выписки гостей	
Компетенция	Знания, умения, владения, необходимые для решения производственной задачи	Операции	Знания, умения, владения, необходимые для решения педагогической задачи	Формируемые коммуникативные качества личности
1	2	3	4	5
Принимать, регистрировать и размещать гостей	1. Организация рабочего места	1. Размещение службы приема в непосредственной близости от входа в гостиницу	Знание охраны труда на рабочем месте. Знания об элементах педагогической техники: имидж, внешний вид и их значимость	Эстетичность
		2. Содержательные стойки		

1	2	3	4	5
		службы приема в чистоте, на ней не должно быть беспорядочно разбросанных бумаг и ненужных предметов 3. Иметь безупречный внешний вид 4. Разговаривать с гостями необходимо только стоя 5. Не заставлять гостей ждать	в умении управлять впечатлением	
	2. Процедура регистрации гостей	1. Заполнить регистрационный лист на основании паспортных данных 2. Уточнить дату отъезда 3. Подписать гостем карту регистрации 4. Выбрать номер для гостя 5. Выписать счет клиенту	Умение ставить цель, предвидеть результат своей деятельности. Знание технологии регистрации гостей. Умение общаться с клиентами	Социально-профессиональная мобильность. Плановость. Организованность. Коммуникативность

Важнейшим фактором в развитии наставничества как самостоятельного института должны стать гибкие модели обучения наставников: на начальной стадии – обучение основам психологии и педагогики; в последующем – освоение модулей профессионального и педагогического со-

держания. Таких программ пока немного, их необходимо разрабатывать, изучая лучшие практики и апробируя на пилотных площадках. Формирование коммуникативной компетентности при интеграции производственной и педагогической практик возможно на базовых кафедрах профессионально-педагогических вузов и в условиях предприятия с учетом производственных и технических условий.

*Статья рекомендована к публикации
д-ром филол. наук, проф. О. Б. Акимовой*

Литература

1. Батышев А. С. Педагогическая система наставничества в трудовом коллективе. Москва: Высшая школа, 1985. 272 с.
2. Дуальная система обучения // Русско-немецкий словарь-справочник [Электрон. ресурс]. Режим доступа: <http://prof-mayak.ru/wp-content/uploads/2015/06/BIBB-Glossar.pdf/> (дата обращения 20.09.2015).
3. Зеер Э. Ф. Психология профессионального образования. Москва: Академия, 2009. 384 с.
4. Золотарева Н. М. Развитие системы подготовки кадров для инновационной экономики // Образование и наука. 2014. № 5. С. 14–22.
5. Исаева Т. И. Компетенции студентов и преподавателей высшей школы: способы формирования и оценивания: монография. Ростовский государственный университет путей сообщения. Ростов н/Д, 2010. 152 с.
6. Климов Е. А. Психология профессионального самоопределения. Москва: Академия, 2010. 304 с.
7. Климов Е. А. Жизненный путь профессионала и нормальные кризисы развития. Москва: Логос, 2007. 855 с.
8. Кругликов Г. И. Настольная книга мастера профессионального обучения: учебное пособие для студентов среднего профессионального образования. Москва: Академия, 2007. 272 с.
9. Кузнецов В. В. Введение в профессионально-педагогическую специальность: учебное пособие для студентов высших учебных заведений. Москва: Академия, 2007. 176 с.
10. Масалимова А. Р. Проектирование и реализация содержания учебно-методического обеспечения корпоративной подготовки наставников // Современные проблемы науки и образования. 2014. № 1 [Электрон. ресурс]. Режим доступа: <http://www.science-education.ru/pdf/2014/1/211.pdf> (дата обращения 12.09.2015)
11. Материалы VI международной промышленной выставки «Иннопром – 2015», г. Екатеринбург. [Электрон. ресурс]. Режим доступа: <http://www.innoprom.com/about/general-information/> (дата обращения 15.09.2015)
12. Подготовка рабочих кадров на основе дуального обучения. Системный проект агентства стратегических инициатив [Электрон. ресурс]. Режим доступа: <http://www.asi.ru/projects/7267/> (дата обращения 13.09.2015)
13. Об утверждении и введении в действие федерального государственного образовательного стандарта среднего профессионального образова-

ния по специальности 101101 Гостиничный сервис: приказ Министерства образования и науки РФ от 5 апреля 2010 г. № 273. [Электрон. ресурс] Режим доступа: <http://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/98436/#ixzz3lgkoу6ql/> (дата обращения 25.08.2015)

14. Об утверждении профессионального стандарта «Руководитель/управляющий гостиничного комплекса/сети гостиниц»: приказ Минтруда России от 07.05.2015 № 282н [Электрон. ресурс]. Режим доступа: <http://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/98436/#ixzz3lgkoу6ql/> (дата обращения 25.08.2015).

15. Рогачевская А. С. Наставничество: история и современность. Москва: Знание, 1982. 63 с.

16. Сташенко А., Чеглакова Л. Наставничество: мода становится трендом // Корпоративные университеты. 2008. № 15. С. 37–49.

17. Теория и практика профессионально-педагогического образования: коллективная монография. Российский государственный профессионально-педагогический университет, 2007. Т. 1. 305 с.

18. Шавалиев А. Н. Об особенностях подготовки квалифицированных кадров в Свердловской области на основе практико-ориентированного (дуального) обучения // Профессиональное образование и рынок труда. 2015. № 5–6. С. 21–25.

19. Шелген А. Введение в профессиональную педагогику: учебное пособие. Екатеринбург. 1996. 288 с.

20. Bundesinstitut fur berufsbildung. [Электрон. ресурс]. Режим доступа: <http://www.bibb.de/de/460.php/>.

21. Carol A. Mullen. At the tipping point. Role of formal faculty mentoring in changing university research cultures [Электрон. ресурс]. Режим доступа: http://www.academia.edu/12339783/At_the_tipping_point_Role_of_formal_faculty_mentoring_in_changing_university_research_cultures/ (дата обращения 27.08.2015).

22. Dale H. Schunk. Carol A. Mullen. Toward a Conceptual Model of Mentoring Research: Integration with Self-Regulated Learning. [Электрон. ресурс]. Режим доступа: http://www.academia.edu/12353965/Toward_a_Conceptual_Model_of_Mentoring_Research_Integration_with_Self-Regulated_Learning (дата обращения 25. 08. 2015)

23. National mentoring partnership [Электрон. ресурс]. Режим доступа: https://translate.google.ru/translate?hl=ru&sl=en&u=http://www.mentoring.org/2015_national_mentoring_summit/2015_workshops/&prev=search/.

24. Virginia mentoring partnership [Электрон. ресурс]. Режим доступа: <https://translate.google.ru/translate?hl=ru&sl=en&u=http://www.vamentoring.org/training&prev=search/>.

References

1. Batyshev A. S. Pedagogicheskaja sistema nastavnichestva v trudovom kollektive. [Pedagogical system of mentoring in the workplace]. Moscow: Publishing House Vysshaja shkola. [Higher school]. 1985. 272 p. (In Russian)

2. Dual'naja sistema obuchenija. Russko-nemeckij slovar'-spravochnik. [Dual training system. Russian – German dictionary]. Available at: <http://prof-mayak.ru/wp-content/uploads/2014/06/BIBB-Glossar.pdf>. (In Russian)
3. Zeer Je. F. Psihologija professional'nogo obrazovanija. [Psychology of professional education]. Moscow: Publishing House Akademija. [Academy]. 2009. 384 p. (In Russian)
4. Zolotareva N. M. Development of the system of training for the innovation economy. *Obrazovanie i nauka. [Education and Science]*. 2014. № 5. P. 14–22. (In Russian).
5. Isaeva T. I. Kompetencii studentov i prepodavatelej vysshej shkoly: sposoby formirovanija i ocenivaniya. [Competence of students and teachers in higher education: ways of formation and evaluation]. Rostov-on-Don, 2010. 152 p. (In Russian)
6. Klimov E. A. Psihologija professional'nogo samoopredelenija. [Psychology of professional self-determination]. Moscow: Publishing House Akademija. [Academy]. 2010. 304 p. (In Russian)
7. Klimov E. A. Zhiznennyj put' professionala i normal'nye krizisy razvitiya. [The life of a professional and normal development crisis]. Moscow: Publishing House Logos, 2007. 855 p. (In Russian)
8. Kruglikov G. I. Nastol'naja kniga mastera professional'nogo obuchenija. [Handbook of professional skills]. Moscow: Publishing House Akademija. [Academy]. 2007. 272 p. (In Russian)
9. Kuznecov V. V. Vvedenie v professional'no-pedagogicheskiju special'nost'. [Introduction to the vocational teaching profession]. Moscow: Publishing House Akademija. [Academy]. 2007. 176 p. (In Russian)
10. Masalimova A. R. Design and implementation of the content of training and methodological support corporate training mentors. *Sovremennye problemy nauki i obrazovanija. [Journal of Modern Problems of Science and Education]*. 2014. № 1. Available at: <http://www.science-education.ru/pdf/2014/1/211.pdf>. (In Russian)
11. *Materialy VI mezhdunarodnoj promyshlennoj vystavki «Innoprom – 2015» g. Ekaterinburg. [Proceedings of the VI International Industrial Exhibition «Innoprom – 2015», Yekaterinburg]*. Available at: <http://www.innoprom.com/about/general-information/>. (In Russian)
12. Podgotovka rabochih kadrov na osnove dual'nogo obuchenija. [Training of personnel based on the dual training]. Sistemnyj proekt agentstva strategicheskikh iniciativ. [System Project Agency for Strategic Initiatives]. Available at: <http://www.asi.ru/projects/7267/>. (In Russian)
13. Ob utverzhdenii i vvedenii v dejstvie federal'nogo gosudarstvennogo obrazovatel'nogo standarta srednego professional'nogo obrazovanija po special'nosti 101101 Gostinichnyj servis: prikaz Ministerstva obrazovanija i nauki RF ot 5 aprelja 2010 g. № 273. [On approval and enactment of the Federal State Educational Standards of secondary vocational education in the specialty 101101 Hotel service: Ministry of Education and Science of the Russian Federation, d.d. 5 April, 2010, № 273]. Available at: <http://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/98436/#ixzz3lgkoy6q>. (In Russian)

14. Ob utverzhdenii professional'nogo standarta «Rukovoditel' / upravljajushhij gostinichnogo kompleksa/seti gostini». Prikaz Mintruda Rossii ot 07.05.2015 № 282n. [On approval of the professional standard Supervisor / manager of the hotel complex / hotel chain. Order of the Ministry of Labour of Russia, d.d. 07.05.2015, № 282n]. Available at: <http://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/98436/#ixzz3lgkoy6ql/>. (In Russian)
15. Rogachevskaja L. S. Nastavnichestvo: istorija i sovremennost. [Mentoring past and present]. Moscow: Publishing House Znanie. [Knowledge]. 1982. 63 p. (in Russian)
16. Stashenko A., Cheglakova L. Mentoring: fashion becomes a trend. *Korporativnye universitety. [Corporate Universities]*. 2008. № 15. P. 37–49. (In Russian)
17. Teorija i praktika professional'no-pedagogicheskogo obrazovanija. [Theory and practice of professional teacher education]. Yekaterinburg: Rossijskij gosudarstvennyj professional'no-pedagogicheskij universitet. [Russian State Vocational Pedagogical University]. 2007. V. 1. 305 p. (In Russian)
18. Shavaliyev A. N. On peculiarities of training of qualified personnel in the Sverdlovsk region based on practice-oriented (dual) training. *Professional'noe obrazovanie i rynek truda. [Vocational Education and the Labor Market]*. 2015. № 5–6. P. 21–25. (In Russian)
19. Shelten A. Vvedenie v professional'nuju pedagogiku. [Introduction to professional pedagogy]. Yekaterinburg, 1996. 288 p. (In Russian)
20. Federal Institute for vocational education and training. Available at: <http://www.bibb.de/de/460.php/>. (Translated from English)
21. Carol A. Mullen. At the tipping point. Role of formal faculty mentoring in changing university research cultures. Available at: http://www.academia.edu/12339783/At_the_tipping_point_Role_of_formal_faculty_mentoring_in_changing_university_research_cultures/. (Translated from English)
22. Dale H. Schunk. Carol A. Mullen. Toward a Conceptual Model of Mentoring Research: Integration with Self-Regulated Learning. Available at: http://www.academia.edu/12353965/Toward_a_Conceptual_Model_of_Mentoring_Research_Integration_with_Self-Regulated_Learning. (Translated from English)
23. National mentoring partnership. Available at: https://translate.google.ru/translate?hl=ru&sl=en&u=http://www.mentoring.org/2015_national_mentoring_summit/2015_workshops/&prev=search/. (Translated from English)
24. Virginia mentoring partnership. Available at: <https://translate.google.ru/translate?hl=ru&sl=en&u=http://www.vamentoring.org/training&prev=search>. (Translated from English)

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

УДК 159.9

Курусь Ирина Александровна

аспирант кафедры психологии и педагогики Новосибирского государственного технического университета, Новосибирск (РФ).

E-mail: irina_kurus@rambler.ru

ВЗАИМОСВЯЗЬ КРИЗИСОВ, КРИЗИСНЫХ ПЕРЕЖИВАНИЙ И НАПРАВЛЕННОСТИ ВРЕМЕННОЙ ПЕРСПЕКТИВЫ У СТУДЕНТОВ НА НАЧАЛЬНОМ ЭТАПЕ ОБУЧЕНИЯ В ВУЗЕ

Аннотация. Цель статьи – раскрыть причины кризиса, который переживают студенты на начальном этапе обучения в вузе.

Методология и методики. В ходе исследования применялись психодиагностические методики: анкета В. Р. Манукян, выявляющая кризисные переживания, и опросник временной перспективы Ф. Зимбардо в адаптации А. Сырцовой, Е. Т. Соколовой, О. В. Митиной (ZTP1).

Результаты и научная новизна. На основе репрезентативной выборки студентов в Новосибирском государственном медицинском университете получены и проанализированы данные о взаимосвязи кризисов и кризисных переживаний с направленностью временной перспективы. Показаны гендерные различия протекания кризисов у учащейся молодежи. Установлено, что временные перспективы «Негативное прошлое» и «Фаталистическое настоящее» коррелируют со всеми кризисными переживаниями студентов на начальном этапе обучения в вузе. Временная перспектива «Будущее» имеет обратную корреляцию с кризисным переживанием «отсутствие заметно привлекающих целей в будущем», взаимосвязь с кризисами отсутствует. В связи с этим автор предлагает коррекцию психологического сопровождения первокурсников.

Практическая значимость. Изложенный в статье материал может быть использован педагогами-психологами для психологической диагностики учащихся, при поиске причин их неуспеваемости, при разработке и коррекции программ психолого-педагогического сопровождения первокурсников, в частности при написании программы адаптивного тренинга в центрах психосоциального сопровождения обучающихся. Даны рекомендации по выбору тех-

ник и методик, способствующих преодолению проблем, связанных с кризисом идентичности и биографическими кризисами.

Ключевые слова: кризисы, кризисные переживания, временная перспектива, начальный этап обучения в вузе.

DOI: 10.17853/1994-5639-2016-2-68-79

Kurus Irina A.

Ph. D. Student, Department of Psychology and Pedagogy, Novosibirsk State Technical University, Novosibirsk (RF).

E-mail: irina_kurus@rambler.ru

CORRELATION OF CRISES, CRISIS EXPERIENCES AND ORIENTATION OF TIME PERSPECTIVE AT THE INITIAL STAGE OF TRAINING IN HIGHER EDUCATION INSTITUTION

Abstract. *The purpose* of article is identification of an actual problem of psychological science: correlation of crises and a crisis experiences with and orientation of time perspective at the initial stage of training in institution of higher education.

Methods. During the research the following psychodiagnostic methods are applied: the questionnaire of crisis experiences for student by V. R. Manukyan; a questionnaire of time perspective by F. Zimbardo in adaptation of A. Syrtsova, E. T. Sokolova, O. V. Mitina (ZTPI).

Results and scientific novelty. Data on interrelation of crises and crisis experiences with an orientation of temporary prospect are obtained and analysed on the basis of representative selection of students in Novosibirsk State Medical University. Gender distinctions of crises behaviour of students are shown. It is established that temporary prospects «The negative past» and «The fatalistic present» correlate with all the crisis experiences of students at the initial stage of training in higher education institution. The temporary prospect «Future» has the return correlation with crisis experience «absence of the appreciably attractive purposes in the future», and the interrelation with crises is absent. In this regard the author proposes the correction procedure of psychological escort of first-year students.

Practical significance. The research findings can be used by educational psychologists for psychological diagnostics of pupils, to search the reasons of their poor progress, during the developing and correction of programs of psychology and pedagogical escort of first-year students, in particular when writing the program of adaptive training in the centers of psychosocial maintenance of the trainees. Guidelines for a choice of the techniques and methods promoting overcoming of the problems connected with crisis of identity and biographic crises are given.

Keywords: crises, crisis experiences, time perspective, the training at initial stage in higher education institution.

DOI: 10.17853/1994-5639-2016-2-68-79

Проблема психического здоровья современных студентов является сегодня одной из наиболее актуальных в психолого-педагогической сфере. Данная проблема вызвана комплексом причин: высоким риском манифестации психических заболеваний в этом возрасте, совпадением кризисного периода вхождения во взрослость и начала обучения в высшем учебном заведении, когда происходит адаптация к новой среде в системе образования.

Важную роль в развитии личности играют переживания индивида, в частности переживания, связанные с прохождением кризисных периодов. Анализ научных источников позволяет выделить следующие кризисные переживания, характерные для периода студенчества: нормативные (возрастные), ненормативные (биографические: нереализованность, бесперспективность, опустошенность), переживания профессионального становления [2, 3, 6, 7, 14]. Считается, что указанный кризисный период человек должен пройти самостоятельно, а оказывать психологическую помощь ему необходимо лишь в случае затруднений. Однако конкретное содержание такой помощи студентам недостаточно представлено в научной литературе.

Мы поставили перед собой задачу выявить ведущие факторы, влияющие на усугубление кризиса на начальном этапе обучения в вузе, которые помогут в составлении программы психологического сопровождения студентов.

Одним из важных факторов, нивелирующих или же обостряющих кризис, является временная перспектива, которую Франк определил как «полную совокупность представлений индивидуума о своем психологическом будущем и психологическом прошлом, существующих в данный момент времени». З. Р. Мелло и Ф. С. Уоррелл высказали мнение, что перспектива времени есть познавательная-мотивационная конструкция, которая особенно отчетливо проявляется в юности [18], следовательно, данный возраст более всего подходит для изучения временной перспективы.

Для психического здоровья, как отмечают ученые, важно наличие сбалансированной временной перспективы: сочетания ориентации на будущее с позитивным отношением к прошлому и настоящему, что способствует развитию идентичности при вхождении во взрослость [9, 15, 19], а значит, и эффективному решению задач этого этапа. В качестве базисных нарушений временной перспективы при кризисах выделяют блокирование будущего и «цепляние» за прошлое, что негативно отражается на мотивации в настоящем и оказывает отрицательное влияние на текущую когнитивную и эмо-

циональную деятельность [1, 8]. Однако, как считает А. Сырцова, сделавшая обзор работ по данной тематике, исследования чувства времени и временной перспективы пока немногочисленны [13, с. 85].

Эта перспектива рассматривается в связи с кризисами зрелости [5, 8], травматическими кризисами – разводом, смертью близкого, потерей работы [5, 8, 10]. Показано, что имеется взаимосвязь между формированием идентичности и перспективой времени и данные переменные взаимно укрепляют друг друга через время [16, 17]. Н. В. Сиврикова проанализировала взаимосвязь нормативных кризисов вхождения во взрослость и временной перспективы и установила, что в двадцать лет снижается ценность прошлого и настоящего, возникает ощущение ускорения темпа времени. Был сделан вывод о том, что нормативные кризисы развития являются сенситивными периодами для формирования временной перспективы [12]. По мнению С. В. Духновского, переживание кризисной ситуации влияет на психологическое время личности, формирует и изменяет индивидуальную концепцию психологического времени [4]. А. К. Болотова утверждает, что временные перспективы могут оказывать регулирующее воздействие на выбор стратегий поведения в трудных жизненных ситуациях [1, с. 69].

Тем не менее повторим: исследований, посвященных изучению этой взаимосвязи в целом и в частности во время кризиса начала обучения в вузе, несмотря на важность данной проблематики, недостаточно.

Мы выдвинули предположение о взаимообусловленности кризисных переживаний начального этапа обучения в вузе и направленности временной перспективы на прошлое и настоящее: чем больше выражены кризисы и кризисные переживания, тем больше усиливается направленность личности в прошлое и настоящее с негативной эмоциональной окраской этих периодов.

На базе Новосибирского государственного медицинского университета было проведено исследование, в котором приняли участие 99 студентов первых курсов (средний возраст – $18,4 \pm 1,1$ лет, из них 40 юношей, 59 девушек).

В работе использовались:

- анкета В. Р. Манукян для выявления кризисных переживаний студентов (в анкете выделены 24 их вида) [7], которая позволяет определить индивидуальную структуру психологического содержания кризиса человека, его тип и ведущие признаки, обуславливающие характер переживания. В зависимости от того, какие признаки окажутся основными, можно обозначить направление психологической помощи;
- опросник временной перспективы Ф. Зимбардо в адаптации А. Сырцовой, Е. Т. Соколовой, О. В. Митиной (ZTPИ), на основе которого

определяется отношение респондента ко времени. Опросник содержит 5 шкал: «Позитивное прошлое», «Негативное прошлое», «Гедонистическое настоящее», «Фаталистическое настоящее» и «Будущее» – и состоит из 56 пунктов, которые оцениваются по 5-балльной шкале.

Исследование выраженности кризисов в студенческом возрасте

Анализ усредненного профиля кризисов (рис. 1) позволил выявить наиболее актуальные переживания, возникающие на начальном этапе обучения в вузе. Самым выраженным оказался общепсихологический признак кризиса – ситуация конфликта важных потребностей и целей. Это связано с особенностями социальной ситуации, в которой находятся новоиспеченные студенты. Вчерашним школьникам трудно справиться с увеличившейся с поступлением в вуз нагрузкой, им нужно учиться и в то же время противостоять многим отвлекающим соблазнам, естественным в данном возрасте. Первокурсникам необходимо приспособиться к новому коллективу, вследствие чего они весьма значительную часть времени тратят на общение и установление отношений. Многие из них являются приезжими: меняя место жительства, они лишаются поддержки родителей, поэтому вынуждены раньше начинать самостоятельную жизнь: устраиваться на работу, чтобы обеспечить себя, вследствие чего им может не хватать времени на учебу.

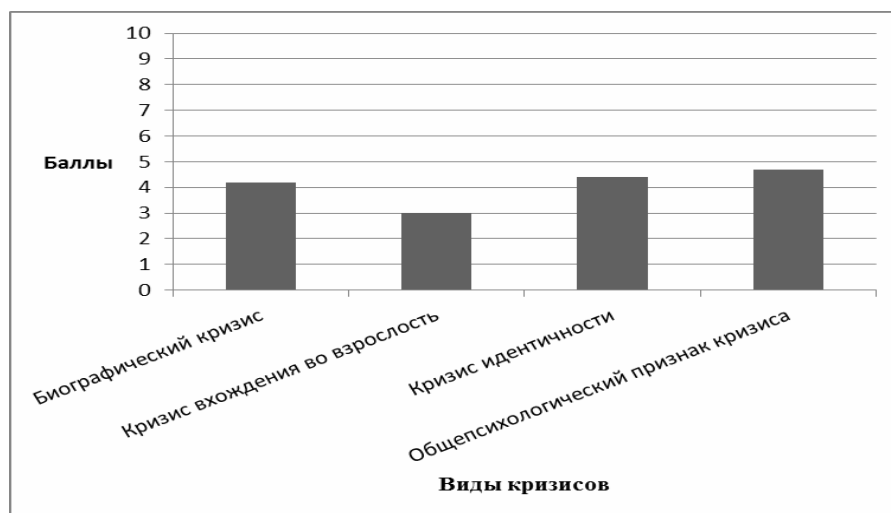


Рис. 1. Усредненный профиль выраженности кризисов

Анализ особенностей временной перспективы у студентов

Изучение данных по показателям временной перспективы в целом по группе (рис. 2) показал: ориентация на будущее сочетается у респондентов с позитивным отношением к прошлому и настоящему, что указывает на сбалансированность временной перспективы. Как отмечают К. Лукс, В. Ленс, И. Смитс и др., обучение в образовательном заведении может стимулировать ориентацию на будущее и приводить к уменьшению ориентации на настоящее [17, с. 243].

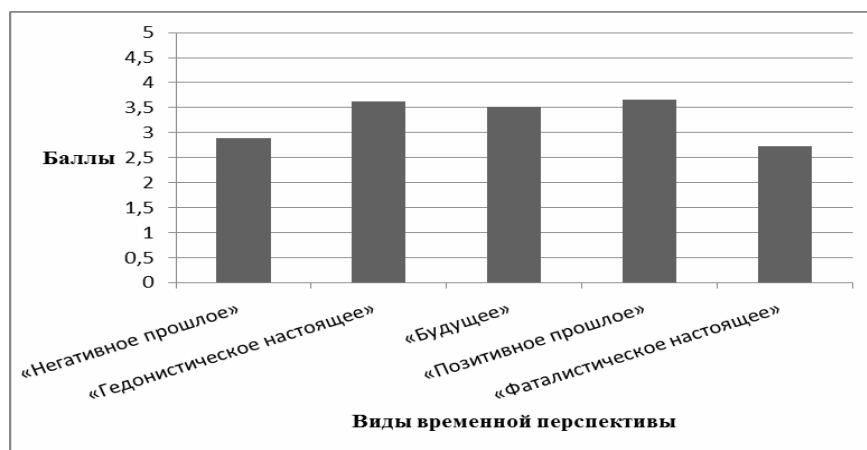


Рис. 2. Усредненный профиль выраженности видов временной перспективы

Сравнение выраженности кризисов и временной перспективы в группах юношей и девушек

При сравнительном анализе полученных данных по гендерному признаку выяснилось, что выраженность кризиса идентичности у девушек достоверно выше, чем у юношей ($p \leq 0,01$, критерий Манна – Уитни). Показатели переживаний, связанных с биографическими факторами и кризисом вхождения во взрослость, тоже оказались выше у представительниц женского пола ($p \leq 0,05$, критерий Манна – Уитни). Это, в частности, подтверждают результаты исследований В. Р. Манукян, а также С. Н. Посоховой и А. В. Жукова, где зафиксированы более сильные переживания девушек в кризисных ситуациях, нежели у их сверстников [6; 11, с. 78]. Однако обнаруженные различия, несомненно, требуют дополнительного изучения.

На основе методики Ф. Зимбардо выявлено, что у студенток больше, чем у их однокурсников, выражены показатели временной перспективы по шкалам «гедонистическое настоящее» и «фаталистическое настоящее» ($p \leq 0,01$, критерий Манна – Уитни). Очевидно, это обусловлено тем, что девушки проявляют больше эмоций при переживании событий, более чувствительны, открыты и доверчивы [6, с. 44].

Исследование взаимосвязи кризисов и кризисных переживаний с направленностью временной перспективы у студентов

Полученные результаты позволяют утверждать, что временные перспективы «Негативное прошлое» и «Фаталистическое настоящее» достоверно связаны с кризисом, сопутствующим студенческому возрасту ($p \leq 0,01$, критерий Тау – Кендалла) (таблица).

Взаимосвязь кризисов и временных перспектив «Негативное прошлое» и «Фаталистическое настоящее»

Вид кризиса	Вид временной перспективы	
	«Негативное прошлое»	«Фаталистическое настоящее»
Биографический кризис	0,42	0,29
Кризис вхождения во взрослость	0,33	0,28
Кризис идентичности	0,28	0,21
Общепсихологический признак кризиса	0,24	отсутствует

Примечание: представленные в таблице коэффициенты корреляции получены с помощью критерия Тау – Кендалла, уровень значимости $\leq 0,01$

Значимых корреляций с другими факторами временной перспективы, в частности с перспективой «Будущее», не обнаружено. Мы предполагаем, что это обусловлено разрывом модусов временной перспективы в период выраженного кризиса, когда происходит фиксация на негативно окрашенных переживаниях настоящего, распространяющихся и на прошлое. Однако, несмотря на негативную эмоциональную окраску, прошлое позволяет индивиду поддерживать ощущение некоторой стабильности, но при этом для настоящего характерно ощущение внутреннего тупика, отсутствие сил для деятельности, что приводит к невозможности построения дальнейших целей.

Кроме прочего, выявлена взаимосвязь таких кризисных переживаний, как «Переживание тоски по школьному коллективу, друзьям» ($r = 0,23$ $p < 0,01$) и «Отрыв от друзей детства» ($r = 0,22$ $p < 0,01$), с временной перспективой «Позитивное прошлое». На наш взгляд, подобные переживания неизбежны при поступлении в вуз и являются нормой,

а связь с позитивным прошлым указывает на наличие личностного ресурса для успешной адаптации в новом коллективе, поскольку у человека имеется опыт положительных отношений.

Временная перспектива «Негативное прошлое» достоверно коррелирует с 22 из 24 кризисных переживаний. Исключения – «Разочарование в выбранной профессии» и «Трудности, связанные с принятием профессиональных норм». Отсутствие корреляций с указанными переживаниями объясняется возрастом участников исследования. Все они только приступили к профессиональному обучению, поэтому пока не испытают подобных переживаний. Однако на начальном этапе обучения в вузе происходят процессы, связанные с идентичностью личности. Как справедливо отмечают К. Лукс, В. Ленс, И. Смитс и др., сосредоточенность на негативном прошлом может затруднять развитие идентичности, а может способствовать ее развитию посредством переосмысления прошлого и ориентации на развитие в будущем [17]. Зачастую для позитивной переориентации человеку требуется психологическая помощь.

Между кризисным переживанием «Отсутствие заметно привлекающих целей в будущем» и временной перспективой «Будущее» выявлена обратная корреляция ($r = -0,19$ $p < 0,01$). При превалировании такой временной перспективы личность стремится к построению планов и обозначению целей, вознаграждению в будущем, тогда как в кризисе, наоборот, происходит блокирование образа будущего. Можно предположить, что отсутствие привлекающих целей в будущем проистекает из общего кризисного состояния личности в определенный момент времени. В связи с этим необходима «разблокировка» перспективы будущего, которая не должна проводиться прямолинейно – через непосредственную нейтрализацию кризисных переживаний, поскольку кризис человек должен преодолеть самостоятельно. Исключение – биографические кризисы, при которых зачастую человек нуждается в прямом вмешательстве психолога-педагога. А при кризисах идентичности и вхождения во взрослость следует лишь поддерживать человека для их самостоятельного преодоления – помогать укреплению стрессоустойчивости, но не устранять имеющиеся переживания. Дополнительно нужно проанализировать стратегии защитно-сводящего поведения, что мы предполагаем сделать на очередном этапе исследования.

Ф. Лаги, Р. Байоко, Ф. Лига и др. отмечают, что юноши и девушки, которые достигли интегрированного статуса идентичности, имеют ориентацию на временную перспективу будущего и позитивное прошлое. В отличие от них лица с диффузной идентичностью сосредоточены на негативном прошлом и фаталистическом настоящем [16].

Таким образом, нельзя однозначно говорить об отрицательном влиянии на личность выявленных взаимосвязей, однако необходимо пристальное внимание к психологическому состоянию студентов, особенно на начальном этапе профессионального обучения в высшем учебном заведении.

Полученные данные могут быть использованы педагогами-психологами для психологической диагностики учащихся, при поиске причин их неуспеваемости, при разработке и коррекции программ психолого-педагогического сопровождения первокурсников, в частности при создании комплексного тренинга в центрах психосоциального сопровождения обучающихся. С нашей точки зрения, следует использовать техники и методики, направленные на преодоление проблем, связанных с кризисом идентичности и биографическими кризисами: повышение адаптации, развитие стрессоустойчивости, обучение навыкам самоподдержки, стимулирование интеграции личности. Причем помощь в преодолении кризисов должна быть нацелена не на непосредственно кризисные переживания, а на другие компоненты. Поскольку обнаружена взаимосвязь выраженности кризисных переживаний и временных перспектив «Негативное прошлое» и «Фаталистическое настоящее», предлагается использование в программе психокоррекции когнитивных техник, направленных на построение картины будущего и интеграцию прошлого, настоящего и будущего, т. е. на построение развернутой временной перспективы. Особое значение при составлении программы имеет учет гендерных особенностей переживания кризисов.

*Статья рекомендована к публикации
д-ром психол. наук, проф. Э. Э. Сыманюк*

Литература

1. Болотова А. К., Хачатурова М. Р. Человек и время в ситуациях выбора совладающего поведения // Культурно-историческая психология. 2012. № 1. С. 69–76.
2. Головей Л. А., Манукян В. Р. Психобиографическое изучение кризисов взрослого периода развития // Вестник Санкт-Петербургского университета. Серия 6: Философия. Культурология. Политология. Право. 2003. № 4 (30). С. 100–112.
3. Дмитриева Н. В., Перевозкин С. Б., Перевозкина Ю. М., Самойлик Н. А. Диагностика кризиса идентичности. Новокузнецк: РИО КузГПА, 2012. 134 с.
4. Духновский С. В. Влияние переживания критических ситуаций на развитие девиантного поведения подростков: автореф. дис... канд. психол. наук. Курган, 2002. 22 с.
5. Дягилева Я. О. Особенности временной перспективы безработных в период кризиса 30-ти лет // Труды молодых ученых Алтайского государст-

венного университета: материалы XXXVIII научной конференции студентов, магистрантов, аспирантов и учащихся лицейных классов. Барнаул: Алтайский университет, 2011. Вып. 8. С. 321–323.

6. Манукян В. Р. Нормативные кризисы развития в период взрослости // Вестник Санкт-Петербургского университета. Серия 12: Психология. Социология. Педагогика. 2010. № 1. С. 39–45.

7. Манукян В. Р. Субъективная картина жизненного пути и кризисы взрослого периода: дис... канд. психол. наук. Санкт-Петербург, 2003. 217 с.

8. Овчинникова Ю. Г., Яксина И. А. Временная перспектива и кризисы зрелости // Психология зрелости и старения: ежеквартальный научно-практический журнал. 2009. № 3 (47). С. 13–27.

9. Осин Е. Н., Орел Е. А. Возрастная динамика временной перспективы (на материале российских женщин) // Перспективные направления психологической науки: сборник научных статей. Вып. 2 / отв. ред. А. К. Болотова. Москва: НИУ ВШЭ, 2012. С. 85–103.

10. Павлова Е. В., Симонова П. П. Изменение временной перспективы у пациентов в кризисных состояниях // Известия Уральского федерального университета. Серия 1: Проблемы образования, науки и культуры. 2011. Т. 95. № 4. С. 225–231.

11. Посохова С. Т., Жуков А. В. Переживание кризисных ситуаций и смысл жизни в подростковом возрасте // Вестник Санкт-Петербургского университета. Серия 12: Психология. Социология. Педагогика. 2010. № 4 (30). С. 74–82.

12. Сиврикова Н. В. Особенности временной трансспективы в нормативных кризисах развития взрослого человека // Личность в изменяющихся социальных условиях материалы II Международной научно-практической конференции. Красноярск, 2013. С. 95–98.

13. Сырцова А., Соколова Е. Т., Митина О. В. Методика Ф. Зимбардо по временной перспективе // Психологическая диагностика. 2007. № 1. С. 85–106.

14. Харитоновна Е. А., Манукян В. Р. Переживание нормативного кризиса и защитно-совладающее поведение у женщин в период средней взрослости // Научные исследования выпускников факультета психологии СПбГУ. 2014. Т. 2. С. 283–290.

15. Kairys A., Liniauskaitė A. Time Perspective and Personality / Time Perspective Theory; Review, research and Application: Essays in Honor of Philip G. Zimbardo / Ed. by Maciej Stolarski, Nicolas Fieulaine, Wessel van Beek. P. 99–113.

16. Laghi F., Baiocco R., Liga F., Guarino A., Baumgartner E. Identity status differences among Italian adolescents: Associations with time perspective // Children and Youth Services Review. 2010. Vol. 35. № 3. P. 482–487.

17. Luyckx K., Lens W., Smits I., Goossens L. Time perspective and identity formation: short-term longitudinal dynamics in college students // International Journal of Behavioral Development. 2012. Vol. 34. № 3. P. 238–247.

18. Mello Z. R., Worrell F. C. The Past, the Present, and the Future: A Conceptual Model of Time Perspective in Adolescence / Time Perspective Theory; Re-

view, research and Application: Essays in Honor of Philip G. Zimbardo / Ed. by Maciej Stolarski, Nicolas Fieulaine, Wessel van Beek. 2015. P. 115–129.

19. Shiray T., Kyoiku O., Nakamura T. Time orientation and identity formation: Long-term longitudinal dynamics in emerging adulthood // *Japanese Psychological Research*. 2012. Vol. 54. № 3. P. 274–284.

References

1. Bolotova A. K., Khachaturova M. R. Person and time in situations of a choice of coping behavior. *Kul'turno-istoricheskaja psihologija*. [Cultural and Historical Psychology]. 2012. № 1. P. 69–76. (In Russian)

2. Golovey L. A., Manukyan V. R. Psychobiographic studying of crises of the adult period of development. *Vestnik Sankt-Peterburgskogo universiteta. Serija 6: Filosofija. Kul'turologija. Politologija. Pravo*. [Bulletin of the St. Petersburg University. Series 6: Philosophy. Cultural science. Political science. Right]. 2003. № 4 (30). P. 100–112. (In Russian)

3. Dmitriyeva N. V., Perevozkin S. B., Perevozkina Yu. M., Samoylik N. A. Diagnostika krizisa identichnosti. [Identity crisis diagnostics]. Novokuznetsk: Publishing House of Kuzbasskaja gosudarstvennaja pedagogicheskaja akademija. [Kuzbass State Pedagogical Academy]. 2012. 134 p. (In Russian)

4. Dukhnovsky S. V. Vliyanie perezhivaniya kriticheskikh situatsiy na razvitie deviantnogo povedeniya podrostkov. [Influence of experience of critical situations on development of deviant behavior of teenagers]. Cand. diss. Kurgan, 2002. 22 p. (In Russian)

5. Dyagileva Ya. O. Features of temporary prospect of the unemployed during crisis of 30 years. *Trudy molodyh uchenyh Altajskogo gosudarstvennogo universiteta: materialy XXXVIII nauchnoj konferencii studentov, magistrantov, aspirantov i uchashhihsja licejnyh klassov*. [Works of Young Scientists of the Altai State University: Materials XXXVIII of Scientific Conference of Students, Undergraduates, Graduate Students and Pupils of lyceum classes]. Barnaul: Altajskij universitet. [Altai University]. 2011. № 8. P. 321–323. (In Russian)

6. Manukyan V. R. Standard crises of development in the period of a maturity. *Vestnik Sankt-Peterburgskogo universiteta. Serija 12: Psihologija. Sociologija. Pedagogika*. [The Bulletin of the St. Petersburg University. Series 12. Psychology. Sociology. Pedagogics]. 2010. № 1. P. 39–45. (In Russian)

7. Manukyan V. R. Sub'ektivnaya kartina zhiznennogo puti i krizisy vzroslogo perioda. [Subjective picture of a course of life and crises of the adult period]. Cand. diss. St.-Petersburg, 2003. 217 p. (In Russian)

8. Ovchinnikova Yu. G., Yaksina I. A. Time perspective and crises of maturity. *Psihologija zrelosti i starenija: ezhekvartal'nyj nauchno-prakticheskij zhurnal*. [Psychology of a Maturity and Aging: Quarterly Scientific and Practical Journal]. 2009. № 3 (47). P. 13–27. (In Russian)

9. Osin E. N., Orel E. A. Vozrastnaya dinamika vremennoy perspektivy (na materiale rossijskikh zhenshchin). [Age dynamics of temporary prospect (by the example of the Russian women)]. *Perspektivnye napravlenija psihologicheskoy nauki: sbornik nauchnyh statej*. [The Perspective directions of psychological sci-

ence. Collection of scientific articles]. Issue 2. Ed. by A. K. Bolotova. Moscow, 2012. P. 85–103. (In Russian)

10. Pavlova E. V., Simonova P. P. Change of temporary prospect by patients in crisis states. *Izvestija Ural'skogo federal'nogo universiteta. Serija 1: Problemy obrazovanija, nauki i kul'tury*. [News of the Ural Federal University. Series 1: Problems of education, science and culture]. 2011. V. 95. № 4. P. 225–231. (In Russian)

11. Posokhova S. T., Zhukov A. V. Experience of crisis situations and meaning of life at teenage age. *Vestnik Sankt-Peterburgskogo universiteta. Serija 12: Psihologija. Sociologija. Pedagogika*. [The Bulletin of the St. Petersburg University. Series 12. Psychology. Sociology. Pedagogics]. 2010. № 4 (30). P. 74–82. (In Russian)

12. Sivrikova N. V. Features of a time transspectivity in standard crises of development of the adult. *Lichnost' v izmenjajushhhsja social'nyh uslovijah materialy II Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii*. [The Personality in the Changing Social Conditions. Materials II International Scientific and Practical Conference]. Krasnoyarsk, 2013. P. 95–98. (In Russian)

13. Syrtsova A., Sokolova E. T., Mitina O. V. Methodology of F. Zimbardo on time perspective. *Psihologicheskaja diagnostika*. [Psychological Diagnostics]. 2007. № 1. P. 85–106. (In Russian)

14. Kharitonova E. A., Manukyan V. R. Experience of standard crisis and protective coping behavior of women in the period of an average maturity]. *Nauchnye issledovanija vypusnikov fakul'teta psihologii Sankt-Peterburgskogo gosudarstvennogo universiteta. Scientific Researches of Graduates of Faculty of Psychology of St. Petersburg State University*. 2014. T. 2. P. 283–290. (In Russian)

15. Kairys A., Liniauskaitė A. Time Perspective and Personality / Time Perspective Theory; Review, research and Application: Essays in Honor of Philip G. Zimbardo / ed. by Maciej Stolarski, Nicolas Fieulaine, Wessel van Beek. P. 99–113. (Translated from English)

16. Laghi F., Baiocco R., Liga F., Guarino A., Baumgartner E. Identity status differences among Italian adolescents: Associations with time perspective. *Children and Youth Services Review*. 2010. Vol. 35. № 3. P. 482–487. (Translated from English)

17. Luyckx K., Lens W., Smits I., Goossens L. Time perspective and identity formation: short-term longitudinal dynamics in college students. *International Journal of Behavioral Development*. 2012. Vol. 34. № 3. P. 238–247. (Translated from English)

18. Mello Z. R., Worrell F. C. The Past, the Present, and the Future: A Conceptual Model of Time Perspective in Adolescence / Time Perspective Theory; Review, research and Application: Essays in Honor of Philip G. Zimbardo / Ed. by Maciej Stolarski, Nicolas Fieulaine, Wessel van Beek. 2015. P. 115–129. (Translated from English)

19. Shiray T., Kyoiku O., Nakamura T. Time orientation and identity formation: Long-term longitudinal dynamics in emerging adulthood. *Japanese Psychological Research*. 2012. Vol. 54. № 3. P. 274–284. (Translated from English)

УДК 159.928.234

Лосева Светлана Николаевна

*кандидат психологических наук, доцент кафедры музыкального образования Иркутского государственного университета (Педагогического института), Иркутск (РФ).
E-mail: Loseva@bk.ru*

ЛОНГИТЮДНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ МУЗЫКАЛЬНОЙ ОДАРЕННОСТИ ШКОЛЬНИЦ

Аннотация. Цель статьи – рассмотреть эмпирические аспекты проблемы развития музыкальной одаренности учащихся в процессе вокально-хоровой деятельности.

Методы. В работе использовались общенаучные методы исследования: наблюдение, анкетирование, беседа, формирующий эксперимент, лонгитюд, тестирование. Анализ данных проводился с помощью психодиагностического комплекса методик: культурно-свободного теста интеллекта Р. Кеттелла, модифицированного креативного теста Ф. Вильямса, личностного многофакторного опросника Р. Кеттелла. Достоверность результатов и обоснованность выводов обеспечивалась применением надежных и апробированных в отечественной и зарубежной психологии методов и методик статистической обработки данных, определением параметрических и непараметрических статистических критериев: t-критерия Стьюдента, коэффициента ранговой корреляции Спирмена, критерия U-Манна – Уитни, T-критерия Вилкоксона, L-критерия тенденций Пейджа.

Результаты и научная новизна. Представлены результаты лонгитюдного исследования развития музыкальной одаренности. Экспериментальная работа, в которой участвовали школьницы 8–15 лет, проводилась на базе творческих хоровых коллективов г. Иркутска и продолжалась в течение трех лет. Выявлены особенности развития учащихся, занимающихся пением. Установлено, что по мере освоения специально разработанной программы (постижения эмоционально-смысловых аспектов восприятия музыкального произведения, обретения способности различать музыкальные тембры и общую окраску звучания и т. д.) с возрастом у учащихся улучшаются аналитический и интонационный слух. Регулярные продолжительные занятия пением содействуют формированию мыслительных операций: активному развитию дивергентного, рационально-логического мышления и интеллекта в целом, а также приобретению навыков самооценки. Кроме того, такие занятия располагают детей и подростков к эмоциональной отзывчивости и духовному самосовершенствованию.

Практическая значимость. Материалы статьи могут быть интересны преподавателям высшей школы, специалистам в области психологии творче-

ства, аспирантам и организаторам самостоятельной деятельности обучающихся вузов.

Ключевые слова: музыкальная одаренность, структура музыкальной одаренности, аналитический слух, интонационный слух, интеллект, духовность, креативность.

DOI: 10.17853/1994-5639-2016-2-80-93

Loseva Svetlana N.

Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor, Department of Music Education, Irkutsk State University (Pedagogical Institute), Irkutsk (RF).

E-mail: Loseva@bk.ru

LONGITUDINAL STUDIES OF MUSICALLY GIFTED SCHOOLGIRLS

Abstract. *The aim* of the article is to consider the empirical aspects of the development of musical gifted schoolgirls in vocal and choral activities.

Methods. Scientific methods of research (observation, questionnaire, interview, formative experiment, longitude, testing) are used. Data are analyzed using a complex of psychodiagnostic techniques: culture and free intelligence test by R. Cattell; the modified creative test by F. Williams; personal multifactorial questionnaire by R. Cattell. The reliability of the results and the validity of the findings is provided by the use of reliable and proven in the domestic and foreign psychology methods and techniques, using different statistical methods of data processing, the definition of parametric and non-parametric statistical tests (Student's t-criterion, Spearman's rank correlation, criterion U-Mann – Whitney, criterion T-Wilcoxon, L-criterion trends Page).

Results and scientific novelty. Results of longitudinal research of development of musical aptitude are presented. Experimental work in which schoolgirls of 8–15 years participated, was carried out on the basis of creative choral collectives of Irkutsk within three years. Features of development of the pupils who are engaged in singing are revealed. It is established that in process of development of specially developed program (comprehension of emotional and semantic aspects of perception of a piece of music, finding of ability to distinguish musical timbres and the general coloring of sounding etc.) analytical and intonation hearing improves under pupils' age. Regular long singing trainings promote formation of cognitive operations: active development of divergent, rational and logical thinking and intelligence in general, and also acquisition of skills of a self-assessment. Besides, such occupations dispose children and teenagers to emotional responsiveness and spiritual self-improvement.

Practical significance. The research materials can be useful for teachers of the higher school, experts in the field of creativity psychology, post-graduate students, and facilitators of independent activity of trainees at high schools.

Keywords: musical aptitude, the structure of musical talent, analytical listening, intonation hearing, intelligence, spirituality, creativity.

DOI: 10.17853/1994-5639-2016-2-80-93

Проблема одаренности в настоящее время вызывает повышенный интерес. Слово «одаренность» происходит от слов «дар», «подарок». Сегодня в большинстве научно-исследовательских работ дискуссионным остается вопрос об источниках возникновения, движущих силах ее развития, культурно-исторических и социальных условиях проявлений общих факторов [7, 18, 19].

Многие отечественные психологи и педагоги, ориентируясь на положения теории общих и специальных способностей научной школы Б. М. Теплова [14, 15], выделяют в изучении структуры музыкальной одаренности наиболее значимые компоненты музыкальных способностей, анализируют этапы их развития, определяют общие компоненты данного феномена. Так, в исследованиях Д. К. Кирнарской [3, 4, 5, 6, 17], М. Т. Таллибулиной [12] получены данные, показывающие, что этот феномен представляет собою структурное образование, включающее ряд компонентов. Однако вопросы выявления, особенностей диагностики, программы развития музыкальной одаренности в вокально-хоровой деятельности авторами не рассматриваются. Необходимо дополнительное психологическое изучение феномена, определение соотношения его отдельных компонентов, а также его развития у учащихся.

В своем исследовании мы опирались на культурно-психологическую модель, разработанную доктором психологических наук Л. И. Ларионовой [7, 8, 9]. Рассматривая одаренность как интегральное образование, включающее интеллектуальный компонент, креативность и духовность – высший уровень развития личности, она отмечает, что данный феномен формируется в процессе взаимодействия с социокультурной средой и проявляется в высоких творческих достижениях. Интеллект представлен в модели как форма организации ментального опыта, креативность – как глубинное свойство личности, позволяющее, с одной стороны, на основе индивидуального опыта развивать собственную одаренность, а с другой – экстериоризировать личностный опыт, приобретенный в процессе интериоризации культурных ценностей, делать его достоянием социума и способствовать развитию культуры. Духовность как высший уровень развития личности, по мнению Л. И. Ларионовой, проявляется во взаимодействии с социокультурной средой и формируется в процессе «вращения» ребенка в культуру.

Определяя специфику вокально-хоровой деятельности, мы включили в структуру музыкальной одаренности интеллект, креативность, духовность и музыкальность (как синтез аналитического и интонационного слуха). При изучении музыкальности мы обращались к исследованиям Б. М. Теплова о двух ее сторонах – эмоциональной и слуховой; Д. К. Кирнарской об аналитическом и интонационном слухе; а в определении интеллектуальной составляющей, креативности и духовности придерживались точки зрения Л. И. Ларионовой.

В настоящей публикации представлены результаты лонгитюдного исследования развития музыкальной одаренности школьников в процессе вокально-хоровой деятельности. Решение проблемы развития данного вида одаренности осложняется тем, что в общеобразовательных школах музыка используется крайне ограниченно. В связи с этим есть потребность в создании программы развития, поиске новых, более эффективных методов обучения, способствующих раскрытию и развитию музыкальных способностей учащихся.

Для проведения формирующего эксперимента мы выделили из группы школьников (8–15 лет), не занимающихся пением, испытуемых с высоким уровнем музыкальности и провели в течение трех лет специальное обучение их по разработанной нами программе, целью которой было развитие не только музыкальной одаренности посредством вокально-хоровой деятельности, но и музыкального, интеллектуального, творческого и духовного потенциала. Учащиеся были разделены на три возрастные подгруппы: 8–10 лет (12 чел.), 11–12 лет (12 чел.) и 13–15 лет (12 чел.).

Во время формирующего эксперимента занятия проводились два раза в неделю (68 уроков в год). На них большое внимание уделялось развитию аналитического и интонационного слуха, так как он – главный регулятор и корректор певческого поведения гортани и всего голосового аппарата. Развитие интеллекта осуществлялось при выполнении упражнений, которые требовали понимания музыкального произведения, вовлеченности в процесс интонирования, осознания отношения к себе как субъекту вокально-хоровой деятельности. Для развития креативности в сферу исполнительской деятельности учащихся включались хоровое и ансамблевое пение, слушание музыки, музыкально-ритмические движения, инсценирование (разыгрывание) песен, сюжетов сказок, музыкальных пьес. Весь учебный процесс был направлен на развитие духовного мира учащихся как части духовной культуры.

В ходе работы использовались общенаучные методы: наблюдение, анкетирование, беседа, формирующий эксперимент, лонгитюд, тестирование. Кроме того, с учетом поставленных задач был подобран психодиагностиче-

ский комплекс методик. Определение уровня интеллектуального развития проводилось с помощью культурно-свободного теста интеллекта Р. Кеттелла [1, 11]. Креативность изучалась на основе модифицированных креативных тестов Ф. Вильямса [16]. Исследование духовности детей и подростков проводилось посредством личностного многофакторного опросника Р. Кеттелла [2, 10]. Диагностика интонационного и аналитического слуха осуществлялась с опорой на исследования Б. М. Теплова [15], К. В. Тарасовой [12, 13] и Д. К. Кирнарской [6]. При сравнении средних величин применялся t-критерий Стьюдента; для установления связи между переменными – коэффициент ранговой корреляции Спирмена. Определение различий в уровне исследуемого признака осуществлялось по критерию U-Манна – Уитни; интенсивность сдвигов – по T-критерию Вилкоксона; оценка достоверного сдвига – по L-критерию тенденций Пейджа.

В табл. 1 приводятся общие результаты обучающего эксперимента, отражающие статистически достоверное развитие музыкальности. Полученные данные говорят о том, что в процессе пения у школьниц развиваются вокально-хоровые навыки, которые способствуют улучшению качества воспроизведения мелодии голосом.

Таблица 1

Показатели средних значений и уровень выраженности компонентов музыкальной одаренности до и после проведения эксперимента, баллы

Компоненты музыкальной одаренности	Возрастные подгруппы учащихся					
	8–10 лет		11–12 лет		13–15 лет	
	1*	2	1	2	1	2
Музыкальность:						
а) аналитический слух	3,4	4,4***	3,6	4,6***	3,8	4,8***
б) интонационный слух	3,4	4,4***	4,1	5,1***	4,3	5,3***
Интеллект	104	115**	94,2	104,5***	94,8	108***
Креативность:						
а) дивергентное мышление	55,7	66,3**	57,3	62,2**	55,8	64,3**
б) самооценка творческих характеристик личности	–	–	61,3	70,8**	57,8	63,8**
Духовность						
А – доброта	4,6	4,8	3,4	4,4***	4,5	5,2
Г – высокая совесть	5,2	5,6	5,1	6,2	5,1	5,4
І – мягкосердечность	5,7	6,2	5,8	6,3	4,1	4,3

Примечание: *1 – до эксперимента; 2 – после эксперимента; достоверность различий: ** $p < 0,01$; *** $p < 0,001$.

Рост интеллекта школьников был обнаружен во всех возрастных подгруппах. Проникновение в содержание музыки через ее всестороннее и тщательное аналитическое осмысление в певческой деятельности способствует интеллектуальному развитию учащихся, повышению их познавательной активности.

В процессе вокально-хоровой работы выявлена положительная динамика дивергентного мышления. Этот факт, по нашему мнению, связан с развитием музыкального интонирования, которое стимулирует нестандартность мышления, расположенность к освоению его новых способов и художественному творчеству. Взаимообусловленность развития музыкального интонирования и самооценки своих творческих способностей зафиксирована у школьников 11–12 лет и 13–15 лет при проведении тестирования (учащиеся 8–10 лет в тестировании не участвовали).

У школьников 11–12 лет отмечено повышение общительности, яркости эмоциональных проявлений, эмоциональной лабильности и выразительной экспрессии (фактор А – см. табл. 6). С увеличением возраста у учащихся активизируется духовное самосовершенствование, выражающееся в выстраивании взаимоотношений с окружающими; формируется рационально-логическое музыкальное мышление, которое воздействует на внутренний мир ребенка/подростка.

Рассмотрим подробнее, как менялись структурные компоненты музыкальной одаренности в ходе экспериментальной работы.

Динамика музыкальности – аналитического и интонационного слуха – в течение трех лет обучения представлена в табл. 2.

Таблица 2

Средние значения уровня развития аналитического и интонационного слуха учащихся, баллы

Компонент музыкальности	Возраст	Год обучения		
		1-й	2-й	3-й
Аналитический слух	8–10 лет	3,4	4,4	5,4***
	11–12 лет	3,6	4,6	5,3***
	13–15 лет	3,8	4,8	5,3***
Интонационный слух	8–10 лет	3,8	4,8	5,7***
	11–12 лет	4,1	5,1	5,9***
	13–15 лет	4,3	5,3	5,9***

*** различия достоверны по L-критерию тенденций Пейджа, при $p < 0,001$.

По данным табл. 2 можно проследить тенденцию повышения уровня аналитического и интонационного слуха в разных группах. У испытуемых младшего школьного возраста происходит накопление музыкально-

слухового опыта, так как у них еще не сформировались вокально-хоровые знания, умения и навыки, которые могли бы способствовать снятию напряжения, возникающего в ситуации неопределенности или незавершенности, поэтому вокально-хоровая деятельность вызывает у них дискомфорт и определяется невысокими показателями музыкальности. В ходе системных занятий подростки 11–12 лет увлекаются певческим процессом. У них уже есть вокально-хоровые навыки, и развитие музыкальности происходит интенсивнее. Высокие показатели в группе школьниц 13–15 лет обусловлены тем, что новые знания, умения и навыки осваиваются упорядоченно, поэтапно, по определенной логической схеме.

На опыте мы убедились, что в процессе вокально-хоровой деятельности с возрастом число фальшиво поющих детей сокращается, так как у них развивается восприимчивость к высоте звука, контроль своих физических и слуховых ощущений (звуковысотный самоконтроль), улучшается координация голосового аппарата.

Выявлены статистически достоверные данные о значимом приросте интеллекта у школьниц всех возрастных групп в период занятий пением (табл. 3).

Таблица 3

Средние значения уровня интеллектуального развития учащихся, баллы

Год обучения	Возраст		
	8–10 лет	11–12 лет	13–15 лет
1-й	104	94,2	94,8
2-й	115	105	104
3-й	121***	109***	117***

*** различия достоверны по L-критерию тенденций Пейджа, при $p < 0,001$.

Важно отметить, что музыкально одаренные учащиеся отдают предпочтение групповым формам работы, т. е. совместной работе со сверстниками. По нашим наблюдениям, положительная динамика интеллектуальных способностей в процессе занятий связана с природой музыкально одаренного ребенка, получающего позитивный опыт общения во время вокально-хоровой деятельности. У школьниц 8–10 лет зафиксировано интенсивное развитие познавательных, сенсорно-перцептивных, мыслительных, мнемических и др. функций, чем у школьниц 11–12 и 13–15 лет.

Начиная с 11–12 лет у учащихся происходит ослабление внутрифункциональных и межфункциональных связей внимания и памяти, что определяет снижение темпа развития интеллекта. Тем не менее вокально-хоровая деятельность в подростковом возрасте поддерживает интерес

к обучению, а усиление увлеченности певческими занятиями способствует стабилизации интеллектуального развития и успешному формированию дивергентного мышления.

Описываемые далее четыре когнитивных фактора дивергентного мышления (правополушарного, визуального, синтетического стиля мышления) тесно коррелируют с творческим проявлением личности. Они оцениваются вместе с пятым фактором, характеризующим способность к словарному синтезу (левополушарный, вербальный стиль мышления).

1. Беглость – продуктивность, определяется путем подсчета количества рисунков, сделанных ребенком, независимо от их содержания. Показатели: учащийся работает быстро, с большой продуктивностью; нарисовано 12 картинок; оценивание – по одному баллу за каждую картинку; максимально возможный сырой балл – 12.

2. Гибкость – число изменений категории рисунка, считая от первого рисунка. Показатели: учащийся способен выдвигать различные идеи, менять свою позицию и по-новому смотреть на вещи; один балл за каждое изменение категории, считая с первой перемены (существует четыре возможные категории); максимально возможный суммарный сырой балл – 11.

3. Оригинальность – местоположение (внутри-снаружи относительно стимульной фигуры), где выполняется рисунок. Показатели: учащегося не сдерживают замкнутые контуры, он перемещается снаружи и внутри контура, чтобы сделать стимульную фигуру частью целой картины; по три балла за каждую оригинальную картинку; максимально возможный суммарный сырой балл – 36.

4. Разработанность – симметрия-асимметрия, где расположены детали, делающие рисунок асимметричным. Показатели: учащийся добавляет детали к замкнутому контуру, предпочитает асимметрию и сложность при изображении; по три балла за каждую асимметричную внутри и снаружи картинку; максимально возможный суммарный сырой балл – 36.

5. Название – богатство словарного запаса (количество слов, использованных в названии) и способность к образной передаче сути изображенного на рисунках (прямое описание или скрытый смысл, подтекст). Показатели: учащийся искусно и остроумно пользуется языковыми средствами и словарным запасом; по три балла за каждую содержательную, остроумную, выражающую скрытый смысл подпись к картинке; максимально возможный суммарный сырой балл – 36.

Результаты исследования дивергентного мышления учащихся представлены в табл. 4.

Как видно из табл. 4, в группе школьников 8–10 лет высокие показатели обнаружены по факторам «беглость» и «гибкость». В процессе освое-

ния навыками вокально-хоровой деятельности у музыкально одаренных школьников 8–10 лет наблюдается тенденция к увеличению показателей по факторам «оригинальность», «название» и общего суммарного показателя. В этой возрастной группе в результате вокально-хоровой деятельности развиваются способности выдвигать необычные идеи, применять разнообразные стратегии при решении проблем; раскрываются творческие качества; появляется склонность искусно и остроумно пользоваться языковыми средствами, расширяется словарный запас; инертность замещается желанием менять что-либо к лучшему, потребностью новых впечатлений, знаний, умений.

Таблица 4

Показатели средних значений уровня
дивергентного мышления учащихся, баллы

Названия факторов	Возраст, год обучения								
	8–10 лет			11–12 лет			13–15 лет		
	1-й	2-й	3-й	1-й	2-й	3-й	1-й	2-й	3-й
Беглость	11,8	12	12	12	12	12	11,3	11,9	12
Гибкость	7,2	8,5	7,8	8,1	8,8	7,8	7,1	7,8	8,6***
Оригинальность	21,9	27,9	28**	22,6	25,3	28,8***	22,3	26,3	26,9**
Разработанность	1,4	2,6	2,8	1,8	1,8	2,3	2	3,2	2,9
Название	13,4	15,3	19***	13,2	14	16,2*	13,2	14,2	17*
Общий суммарный результат	55,7	66,3	69,6***	57,7	61,9	67,1	55,9	64,2	66,6***

Примечание: различия достоверны по L-критерию тенденций Пейджа;

* при $p < 0,05$; ** при $p < 0,01$; *** при $p < 0,001$.

В группе 11–12 и 13–15 лет высокие показатели выявлены по факторам «беглость» и «гибкость». В группе учащихся 13–15 лет зафиксирована положительная динамика развития по факторам «гибкость», «оригинальность», «название» и по общему суммарному показателю. У подростков данного возраста развиваются способности оперативно переключаться с одного аспекта деятельности на другой, выдвигать идеи, отличающиеся от общеизвестных, общепринятых, банальных или твердо установленных, избегать легких, очевидных и неинтересных ответов, умение решать проблемы, т. е. способность к анализу и синтезу.

В табл. 5 размещены результаты замеров уровня развития личностных творческих характеристик школьников 11–12 и 13–15 лет.

Таблица 5

Показатели средних значений уровня личностных творческих характеристик, баллы

Характеристика	Возраст, год обучения					
	11–12 лет			13–15 лет		
	1-й	2-й	3-й	1-й	2-й	3-й
Воображение	11,7	11,5	11,5	6,7	6,7	9,7
Любознательность	13,2	16,5	16,7*	11,2	11,3	17,7**
Рискованность	9,8	13,2	14**	9,7	12,3	14,3***
Сложность	11,5	13	13	10,2	11,8	13
Общий суммарный результат	46,2	54,2	55,2***	37,8	42,1	54,7***

Примечание: различия достоверны по L-критерию тенденций Пейджа;

* при $p < 0,05$; ** при $p < 0,01$; *** при $p < 0,001$.

У школьников 11–12 лет активное познавательное отношение (любопытность) проявляется ко всему, что их окружает, особенно к чему-то неизвестному ранее, иными словами, им свойственна заинтересованность в получении новой информации с целью удовлетворения познавательных потребностей. У подростков развиваются инициативность, независимость, готовность обоснованно рисковать и самооценка своих творческих способностей (общий суммарный показатель).

Положительная динамика наблюдается по факторам «любопытность», «рискованность» и общему суммарному показателю в самооценке творческих характеристик личности школьников 13–15 лет, что свидетельствует об активизации личностных проявлений учащихся и повышении уровня оценки своих творческих возможностей.

Изменения в развитии духовной сферы школьников в ходе экспериментальных занятий отражены в табл. 6.

Благодаря вокально-хоровой деятельности у школьников 8–10 лет наметилась тенденция повышения показателей по факторам А (доброта), I (мягкосердечность). На наш взгляд, такие проявления связаны с развитием эмоциональной сферы школьников, занимающихся вокально-хоровой деятельностью, которая способствует формированию художественного восприятия мира. В процессе воспитания необходимо учитывать, что музыкально одаренные дети 8–10 лет легко поддаются чужому влиянию, их настроение и поведение сильно зависят от одобрения или неодобрения окружающих. Критика вызывает у них чувство подавленности, а негативные переживания полностью деморализуют их, сводят на нет их активность.

Интенсивное развитие духовного компонента музыкально одаренных школьников 11–12 лет (А – доброта) происходит благодаря эмоциональ-

но-интонационному постижению музыки, помогающему раскрыть духовно-нравственную природу человека. Проявление интереса к общению, развитие эмоциональной восприимчивости, способность к установлению непосредственных межличностных контактов тренируют саморегуляцию поведения, настойчивость, прививают организованность (G – высокая сове-стливость).

Таблица 6

Средние значения уровня развития духовности учащихся, баллы

Название фактора	Год обучения	8–10 лет	11–12 лет	13–15 лет
А – Доброта / обособленность	1-й	4,6	3,4	4,5
	2-й	4,8	4,4	5,2
	3-й	6,9***	5,7***	6,3***
G – Высокая сове-стливость / недобросове-стность	1-й	5,2	5,1	5,1
	2-й	5,6	6,2	5,4
	3-й	5,8	6,4*	5,7
I – Мягкосердечность / жестокость	1-й	5,7	5,8	4,1
	2-й	6,2	6,3	4,3
	3-й	6,7*	6,7	3,9

Примечание: различия достоверны по L-критерию тенденций Пейджа,
* при $p < 0,05$; *** при $p < 0,001$.

Для возрастного периода 13–15 лет характерно стремление к обще-нию, инициативность, легкость вступления в контакт, широта круга об-щения, открытость, проявления экстравертности (А – доброта). Вокально-хоровая деятельность стимулирует стремление к достижению результата и альтруистическое отношение к окружающему миру, а также познава-тельные потребности.

Таким образом, полученные нами данные подтверждают, что во-кально-хоровая работа способствует эффективному развитию музыкаль-ной одаренности и ее компонентов – музыкальности, интеллекта, креа-тивности и духовности. Апробированная нами программа, ориентиро-ванная на возможности и потребности музыкально одаренных учащихся, позволяет создавать благоприятные условия для индивидуализации обу-чения и воспитания посредством вокально-хоровой деятельности.

Нами было установлено, что по мере освоения программы с увели-чением возраста учащихся у них улучшаются аналитический и интонаци-онный слух. Данный факт объясняется тем, что регулярные продолжи-тельные занятия пением содействуют не только приобретению вокально-хоровых навыков, но и формированию мыслительных операций. Пости-жение эмоционально-смысловых аспектов восприятия музыкального про-

изведения, обретение способности различать музыкальные тембры и общую окраску звучания, характерными признаками которой являются консонантность / диссонантность, определяют уровень интонационного слуха музыкально одаренных учащихся всех возрастных групп.

Рост интеллекта школьников обусловлен и значимостью для них занятий вокально-хоровой деятельностью, и особенностями социально-культурного окружения и обучения, которое поддерживает стремление к высоким достижениям.

Развитию дивергентного мышления учащихся и формированию у них навыков самооценки благоприятствовало освоение ими под руководством педагога технологий, приемов, знаний основ вокально-хорового искусства, увлеченность творческим процессом пения.

Занятия пением располагают детей и подростков к эмоциональной отзывчивости, духовному самосовершенствованию; у них начинает активно развиваться рационально-логическое музыкальное мышление.

Предлагаемая авторская программа развития музыкальной одаренности внедрена в практику образовательных учреждений г. Иркутска и используется педагогами и психологами, работающими с музыкально одаренными школьниками. Кроме того, программа может быть рекомендована аспирантам, учителям музыки и хормейстерам для развития музыкальных способностей школьников. Материалы изложенного в статье исследования могут быть полезны при подготовке научно-методических материалов по развитию музыкальной одаренности и при чтении соответствующих курсов в вузе и на курсах повышения квалификации работников образования.

*Статья рекомендована к публикации,
д-ром пед. наук, проф. Н. Г. Тагильцевой*

Литература

1. Денисов А. Ф. Интеллектуальный тест Р. Кеттелла. Диагностика культурно-независимого интеллекта (методическое руководство). С.-Петербург: ИМАТОН, 2003. 32 с.
2. Капустина А. Н. Многофакторная личностная методика Р. Кеттелла. С.-Петербург: Речь, 2004. 104 с.
3. Кирнарская Д. К. Музыкально-языковая способность как компонент музыкальной одаренности: автореф. дис. ... канд. искусств. Ленинград, 1989. 23 с.
4. Кирнарская Д. К. Музыкально-языковая способность как компонент музыкальной одаренности // Вопросы психологии. 1989. № 2. С. 47–57.
5. Кирнарская Д. К. Психология специальных способностей. Музыкальные способности. Москва: Таланты – XXI век, 2004. 496 с.
6. Кирнарская Д. К. Теоретические основы и методы оценки музыкальной одаренности: дис. ... д-ра психол. наук. Москва, 2006. 373 с.

7. Ларионова Л. И. Интеллектуальная одаренность и культурно-психологические факторы ее развития: дисс. ... д-ра психол. наук. Иркутск, 2002. 420 с.
8. Ларионова Л. И. Одаренные дети: теория и практика: монография. Иркутск: ИГПУ, 2000. 168 с.
9. Ларионова Л. И. Особенности развития одаренных детей в условиях современной семьи и коллектива. Монография. Иркутск: ИГПУ, 2000. 141 с.
10. Рукавишников А. А. Факторный личностный опросник Кеттелла. С.-Петербург: ИМАТОН, 2006. 96 с.
11. Собчик Л. Н. Культурно-свободный тест интеллекта по Кеттеллу. С.-Петербург: Речь, 2002. 24 с.
12. Таллибулина М. Т. Музыкальная одаренность: структура, гендерные и возрастные особенности проявления: дис. ... канд. психол. наук. Пермь, 2003. 181 с.
13. Тарасова К. В. Музыкальность и составляющие ее музыкальные способности // Музыкальный руководитель. 2009. № 5. С. 11–13.
14. Теплов Б. М. Избранные труды: В 2-х т. Т. 1. Москва: Педагогика, 1985. 328 с.
15. Теплов Б. М. Психология музыкальных способностей. Москва: Наука, 2003. 379 с.
16. Туник Е. Е. Модифицированные креативные тесты Вильямса. С.-Петербург: Речь, 2003. 96 с.
17. Kirnarskaya D. The Natural Musician: on Abilities, Giftedness and Talent. Oxford University Press, UK, 2009. 432 p.
18. Stollery P., McPhee A. Some perspectives on musical gift and musical intelligence // British Journal of Music Education. Vol. 19. 2002. P. 89–102.
19. William S. Reflections on progress in musical education // British Journal of Music Education. Vol. 25. 2008. P. 237–243.

References

1. Denisov A. F. Intellektual'nyj test R. Kettella. [Intellectual test of R. Kettell]. Diagnostika kul'tur-no-nezavisimogo intellekta (metodicheskoe rukovodstvo). [Diagnostics of cultural and independent intelligence (methodical management)]. St.-Petersburg: Publishing House IMATON, 2003. 32 p. (In Russian)
2. Kapustina A. N. Mnogofaktornaja lichnostnaja metodika R. Kettella. [Multiple-factor personal technique of R. Kettell]. St.-Petersburg: Publishing House Rech'. [Speech]. 2004. 104 p. (In Russian)
3. Kirnarskaja D. K. Musical and language ability as component of musical talents. Abstract of cand. diss. Leningrad, 1989. 23 p. (In Russian)
4. Kirnarskaja D. K. Musical and language ability as component of musical talents. *Voprosy psihologii. [Psychology Questions]*. 1989. № 2. P. 47–57. (In Russian)
5. Kirnarskaja D. K. Psihologija special'nyh sposobnostej. [Psychology of special abilities]. Muzykal'nye sposobnosti. [Musical abilities]. Moscow: Talanty – XXI vek. [Talents – XXI century]. 2004. 496 p. (In Russian)

6. Kirnarskaja D. K. Teoreticheskie osnovy i metody ocenki muzykal'noj odarennosti. [Theoretical bases and methods of an assessment of musical aptitude]. Doct. diss. Moscow, 2006. 373 p. (In Russian)
7. Larionova L. I. Intellektual'naja odarennost' i kul'turno-psihologicheskie faktory ee razvitija. [Intellectual aptitudes and cultural-psychological factors of its development]. Doct. diss. Irkutsk, 2002. 420 p. (In Russian)
8. Larionova L. I. Odarennye deti: teorija i praktika. [Gifted children: theory and practice]. Irkutsk: Irkutskij gosudarstvennyj pedagogicheskij universitet. [Irkutsk State Pedagogical University]. 2000. 168 p. (In Russian)
9. Larionova L. I. Osobennosti razvitija odarennyh detej v uslovijah sovremennoj sem'i i kollektiva. [Features of development of gifted children in the conditions of a modern family and society]. Irkutsk: Irkutskij gosudarstvennyj pedagogicheskij universitet. [Irkutsk State Pedagogical University]. 2000. 141 p. (In Russian)
10. Rukavishnikov A. A. Faktornyj lichnostnyj oprosnik Kettella. [Factorial personal questionnaire of Cattell]. St.-Petersburg: Publishing House IMATON, 2006. 96 p. (In Russian)
11. Sobchik L. N. Kul'turno-svobodnyj test intellekta po Kettellu. [The cultural and free test of intelligence by Cattell]. St.-Petersburg: Publishing House Rech'. [Speech]. 2002. 24 p. (In Russian)
12. Tallibulina M. T. Muzykal'naja odarennost': struktura, gendernye i vovrastnye osobennosti projavlenija. [Musical talents: structure, gender and age features of manifestation]. Cand. diss. Perm, 2003. 181 p. (In Russian)
13. Tarasova K. V. Musicality and the musical abilities making it. *Muzykal'nyj rukovoditel'. [Musical Director]*. 2009. № 5. P. 11–13. (In Russian)
14. Teplov B. M. Izbrannye trudy: V 2-h t. T.1. [Selected Works. In 2 volumes]. Vol. 1. Moscow: Publishing House Pedagogika. [Pedagogy]. 1985. 328 p. (In Russian)
15. Teplov B. M. Psihologija muzykal'nyh sposobnostej. [Psychology of musical abilities]. Moscow: Publishing House Nauka. [Science]. 2003. 379 p. (In Russian)
16. Tunik E. E. Modificirovannye kreativnye testy Vil'jamsa. [The modified creative tests of Williams]. St.-Petersburg: Publishing House Rech'. [Speech]. 2003. 96 p. (In Russian)
17. Kirnarskaya D. The Natural Musician: on Abilities, Giftedness and Talent. Oxford University Press, UK, 2009. 432 p. (Translated from English)
18. Stollery P., McPhee A. Some perspectives on musical gift and musical intelligence. *British Journal of Music Education*. Vol. 19. 2002. P. 89–102. (Translated from English)
19. William S. Reflections on progress in musical education. *British Journal of Music Education*. Vol. 25. 2008. P. 237–243. (Translated from English)

КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

УДК 11:316.752.4:792.01

Вербицкая Галина Яковлевна

кандидат искусствоведения, доцент кафедры истории и теории искусства Уфимской государственной академии искусств им. Загира Исмагилова, Уфа (РФ).

E-mail: galverbia@gmail.com

Семенов Сергей Николаевич

кандидат философских наук, профессор кафедры связи с общественностью Башкирского государственного университета, Уфа (РФ).

E-mail: semenov777@mail.ru

РАЗРЕШЕНИЕ НЕРАЗРЕШИМОГО: ИСКУССТВО И ФИЛОСОФИЯ О «ВЕЧНЫХ» ПРОТИВОРЕЧИЯХ

Аннотация. Цель работы, описанной в статье, – рассмотреть проблему философского осмысления художественных конфликтов как модели диалектических противоречий; обосновать предвосхищающую роль искусства по отношению к теоретическому познанию через сопоставление с индивидуальным творческим актом, дающим идею решения в образно-символической форме; рассмотреть «субстанциональные» художественные конфликты в драматическом искусстве как проявление антиномистических противоречий; показать возможность разрешения данных «вечных» противоречий в конкретной ситуации путем перехода на качественно иной смысловой уровень их восприятия на примере катарсиса в новой, современной драме и подчеркнуть роль искусства в системе образования, при понимании и усвоении учебного материала, в овладении профессией.

Методология и методики исследования. Работа выполнялась с помощью анализа драматических произведений в технике «медленного чтения» по Д. С. Лихачеву с использованием технологии дидактического дизайна по В. Э. Штейнбергу.

Результаты. Представлен опыт более чем двадцатилетней практики преподавания истории театра, теории драмы, театральной критики на театральном факультете Уфимской государственной академии искусств им. Загира Исмагилова у студентов-театроведов и режиссеров. Разработан и апроби-

рован метод обучения анализу драмы. Рассмотрены особенности формирования специфики понятий «конфликт» и «противоречие» в контексте философии и искусства. Раскрыто основное содержание указанных понятий, их принципиальное отличие и диалектическое соотношение, подчеркнута их роль в процессе познания и обучения. Разработана общая модель взаимодействия противоречия и конфликта.

Практическая значимость. Материалы статьи могут быть интересны и полезны преподавателям творческих и гуманитарных вузов, а также режиссерам, драматургам и театроведам.

Ключевые слова: художественный конфликт, противоречия, субстанциональный конфликт, антиномистическое противоречие, катарсис, синтез противоположностей, мировосприятие, профессиональные навыки.

DOI: 10.17853/1994-5639-2016-2-94-110

Verbitskaya Galina Ya.

Candidate of Art Sciences, Associate Professor, Department of History and Theory of Arts, Academy of Arts named after Zagir Ismagilov, Ufa (RF).

E-mail: galverbia@gmail.com

Semenov Sergei N.

Candidate of Philosophical Sciences, Professor, Department of Public Relations, Bashkir State University, Ufa (RF).

E-mail: semenov777@mail.ru

THE RESOLUTION OF THE IRRESOLVABLE: THE ART AND PHILOSOPHY OF THE «ETERNAL» CONTRADICTIONS

Abstract. *The aim of the work described in the article is to consider the problem of philosophical understanding of the art of conflict as a model of dialectical contradictions; to justify prefigures the role of art in relation to theoretical knowledge through a comparison with the individual creative act, which gives the idea of a solution in a figurative and symbolic form; to consider «substantial» artistic conflicts in the drama as a manifestation of antinomic contradictions; to show the resolution of the data «eternal» contradictions in a particular situation by shifting to a qualitatively different semantic level of their perception on the example of catharsis in a new, modern drama, and to emphasize the role of art in education, in the understanding and assimilation of educational material, to learn the profession.*

Methods. Solution of the work purpose is carried out by analyzing dramatic works using the method of «slow reading» by D. S. Likhachev, and the technology of didactic design by V. E. Steinberg.

Results. The more than twenty years experience of practice teaching of theatre history and drama theory, theatre criticism at the theatre department (the Ufa State Academy of Arts named by Zagir Ismagilov) for students mastering at theatre critics and directors courses. Developed and tested teaching method to the analysis of drama. The method of training in the analysis of the drama is developed and approved. Features of specifics formation of the concepts «conflict» and «contradiction» in the context of philosophy and art are considered. The main content of the specified concepts, their fundamental difference and a dialectic ratio is disclosed, and their role in the course of knowledge and training is emphasized. The general model of interaction of a contradiction and the conflict is developed.

Practical significance. The article can be interesting and useful to teachers of creative and humanitarian universities, as well as directors, playwrights and theater critics.

Keywords: artistic conflict, contradictions, the substantial conflict, anti-nomic contradiction, catharsis, the synthesis of opposites, world perception, professional skills.

DOI: 10.17853/1994-5639-2016-2-94-110

Известно, что многие новые формы постижения и осмысления мира сначала зарождаются в искусстве, а лишь потом развиваются в философско-научной, научно-теоретической сферах и в определенной мере стимулируют это развитие. Этой тематике посвящен целый ряд глубоких и ценных работ. Однако недостаточно проработанными представляются следующие вопросы: каковы основания, глубинные причины подобного явления в духовной культуре; как такие идеи могут применяться методологически и инструментально в исследовании конкретных объектов; каковы практические (в частности – педагогические) следствия признания подобного положения дел?

Рассмотрению этих проблем и посвящается данная статья.

Особую, предвосхищающую роль искусства по отношению к теоретическому, в особенности к философскому, познанию наиболее активно обосновывал Ф. В. Й. Шеллинг, который писал: «Искусство служит прообразом нации, <...> оно достигло того, к чему нация только еще должна прийти» [36, с. 481]. Эта позиция поддерживается целым рядом видных мыслителей прошлого и современности, в ее поддержку приводится обширный материал из истории культуры, демонстрирующий факты предвосхищения новыми художественными течениями мировоззренческих идей и научных парадигм [7, 10, 13, 18, 21, 33]. Полагаем, что данное явление в духовной культуре, реальность которого мы вполне признаем, может быть глубже осмыслено и обосновано при раскрытии его содержательной связи с процессами индивидуального творчества.

Прежде всего отметим многообразные подтверждения тому, что продукты успешных творческих актов первоначально осознаются творцом в форме некоторых образов, т. е. чувственно оформленных «предметов» в нашей психике. Описания подобных «озарений» и «инсайтов» содержатся во множестве публикаций по проблемам творчества. Однако исключительно важно то, что это не «первичные» чувственные образы реальных предметов, а «вторичные», насыщенные социально-культурными смыслами.

Символический и аллегорический характер эвристически значимых образов отмечают даже в таких экзотических сферах постижения творчества, как «практическая интуиция» и «творческие сновидения» [6, 9, 14, 27, 38]. А предметно-чувственный образ, насыщенный социально-культурными, духовными смыслами, в большей или меньшей степени носит эстетически-художественный характер. Как утверждал А. Ф. Лосев, «художественная форма – тождество отвлеченного смысла и чувственного качества» [23, с. 110].

Эстетический элемент научного творчества отмечается и в классических работах А. Пуанкаре и Ж. Адамара, посвященных интуиции в научных открытиях математиков [1, 26].

Почему же не только идеи художественных произведений, но и научные, технические, социальные и иные творческие прозрения возникают как эстетические образы? Ответ в том, что эти эстетико-символические образы обладают большой динамичностью и пластичностью, многомерностью, универсальностью и связаны со всеми сферами жизни, восприимчивы к противоречиям, способны в наглядной форме демонстрировать единство, синтез противоположностей. Подобный диалектический синтез часто отвергается логико-теоретическими «фильтрами» сознания, хотя, с нашей точки зрения, именно разрешение диалектического противоречия в целостном, логико-эстетическом образно-ценностном мышлении и является сущностью и механизмом творческого акта [29, с. 55–56].

Тем не менее необходимо осмыслить различные виды и формы данного диалектического противоречия для углубления нашего понимания как человеческого творческого процесса, так и личностной и общественной жизни вообще.

Особое значение в этом плане может иметь изучение проявлений противоречий в искусстве, где они, отражая реальную жизнь, часто представлены в наиболее яркой форме художественного конфликта. Наиболее развернутым процессуально, наглядно демонстрирующим процессы движения и разрешения противоречия является конфликт в драматическом искусстве. Категория «конфликт» – центральная в поэтике и теории драмы.

В обнажении противоречия видят сущность драмы (трагедии) и известные философы. Так, Ф. В. Й. Шеллинг задавался вопросом: «Как разум греков мог вынести противоречия, заключенные в их трагедиях...» [36, с. 83], а Ф. Ницше писал об открытии «двойственности, данной в самом происхождении и существовании греческой трагедии как выражении двух переплетенных между собой художественных инстинктов – аполлонического и дионисийского» [25, с. 101].

А. С. Выготский также подчеркивал, что «драма обычно в качестве своего материала избирает борьбу», и выделял в трагедии «тройное противоречие» – фабулы, сюжета и действующих лиц [8]. Философ и драматург Ж. П. Сартр считал необходимым ставить героя драмы в «пограничную ситуацию» выбора альтернатив, включающих смерть, когда «свобода обнаруживается в наивысшей степени, поскольку она готова даже погибнуть, лишь бы утвердить себя» [28, с. 92–94]. Более того, некоторые исследователи (Х. Хоулгейт, Ф. Лаку-Лабарт, П. Зонди) сами идеи спекулятивной диалектики выводят из воздействия драматического искусства – трагедии, поскольку, по их мнению, как пишет Е. А. Найман, «трагическое противоречие предлагает модель диалектического разрешения философских противоречий *par excellence*» [24, с. 338].

Таким образом, представляется вполне обоснованной возможность углубить искусствоведческое понимание художественного конфликта и вместе с тем расширить, обогатить и конкретизировать философские концепции диалектических противоречий на материале драматического искусства.

Наше внимание привлекает, в первую очередь, искусствоведческая концепция «субстанциональных конфликтов», не имеющих явного разрешения в развязке произведения. А. П. Скафтымов [32] и Б. И. Зингерман [15], обращаясь к драматическим произведениям А. П. Чехова, отмечали, что в отличие от «классической драмы» источником конфликта является не борьба героев, а «уклад жизни» как таковой, устройство самой действительности. А. В. Е. Хализев делит художественные конфликты на два типа – «казусные» и «субстанциональные» [35]. Первые близки к пониманию драматической «коллизии» по Г. В. Ф. Гегелю: они возникают в общей рамке гармонического мироустройства, имеют частные, временные, локальные причины, содержат в себе предпосылки «снятия» и «опосредствования», т. е. разрешения возникшего противоречия, восстанавливающего нарушенную гармонию [11, с. 213–214]. Вторые связаны с вечными принципами и законами мироустройства, они уходят корнями не в чью-то злую волю или конкретную ситуацию, а во внутренне неустранимо противоречивое бытие.

Проявления подобных «вечных» неразрешимых конфликтов можно увидеть уже в древнегреческой трагедии, в творчестве У. Шекспира и Ф. Шил-

лера, но наиболее явно они отображаются и воплощаются в «новой драме» на рубеже XIX–XX вв. (Г. Ибсен, А. П. Чехов), а далее – в современной драматургии, в том числе в интеллектуальной драме, которую философы называют «экзистенциалистским театром» (Ж. П. Сартр, А. Камю), театре абсурда (С. Беккет, Э. Ионеско), в произведениях западных (Г. Пинтер, Ж. Жене) и отечественных (А. С. Петрушевская, Н. В. Коляда и др.) драматургов. Здесь меняется само представление о драматическом начале. Источник драматизма – не некое экстраординарное событие, или особая ситуация, или уникальный герой (как в «старой» драме), а обыкновенное, обыденное, повседневное течение жизни. «Люди обедают, только обедают, а в это время...» происходит то, что М. Метерлинк метко назвал «трагедией каждого дня». Конфликт вечен и неразрешим, он больше и шире, чем ситуация и судьба персонажей пьесы, он существует еще до ее начала и не разрешается в ее пределах, а продолжает существовать и после ее завершения (яркий пример – финалы пьес А. П. Чехова «Дядя Ваня» и «Три сестры»).

Поэтика драматургии XX в. опирается на эстетику «отрезка жизни», применяет так называемые «открытые финалы» (а иногда – и множественность возможных финалов), исходит из принципов художественного равноправия всех манифестаций жизни. Устойчивые и глубинные жизненные конфликты (называемые «чеховскими») замедлили движение сюжета, лишили действие поступательного стремления к развязке, перенесли активность персонажей во внутренний план.

Если персонажи А. П. Чехова часто драматически активны в духовном, нравственном плане, то персонажи А. С. Петрушевской и в особенности Н. В. Коляды во многом духовно пассивны.

Очевидно, что в случае «субстанциональных» противоречий мы имеем дело не с гармоничным, а с дисгармоничным, диссонансным, изначально и постоянно трагическим восприятием жизни и мира. Это – не диалектика гераклитовско-гегелевского типа, постоянно видящая за трагизмом отрицание – возрождение в «снятии» как одновременном «преодолении и сохранении» в единстве итогового синтеза противоположностей.

В силу ряда исторических и культурных обстоятельств, отечественной философии сегодня ближе именно этот тип диалектики, или ее отрицание вообще. Но в истории философии сложился и другой тип диалектики, исходящей из вечных и трагических неразрешимых противоречий, который можно назвать «антиномистической диалектикой».

Именно данные философские концепции методологически плодотворны для осмысления субстанциональных противоречий драмы конца XIX – начала XX вв., и следует согласиться с использованием литературоведом А. Г. Коваленко понятия «антиномия», введенным И. Кантом, для

более глубокого осмысления художественного конфликта в русской литературе XX в. [17]. Однако антиномистическая диалектика значительно многообразнее, чем учение И. Канта о познавательных антиномиях как неразрешимых противоречиях, в которые впадает «чистый разум», стремясь перейти от внешних явлений к пониманию внутреннего, т. е. «вещей самих по себе». По И. Канту, «антиномия – не выдуманная произвольно, но основанная в природе человеческого разума, поэтому неизбежная и бесконечная...» [16, с. 232]. Однако антиномии И. Канта входят в целую традицию подобной диалектики – это «отрицательная» диалектика «апорий» Зенона Элейского и скептиков, раннехристианские учения Тертуллиана, Августина Блаженного и Дионисия Ареопагита, буддистская диалектика «пустоты» (шуньявада) Нагарджуны и ряд других.

Если Ф. В. Й. Шеллинг и Г. В. Ф. Гегель, а затем – П. В. Флоренский, А. Ф. Лосев, К. Маркс, советские философы (Э. В. Ильенков, Г. С. Батищев) развивали диалектику синтеза, единства противоположностей, то «кантианская реставрация» вернулась к идеям «антиномизма» – у А. Шопенгауэра и Ф. Ницше. Особое место здесь занимает «патетическая диалектика» С. Кьеркегора, противопоставляемая гегелевской и отвергающая «опосредствование» и «снятие». «Датский Сократ» считал, что любой выбор в вечно полярных жизненных ситуациях («либо – либо») все равно приведет к разочарованию и отчаянию. Решение – парадоксальный и «ничем не объяснимый» скачок в области религиозной веры. Пример этого – жертва Авраама, ничем не оправданная «мудростью мира сего», но делающая его не эпическим «героем», но «рыцарем веры». Как пишет С. Кьеркегор: «Однако Авраам верил и не сомневался, он верил в противоречие» [20, с. 26].

«Трагическая», «негативная», «критическая», «антиномистическая», «интуитивная» и иные версии диалектики неразрешимых, неустранимых и вечных противоречий, отражающих уже не столько ограниченность познавательных возможностей, сколько непримиримые и грозные антиномии жизни человека и общества, дисгармоничное устройство мироздания развивались в XX в. такими мыслителями, как неогегельянцы Ж. Валь, А. Кожев во Франции, иррационалист Р. Кронер и экзистенциалист К. Ясперс в Германии, Н. А. Бердяев, И. А. Ильин и С. Л. Франк в России.

Более глубокое осмысление искусства, субстанциональных противоречий драмы с учетом концепций и категорий данного типа диалектики представляется весьма перспективным для эстетики, искусствоведения. Однако и художественный конфликт может стать важным источником философского постижения проблемы противоречия. В частности, это касается «яблока раздора» между «диалектикой синтеза» и «антиномистической диалектикой» – проблемы разрешения противоречий. Ведь взаимное

неприятие этих двух типов диалектики связано именно с обвинениями либо в «оправдании» и «сглаживании» трагизма жизни через «опосредования» и «синтезы», либо в бессильной и пассивной фиксации неустранимых противоречий. При этом если на тенденции к признанию разрешимых в диалектических синтезах противоречий лишь частными проявлениями более глубоких и разрешаемых лишь в некоем запредельном Абсолюте у самого Г. В. Ф. Гегеля, в частности, в его анализе «несчастливого сознания» [11, с. 112], а также «несчастливых» и «печальных» коллизий, перед которыми подлинное искусство «склоняться не должно» [12, с. 218], уже обращали внимание [5], то принципы и пути разрешения антиномистических противоречий выглядят очень неясными (переход к вере, «великий отказ», полное отрицание, моральное осмысление). Как пишет С. Л. Франк, речь идет здесь об «обоснованном на твердом решении и самоочевидно ясном узрении – свободном витании в середине или в единстве двух [противоположных. – Г. В. и С. С.] познаний – о витании, которому как раз открывается последняя истина» [34, с. 313].

Полагаем, что раскрытие определенных схем разрешения антиномистических противоречий покажет значительно больше, чем обычно предполагается единством двух типов диалектики. И «умным предметом» (М. К. Мамардашвили) для этого могут стать именно субстанциональные противоречия в драматическом искусстве.

Так, уже в древнегреческой трагедии (у Эсхила, Софокла, Эврипида) неизбежная гибель и кара героя в борьбе с всемогущим фатумом была, по мнению Ф. В. Й. Шеллинга, утверждением человеческой свободы и чести, ибо «в самой гибели выражается свободная воля человека» [36, с. 39]. Поражения героев У. Шекспира («Гамлет», «Отелло», «Король Лир») и Ф. Шиллера («Разбойники», «Коварство и любовь», «Дон Карлос») также означают и их духовно-нравственную победу.

Но наиболее значим здесь опыт «новой драмы» рубежа XIX–XX вв., современной драмы: отсутствие подлинных героев, поскольку персонажи – обычные и даже слабые личности; отсутствие значимых событий – обыденная жизнь; наконец, замедление или почти полное отсутствие движения, действия в традиционном смысле, с отсутствием кульминации и развязки, с открытым финалом. Как же возможен здесь «катарсис», очищающее воздействие искусства? Очевидно, что ни «сопереживание» с подобными «негероями» в их часто недостойных и малозначимых поступках, ни эффект ожидания и узнавания итогов отсутствующего «действия» в развязке не могут обеспечить воздействия драматического произведения на зрителя по Аристотелю как «совершающее посредством сострадания и страха очищение (catharsis) подобных страстей» [3, с. 651].

Здесь мы можем опираться на три значимые для нашей работы концепции: «эффект монтажа», открытый кинорежиссером Л. В. Кулешовым; «сверх» или «над» сознание как состояние осуществления творческого акта; роли «автора» и «героя» в художественном произведении по М. М. Бахтину.

Метод монтажа Л. В. Кулешов охарактеризовал следующим образом: «Из двух кадров возникло новое понятие, новый образ, не заключенный в них – рожденное третье ... По воле режиссера монтаж придает различный смысл содержанию» [19, с. 40]. Именно автор и режиссер современной драмы так «монтируют» – соединяют и сопоставляют, соотносят в различных ракурсах качественно отличные аспекты «художественного бытия», что «неподвижный» по фабуле спектакль обретает иную динамику – не от действий героев, но от восприятия зрителем их и ситуаций с разных сторон.

А эту возможность «увлечь души» зрителей в аристотелевский катарсис без привлечения их внимания к действиям, борьбе героев дает отмеченное М. М. Бахтиным соотношение «автора» (мы добавим здесь и режиссера) и «героя» в художественном произведении.

По М. М. Бахтину, «живые моменты, участники события произведения» – это «герой» и «автор-зритель» (т. е. зрителя он связывает не с «героем», а именно с «автором», что принципиально важно). «Герой» для «автора-зрителя» – принципиально «другой», воспринимаемый *извне*, а не объект для отождествления. Как пишет М. М. Бахтин: «Только другой как таковой может быть ценностным центром художественного видения, а следовательно, и героем произведения, только он может быть существенно оформлен и завершен...» [4, с. 163]. А вот «автор» как организующий и оформляющий компонент произведения, по мнению М. М. Бахтина, занимает другую позицию: «Автор не только видит и знает все то, что видит и знает каждый герой в отдельности и все герои вместе, но и дальше их, причем он видит и знает нечто такое, что им принципиально недоступно, и в этом всегда определенном и устойчивом избытке видения и знания автора по отношению к каждому герою и находятся все моменты завершения целого – как героев, так и совместного события их жизни, то есть целого произведения» [4, с. 14]. Этим избытком видения жизни и делится автор со зрителем, позволяя ему не просто (как в реальной жизни) сопереживать героям, а понять, почувствовать общий смысл художественного произведения, ситуации, со-бытия. Это и есть сущность катарсиса как разрешения диалектического противоречия, как усмотрение невыразимого в рассудочных понятиях высшего смысла и единства трагически несовместимых противоположностей, «вечного» конфликта. При этом катарсис – явление эстетическое по своей природе, причем не

только в искусстве. Дело в том, что любой творческий акт синтеза противоположностей (в том числе и в плане усмотрения высшего смысла их несовместимости) происходит не на уровне бес- и подсознательного (т. е. биологических и социальных стереотипов и автоматизмов), а на уровне сверх- или надсознательного [2, 30], реализующего творчество как целостное, всецело культурное мышление на уровне принципиальных порождающих схем и норм культуры.

Таким образом, субстанциональный художественный конфликт приводит в современной драме к катарсису не через развязку или прямой синтез, а через монтажное сопоставление различных пластов бытия выходом зрителя при содействии «автора», т. е. общего устройства произведения во вспышке сверхсознания на новый – высший и иной – уровень отношения к этому конфликту и к Бытию в целом.

Можно согласиться с Ф. Ницше, считавшим: «Метафизическое утешение, с которым ... нас отпускает всякая истинная трагедия, то утешение, что жизнь в основе вещей, несмотря на всю смену явлений, несокрушимо могущественна и радостна...» [25, с. 81]. Подобным образом характеризуют «последнее слово» философии Аристотеля «в целом» как эйдетический катарсис А. Ф. Лосев и А. А. Тахо-Годи: «Трагическое очищение в том и заключается, что гибель героев пробуждает в нас ощущение высшей справедливости и сознание высшей действительности, которая не смогла прямым и буквальным способом осуществиться в материальной жизни, но зато осуществилась косвенно» [22, с. 362].

Подобный катарсис есть особая развязка художественного конфликта, специфическая форма разрешения противоречия не путем изменения способов его проявления или развитием его внутреннего содержания, но путем трансформации перехода в иное, высшее смысловое измерение [30, с. 122–123]. Именно так разрешаются в искусстве принципиально неразрешимые субстанциональные конфликты.

Получается, что осмысление драматического искусства в его новых формах дает философии модель разрешения вечных антиномистических противоречий жизни и бытия как бесконечного процесса поиска решений нерешаемых проблем и нового видения жизни и ее смысла.

Как в процессе обучения, так и в системе образования в целом художественно-эстетическое видение мира играет принципиально важную роль, поскольку способствует формированию гармоничного и целостного мировосприятия, эвристического аспекта в процессе познания, обучения и освоения профессии.

Поскольку в процессе обучения и более качественного усвоения материала целесообразно использовать наглядную модель, то можно пред-

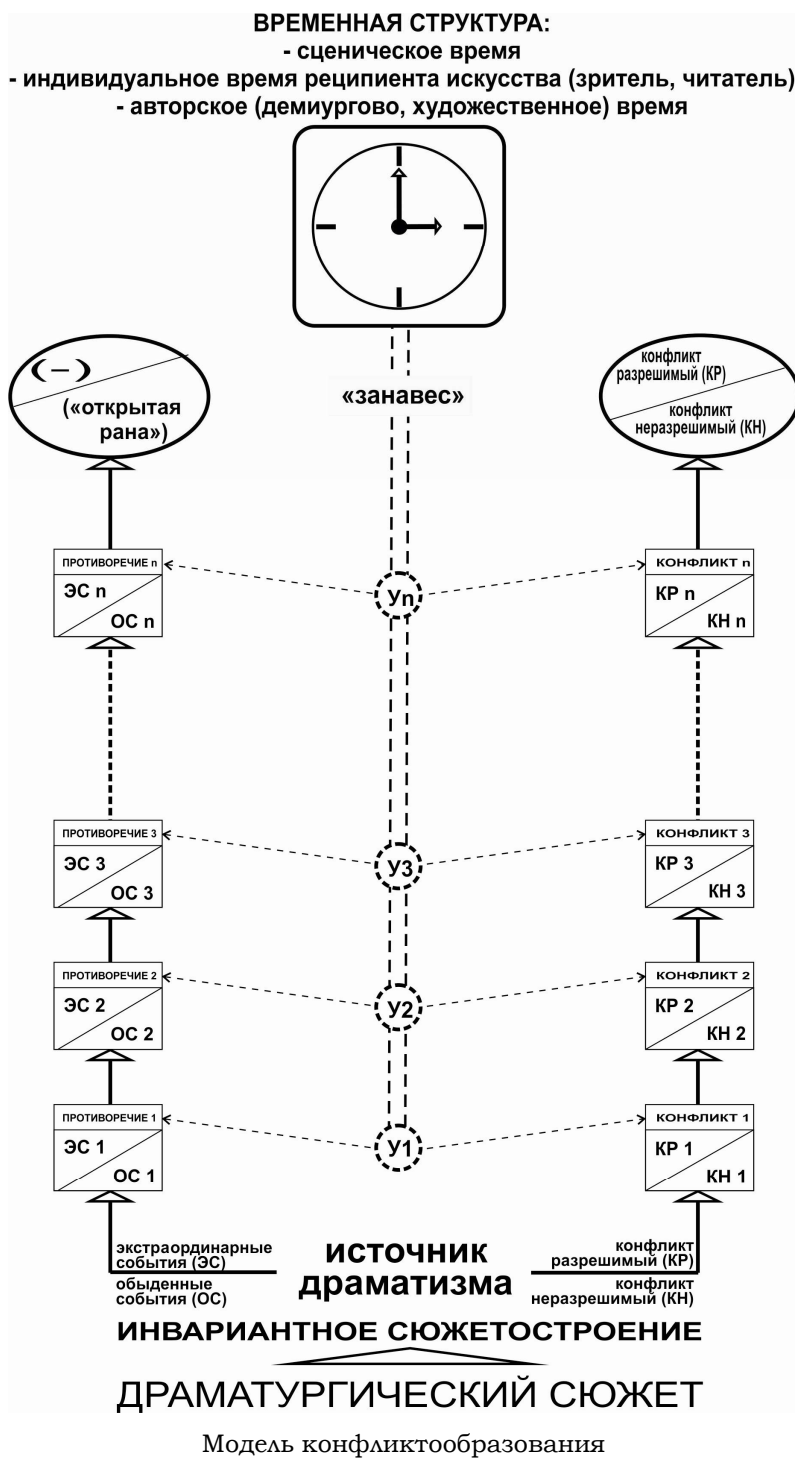
ложить разработанную нами универсальную модель конфликтообразования, так как искусство есть модель жизни.

На рисунке представлена схема формирования конфликта из противоречий с эстетических позиций как универсальной модели конфликтообразования с помощью технологии дидактического дизайна [37]: ЭС 1, 2, 3...n – экстраординарные события как источник драматизма; ОС 1, 2, 3...n – обыденные события как источник драматизма; КН 1, 2, 3...n – неразрешимый конфликт; КР 1, 2, 3...n – разрешимый конфликт; У 1, 2, 3...n – «узел» перехода противоречия в конфликт; сценическое время – время спектакля; индивидуальное время реципиента искусства – время зрителя (в идеале совпадает со временем спектакля); авторское (демиургово, художественное) время – образ времени в произведении.

Данная модель оказывается результативной практически, в особенности для обучения и работы драматургов, режиссеров и театроведов. В процессе сюжетостроения драматург конструирует событийные линии таким образом, чтобы противоречия, заявленные в пьесе, логично и убедительно перерастали в конфликт. Так, например, в трагедии У. Шекспира «Король Лир» недовольство Гонериллы, старшей дочери Лира, поведением свиты своего отца и, как следствие, демонстративный отказ от встречи с ним – это противоречие, а ссора Лира и Гонериллы, его горечь, гнев, разочарование и поспешный отъезд – это перерастание противоречий в открытый конфликт.

Здесь мы наблюдаем разрешимый конфликт (КР), когда Лир, убедившись в ошибочности своих прежних взглядов и двуличии старших дочерей, утверждает в мысли, что ценность человека определяется не его социальным статусом и материальным положением, а исключительно внутренними свойствами.

В случае с неразрешимым конфликтом (КН) целесообразно привести пример из драматургии А. П. Чехова. В пьесе «Дядя Ваня» опоздание профессора Серебрякова и его молодой жены Елены Андреевны к чаю можно трактовать как противоречие, уже переросшее в конфликт (конфликт 1). Сначала игнорируются правила и порядки, установленные в доме, а затем хладнокровно, без учета интересов большей части семейства (и, главное, дочери Серебрякова от первого брака Сони), предлагается продать все имение. Однако в случае с КН дело не ограничивается только противостоянием Войницкого (дяди Вани) и его зятя – профессора Серебрякова. Речь идет о глобальном диссонансе в укладе жизни как таковом, который не дает реализоваться талантам Войницкого и, наоборот, парадоксально способствует удаче и успеху бездарных серебряковых.



Такой разбор пьес (и не только классических) помогает в обучении драматургов, режиссеров и театроведов, способствуя формированию не только образного, но и конструктивно-аналитического мышления, столь необходимого для создания захватывающей истории.

Данный подход был успешно апробирован при обучении студентов-театроведов и режиссеров Уфимской государственной академии искусств имени Загира Исматиллова на протяжении более чем двадцати лет, а в последние два года – на Республиканском семинаре-лаборатории современной драматургии и режиссуры, который проходил при поддержке Министерства культуры, Союза театральных деятелей и Центра современной драматургии и режиссуры Республики Башкортостан.

В результате проделанной работы за период с 2004 по 2015 г. 5 выпускников-театроведов из 17 (29,4%) в настоящее время обучаются в аспирантуре по специальностям «театроведение», «культурология», «литературоведение», «история», а в рамках занятий семинара-лаборатории 5 молодых драматургов из 21 (23,8%) были удостоены дипломов участников и лауреатов Всероссийских конкурсов драматургии, что, на наш взгляд, является прямым доказательством продуктивности предлагаемого подхода.

Таким образом, очевиден не только философско-теоретический, но и педагогический аспект данного исследования: лишь приобщение к художественно-эстетическому видению мира формирует подлинно целостное, творческое, здоровое сознание человека и является значимой частью не только общекультурной, но и профессиональной подготовки высшего уровня.

*Статья рекомендована к публикации
д-ром филос. наук, проф. С. З. Гончаровым*

Литература

1. Адамар Ж. Исследование психологии процесса изобретения в области математики. Москва: Советское радио, 1970. 152 с.
2. Аллавердян А. Г., Мошкова Г. Ю., Юревич А. В., Ярошевский М. Г. Психология науки: учебное пособие. Москва: Флинта, 1998. 312 с.
3. Аристотель. Сочинения: в 4 т. Москва: Мысль, 1983. Т. 4. 830 с.
4. Бахтин М. М. Эстетика словесного творчества. Москва: Искусство, 1979. 424 с.
5. Валь Ж. «Несчастное сознание» в философии Гегеля. С.-Петербург: Владимир Даль, 2006. 334 с.
6. Вейн А. М. Мозг и творчество [Электрон. ресурс] // Наука и жизнь. 1983. № 3–4. Режим доступа: <http://www.asatan.ru/library/stats.mt.htm>.
7. Волков Г. Н. Истоки и горизонты прогресса. Москва: Политиздат, 1976. 336 с.
8. Выготский Л. С. Психология искусства. Москва: Педагогика, 1987. 335 с.

9. Гарфилд П. Творческие сновидения. Москва: Евразия, 1996. 373 с.
10. Гачев Г. Д. Книга удивлений, или Естествознание глазами гумани-тария, или Образы в науке. Москва: Педагогика, 1991. 272 с.
11. Гегель Г. В. Ф. Сочинения. Москва; Ленинград: Социально-экономи-ческая литература, 1959. Т. 4. 488 с.
12. Гегель Г. В. Ф. Сочинения: в 4 т. Москва: Искусство, 1968. Т. 1. 330 с.
13. Гулыга А. В. Искусство в век науки. Москва: Наука, 1978. 184 с.
14. Дэй Л. Самоучитель по развитию интуиции: пер. с англ. Москва: АСТ: Астрель, 2005. 208 с.
15. Зингерман Б. И. Театр Чехова и его мировое значение. Москва: Наука, 1988. 384 с.
16. Кант И. Пролегомены. Москва; Ленинград: ОГИЗ, 1934. 379 с.
17. Коваленко А. Г. Очерки художественной конфликтологии: Антино-мизм и бинарный архетип в русской литературе XX века. Москва: РУДН, 2010. 490 с.
18. Кузнецов Б. Г. Этюды о меганауке. Москва: Наука, 1982. 136 с.
19. Кулешов Л. В., Хохлова А. С. 50 лет в кино. Москва: Искусство, 1975. 303 с.
20. Кьеркегор С. Страх и трепет. Москва: Республика, 1993. 384 с.
21. Лихачев Д. С. Принцип историзма в изучении литературы / Взаи-модействие наук при изучении литературы. Ленинград: Наука, 1981. С. 89–101.
22. Лосев А. Ф., Тахо-Годи А. А. Платон. Аристотель. Москва: Мол. гвар-дия, 1993. 383 с.
23. Лосев А. Ф. Форма. Стил. Выражение. Москва: Мысль, 1995. 940 с.
24. Найман Е. А. Древнегреческая трагедия как источник спекулятив-ного мышления // ЕХОЛН (Schole). Философское антиковедение и классичес-кая традиция. 2015. Т. 9. № 2. С. 331–338.
25. Ницше Ф. Сочинения: в 2 т. Москва: Мысль, 1997. Т. 1. 704 с.
26. Пуанкаре А. О науке: пер. с франц. Москва: Наука, 1983. 560 с.
27. Ротенберг В. С. Психофизиологические аспекты изучения творчест-ва / Художественное творчество: сборник. Ленинград: Наука, 1982. С. 53–72.
28. Сартр Ж. П. К театру ситуаций / Как всегда – об авангарде: антоло-гия французского театрального авангарда. Москва: Союзтеатр, 1992. С. 92–94.
29. Семенов С. Н. Развитие творческих способностей в процессе обуче-ния (философско-методологические проблемы). Уфа: Гилем, 1998. 147 с.
30. Семенов С. Н. Творческое мышление (сущность, механизмы, пути оптимизации). Уфа: РИО БашГУ, 2005. 144 с.
31. Симонов П. В. «Сверхзадача» художника в свете психологии и нейрофизиологии // Психология процессов художественного творчества / Отв. ред. Б. С. Мейлах, Н. А. Хренов. Ленинград: Наука, 1980. С. 40–42.
32. Скафтымов А. П. Нравственные искания русских писателей. Статьи и исследования о русских классиках. Москва: Художественная литература, 1972. 543 с.
33. Уайтхед А. Избранные труды по философии: пер. с англ. Москва: Прогресс, 1990. 720 с.
34. Франк С. Л. Сочинения. Москва: Правда, 1990. 608 с.

35. Хализев В. Е. Драма как явление искусства. Москва: Искусство, 1978. 240 с.
36. Шеллинг Ф. В. Й. Сочинения: в 2 т. Москва: Мысль, 1987. Т. 1. 637 с.
37. Штейнберг В. Э. Дидактическая многомерная технология + дидактический дизайн (поисковые исследования). Уфа: БГПУ, 2007. 136 с.
38. Krippner S. Dreams and Creativity / Encyclopedia of Creativity. San Diego: Academic Press, 1999. Vol. 1. P. 591–596.

References

1. Hadamard J. Issledovanie psihologii processa izobretenija v oblasti matematiki. [The psychology of the process of the invention in the field of mathematics]. Moscow: Publishing House Sovetskoe radio. [Soviet Radio]. 1970. 152 p. (In Russian)
2. Allakhverdyan A. G., Moshkov G. Y., Yurevich A. V., Yaroshevsky M. G. Psihologija nauki. [The psychology of science]. Moscow: Publishing House Flinta. 1998. 312 p. (In Russian)
3. Aristotle. Sochinenija. [Writings]. In 4 volumes. V. 4. Moscow: Publishing House Mysl'. [Thought]. 1983. 830 p. (In Russian)
4. Bakhtin M. M. Jestetika slovesnogo tvorchestva. [Aesthetics of verbal creativity]. Moscow: Publishing House Iskusstvo. [Art]. 1979. 424 p. (In Russian)
5. Val J. «Neschastnoe soznanie» v filosofii Gegelja. [«Unhappy consciousness» in Hegel's philosophy]. St.-Petersburg: Publishing House Vladimir Dahl, 2006. 334 p. (In Russian)
6. Wayne A. The brain and creativity. *Nauka i zhizn'*. [Science and Life]. 1983. № 3–4. Available at: <http://www.asatan.ru/library/stats.mt.htm>. (In Russian)
7. Volkov G. N. Istoki i gorizonty progressa. [Sources and horizons of progress]. Moscow: Publishing House Politizdat, 1976. 336 p. (In Russian)
8. Vygotsky L. S. Psihologija iskusstva. [Psychology of art]. Moscow: Publishing House Pedagogika. [Pedagogy]. 1987. 335 p. (In Russian)
9. Garfield P. Tvorcheskie snovidenija. [Creative dreams]. Moscow: Publishing House Evrazija. [Eurasia]. 1996. 373 p. (In Russian)
10. Gachev G. D. Kniga udivlenij, ili Estestvoznание glazami gumanitarija, ili Obrazy v nauke. The book of surprises, or science through the eyes of a scholar, or images in science. Moscow: Publishing House Pedagogika. [Pedagogy]. 1991. 272 p. (In Russian)
11. Hegel G. W. F. Sochinenija. [Writings]. Moscow-Leningrad: Social'no-je-konomicheskaja literature. [Social and Economic Literature]. 1959. Vol. 4. 488 p. (In Russian)
12. Hegel G. W. F. Sochinenija. [Writings]. In 4 volumes. Vol. 1. Moscow: Publishing House Iskusstvo. [Art]. 1968. 330 p. (In Russian)
13. Gulyga A. B. Iskusstvo v vek nauki. [Art in the age of science]. Moscow: Publishing House Nauka. [Science]. 1978. 184 p. (In Russian)
14. Day L. Samouchitel' po razvitiju intuiicii. [Tutorial on the development of intuition]. Translated from English. Moscow: Publishing House AST; Astrel', 2005. 208 p. (In Russian)

15. Zingerman B. I. *Teatr Chehova i ego mirovye znachenie*. [Theatre of Chekhov and his world]. Moscow: Publishing House Nauka. [Science]. 1988. 384 p. (In Russian)
16. Kant I. *Prolegomeny*. [Prolegomena]. Moscow-Leningrad: Ob'edinenie gosudarstvennykh knizhno-zhurnal'nykh izdatel'stv. [Union of the state book and journal publishing houses]. 1934. 379 p. (In Russian)
17. Kovalenko A. G. *Ocherki hudozhestvennoj konfliktologii: Antinomizm i binarnyj arhetip v russkoj literature XX veka*. [Essays on the art of conflict: the Antinomy and the binary archetype in Russian literature of the twentieth century]. Moscow: Rossijskij universitet družby narodov. [Peoples' Friendship University of Russia]. 2010. 490 p. (In Russian)
18. Kuznetsov B. G. *Jetjudy o meganauke*. Sketches on mega-science. Moscow: Publishing House Nauka. [Science]. 1982. 136 p. (In Russian)
19. Kuleshov L. V., Khokhlova A. S. *50 let v kino*. [50 years in cinema]. Moscow: Publishing House Iskusstvo. [Art]. 1975. 303 p. (In Russian)
20. Kierkegaard S. *Strah i trepet*. [Fear and trembling]. Moscow: Publishing House Respublika. [Republic]. 1993. 384 p. (In Russian)
21. Likhachev D. S. *Princip istorizma v izuchenii literatury*. [The principle of historicism in the study of literature]. *Vzaimodejstvie nauk pri izuchenii literatury*. [Interaction of sciences in the study of literature]. Leningrad: Publishing House Nauka. [Science]. 1981. P. 89–101.
22. Losev A. F., Tahoe Godi A. A. *Platon. Aristotel'*. [Plato. Aristotle]. Moscow: Publishing House Molodaja gvardija. [Young Guard]. 1993. 383 p. (In Russian)
23. Losev A. F. *Form. Stil'. Vyrazhenie*. [Style. Expression]. Moscow: Publishing House Mysl'. [Thought]. 1995. 940 p. (In Russian)
24. Naiman E. A. Ancient Greek tragedy as a source of speculative thinking. EXOAH (Schole). *Filosofskoe antikovedenie i klassicheskaja tradicija*. [Ancient philosophy and the classical tradition]. 2015. Vol. 9. № 2. P. 331–338. (In Russian)
25. Nietzsche F. *Sochinenija*. [Writings]. In 2 volumes. V. 1. Moscow: Publishing House Mysl'. [Thought]. 1997. 704 p. (In Russian)
26. Poincaré H. *O nauke*. [About science]. Translated from French. Moscow: Publishing House Nauka. [Science]. 1983. 560 p. (In Russian)
27. Rotenberg V. S. *Psihofiziologicheskie aspekty izucheniya tvorchestva / Hudozhestvennoe tvorchestvo*. [Physiological aspects of the study of creativity]. Leningrad: Publishing House Nauka. [Science]. 1982. P. 53–72. (In Russian)
28. Sartre J. P. *K teatru situacij*. [To the theater of situations]. *Kak vseгда – ob avangarde: antologija francuzskogo teatral'nogo avangarda*. [As always – about the avant-garde: an anthology of French theatrical avant-garde]. Moscow: Publishing House Sojuzteatr, 1992. P. 92–94. (In Russian)
29. Semenov S. N. *Razvitie tvorcheskich sposobnostej v processe obucheniya (filosofsko-metodologicheskie problemy)*. [Development of creative abilities in the process of education (philosophical-methodological problems)]. Ufa: Publishing House Gilem, 1998. 147 p. (In Russian)
30. Semenov S. N. *Tvorcheskoe myshlenie (sushhnost', mehanizmy, puti optimizacii)*. [Creative thinking (the essence, mechanisms, ways of optimization)].

Ufa: Bashkirskij gosudarstvennyj universitet. [Bashkir State University]. 2005. 144 p. (In Russian)

31. Simonov P. V. «Sverhzadacha» hudozhnika v svete psihologii i ne-jrofiziologii. [The most important task of the artist in the light of psychology and neurophysiology]. Psihologija processov hudozhestvennogo tvorchestva. [Psychology of the processes of artistic creation]. Ed. by B. S. Meilach, N. A. Khrenov. Leningrad: Publishing House Nauka. [Science]. 1980. P. 40–42. (In Russian)

32. Skaftymov A. P. Nravstvennye iskanija russkih pisatelej. [Moral quest of the Russian writers]. Stat'i i issledovanija o russkih klassikah. [Articles and research about Russian classics]. Moscow: Chudozhestvennaja literature. [Fiction]. 1972. 543 p. (In Russian)

33. Whitehead A. Izbrannye trudy po filosofii. [Selected works on philosophy]. Translated from English. Moscow: Publishing House Progress, 1990. 720 p. (In Russian)

34. Frank S. L. Sochinenija. [Writings]. Moscow: Publishing House Pravda. [True]. 1990. 608 p. (In Russian)

35. Helisev V. E. Drama kak javlenie iskusstva. [Drama as an art]. Moscow: Publishing House Iskusstvo. [Art]. 1978. 240 p. (In Russian)

36. Schelling F. V. J. Sochinenija v 2 tomah. [Writings in 2 volumes]. Vol. 1. Moscow: Publishing House Mysl'. [Thought]. 1987. 637 p. (In Russian)

37. Shteinberg V. E. Didakticheskaja mnogomernaja tehnologija + didakticheskij dizajn (poiskovyje issledovanija). [Didactic multidimensional technology + didactic design (exploratory studies)]. Ufa: Bashkirskij gosudarstvennyj pedagogicheskij universitet. [Bashkir State Pedagogical University]. BGPU, 2007. 136 p. (In Russian)

38. Krippner S. Dreams and Creativity. Encyclopedia of Creativity. Vol. 1. San Diego: Academic Press. 1999. P. 591–596. (Translated from English)

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПУБЛИЦИСТИКА

УДК 371

Оскар Бренифье

эксперт ЮНЕСКО, доктор философии (Сорбонна), директор Парижского института практической философии, профессор Института философской практики, Аржентей (Франция).

E-mail: alcofrib@club-internet.fr

КАК ОТВЕЧАТЬ НА ДЕТСКИЕ ВОПРОСЫ

Аннотация. Цель статьи – раскрыть суть возможности философской беседы с ребенком.

Методы. В работе использовались общенаучные методы исследования, в том числе наблюдение, беседы, философский анализ.

Результаты и научная новизна. В статье обсуждаются основные причины угасания детской любознательности, которые проиллюстрированы примерами ошибочного поведения взрослых в общении с детьми. Показано, что если учитель не найдет системный способ вовлечения детей в сущностные обсуждения, то дети, скорее всего, так и не научатся серьезно размышлять. Автор дает подробные рекомендации, как правильно следует отвечать на детские вопросы.

Практическая значимость. Материалы статьи могут быть интересны родителям, воспитателям дошкольных учреждений, учителям школ, специалистам в области психологии творчества, аспирантам, организаторам самостоятельной деятельности обучающихся, преподавателям педагогических вузов.

Ключевые слова: философская беседа, вопрошание, детская любознательность, социализация ребенка, родители, учитель.

DOI: 10.17853/1994-5639-2016-2-111-120

Brenifier O.

Doctor of Philosophical Sciences, UNESCO Expert, Sorbonne; Director of the Paris Institute for Practical Philosophy, Professor of Institute of Philosophic Practice, Argenteuil (France).

E-mail: alcofrib@club-internet.fr

HOW TO ANSWER CHILDREN QUESTIONS

Abstract. The aim of the investigation is to disclose the possible philosophical conversation with the child.

Methods. The author uses general scientific research methods, including observation and interviews, philosophical analysis.

Results and scientific novelty. The author reveals the essence of philosophical conversations with the child, calls the main reasons for the extinction of the children's curiosity, illustrating examples of incorrect behavior of adults to communicate with children. It is recommended how to be responsible for children's issues. The article discusses the main reasons for the extinction of the children's curiosity by illustrating examples of an erroneous behaviour of adults in dealing with children. It is shown that if the teacher does not find a systematic way to engage children in the essential discussion, the children most likely will not learn how to contemplate seriously. The author gives detailed guidance how to answer children's questions.

Practical significance. The article may be of interest to parents, teachers, experts in the field of psychology of creativity, post-graduates and organizers of independent activity of students of higher education institutions.

Keywords: philosophical conversation, questioning, children's curiosity, the socialization of the child, parents, teacher.

DOI: 10.17853/1994-5639-2016-2-111-120

Философские беседы с детьми, как и любая другая педагогическая деятельность, подвержены определенным «зависаниям». Не претендуя на проведение подробного исследования, сделаем лишь несколько кратких замечаний, которые оказывают влияние на детское философствование.

Сердцевина философствования – вопрошание, поэтому проанализируем, как взрослые реагируют на детские вопросы.

Для начала задумаемся, почему взрослые люди – учителя – предпочитают работать с детьми, а не с ровесниками. Конечно, тому найдется множество самых достойных обоснований. Однако, как принято в философском анализе, необходимо указать на естественные патологии, которые служат причиной и следствием данного выбора [3–8].

Интуитивно или сознательно, но, затрудняясь общаться с ровесниками, взрослые обращаются к детям. Во-первых, потому, что они не нарушают нашей взрослой идентичности и мы чувствуем себя большими и сильными в их присутствии. Во-вторых, дети, особенно в младшем возрасте, обычно признают авторитет взрослого и подчиняются ему, поскольку у взрослого априори больше знаний, чем у ребенка. В-третьих, взрослый, общаясь с детьми, может заново прожить детство, и поэтому он счастлив в их компании. Это, конечно, может четко не осознаваться. Так, Фридрих Шиллер считал, что в отношениях между взрослыми и детьми всегда присутствует двусмысленность [9]. Когда взрослый видит, как «спотыкается» малыш, он обычно ощущает себя более компетентным,

сильным и могущественным и в то же время чувствует легкий прилив зависти к этому человечку, перед которым открыты все возможности и лежит целая жизнь. Зачастую это провоцирует сожаления о безвозвратном прошлом, хотя ни один добропорядочный взрослый никогда не признается в зависти к незащитному и наивному ребенку.

Дети – прирожденные философы в том смысле, что легко и непринужденно задают сущностные вопросы и ищут на них ответы. В детстве, когда происходит постижение себя и мира, основные двигатели мыслящего разума – любопытство и изумление – работают на полную мощность. Но, как и все остальное в человеческой природе, эти качества могут быть приглушены или, наоборот, «разогреты», т. е. их можно свести на нет или развить.

В 7–8 лет ребенок знакомится с принципами реальности, при этом его продолжают занимать метафизические вопросы, которые до этого времени составляли большую часть его интеллектуальной жизни. Однако в этом возрасте ребенок входит в «научную» фазу развития сознания, которая предполагает установленные, уже когда-то кем-то выведенные и зафиксированные вопросы и ответы [1–5]. Происходит некоторая обработка детского разума, вполне оправданная и объяснимая, поскольку она способствует социализации ребенка, помогает ему приспособиться к накопленному человечеством знанию и общепринятому поведению. Но этот процесс накладывает рамки на мыслительную активность ребенка, ограничивает его умственное поле. Конечно, особенности трансформации во многом будут зависеть от культурной среды, в которой развивается маленький человек, т. е. от уровня культуры в семье и образовательной организации.

На наш взгляд, существуют три главные причины угасания детского вопрошания и любознательности. Представим их в порядке возрастания и усложнения.

Взрослые слишком заняты. Первая, самая распространенная причина – игнорирование любопытства ребенка и задаваемых им вопросов. Оно может проявляться косвенно, когда взрослый просто не слушает ребенка, или в более грубой форме – родитель либо педагог просит ребенка замолчать, закрыть рот. Заметим, что «косвенный», мягкий на вид вариант со временем приводит к тем же последствиям, что и резкое обрывание вопросов и рассуждений. Например, большинству родителей и в голову не приходит лишать детей права голоса – их даже возмущает такая возможность, тем не менее они с чистой совестью предпочитают заниматься своими делами, будь то работа, походы в магазин или просмотр телевизора, вместо общения с ребенком. Таким образом, родители устанавли-

ливают в головах отпрысков жесткую иерархию ценностей, которая будет определять настоящее и будущее детей, что для них первично и что вторично. Ребенок невольно делает вывод: удовлетворение мгновенных потребностей определенно важнее размышлений о жизни и созерцания устройства окружающего мира. И родителям не стоит задним числом возмущаться, что их чадо предварительно не обдумывает действия, а лишь следует инстинктам.

К сожалению, иногда мы любим детей, как добропорядочная леди – бедняков. Она хотела бы навещать их трущобы каждое воскресенье, после полудня, между обедом и чаем, чтобы раздавать изношенную одежду и развешивать кружевные занавески на разбитые окна. А потом она будет чувствовать себя прекрасно, просто парить всю неделю, наполняемая теплым чувством исполненного долга, и занимаясь никому не нужными, бессмысленными делами.

Готовые ответы. Другой способ загубить детскую склонность задавать вопросы – отвечать на них, не обращая внимания на их сложность и уместность ответов. Затраченное время на объяснения, их глубина и форма, тон ответов, конечно, существенно влияют на поддержку и развитие детской любознательности. Наши главные претензии по этому поводу к родителям и учителям: их лаконичные и категоричные ответы зачастую, во-первых, искажают отношение к процессу спрашивания, а во-вторых – приучают ребенка полагаться на внешний авторитет, подавляя автономность и самостоятельность. Под искажением мы понимаем расхожие ситуации, когда вопрос воспринимается и оценивается не сам по себе, не как бесценный подарок для нашего разума, а как нехватка какой-то информации, вызывающая дискомфорт. Добропорядочные родители готовы немедленно исправить ее «правильным», наспех скроенным ответом, креативность которого оказывается на порядок ниже вопроса.

Дело в том, что вопрос имеет ценность сам по себе: это открытие миру и бытию, он обязательно производит на свет концепт или идею, хотя и не раскрытую, и не может быть менее значимым, чем его отражение – ответ. Вопрос подобен негативу в фотографии – промежуточное звено перед получением позитива, черно-белый вариант цветной картинки. Вопрос обладает внутренней эстетической ценностью, его форма провоцирует разум подобно живописи или скульптуре, которые зритель созерцает без спешки, без всякой задней мысли об их пользе, реалистичности, не переживая о решении проблемы, предложенный его чувствам и рассудку. Такой подход не отвергает импровизированных ответов, но они не должны претендовать на статус последнего слова в акте размышления.

Хорошие и глубокие вопросы не могут и не должны иметь однозначных ответов, поскольку такие вопросы лишь обозначают проблему, которую нужно помочь проанализировать ребенку и определить ее суть, чтобы потом он смог самостоятельно порождать идеи, которые прольют свет на возможные пути решения.

Вопрошание – мыслительный эксперимент, позволяющий исследовать границы нашего знания и понимания. Поэтому очень важно, чтобы родители и учителя признавались детям в том, что на какой-либо вопрос нельзя ответить, или потому что они не знают, что сказать, или потому что определенного ответа просто не существует. Не стоит бояться, что подобного рода признания наделают беспорядок в детских головах. Растущему человеку, безусловно, нужны опоры для духовной жизни, так же как необходима пища для тела. Но ведь мы не бросаемся к тарелке по первому зову желудка, а учимся сдерживать удовлетворение естественных потребностей и таким образом освобождаемся от власти инстинктов. Желания играют ту роль в нашей жизни, которую мы им отводим.

Осваивая любую сферу деятельности, ребенок в первую очередь должен научиться действовать сам. Так, нельзя бесконечно кормить ребенка с ложечки, нужно побудить его делать это самостоятельно. Китайская пословица гласит: «Научите человека рыболовству вместо того, чтобы давать ему рыбу». Получение готовой «рыбы» лишает нас возможности освоить искусство рыбалки. Конечно, гораздо проще предложить рыбу, поскольку обучение рыбалке требует времени и сноровки. Но учитель должен осознанно, по выражению Платона, выбирать длинную дорогу вместо короткой: он не должен предлагать готовые ответы – ученик обязан мыслить сам, иначе он навсегда останется в тени внешних авторитетов и будет копировать чужие мысли и действия, вместо того чтобы развивать собственные способности.

Обучение самостоятельности должно начинаться в раннем возрасте, а не посредством запоздалого требования быстрого самоопределения молодого человека в основных аспектах жизни, которое выдвигают многие родители, пеняя при этом на негативное влияние внешнего мира на свое чадо. Процесс воспитания необходимо строить на развитии и поддержке уверенности малыша в том, что он вправе самостоятельно думать, порождать идеи, анализировать и выносить суждения в соответствии со своими способностями. Эти качества могут быть сформированы благодаря раннему старту и постоянной практике.

Существуют два аргумента против такой педагогики. Первое возражение: для самоопределения ребенку нужны некие ценности, ориентиры, без которых он не сможет стать зрелым и ответственным человеком.

Поэтому родители и учителя в благих целях создают множество руководств, наставлений по фундаментальным вопросам: что правильно и неправильно, что есть добро и зло, правда и ложь, красота и уродство, запрет и обязанность и т. д. Строжайшее, прямолинейное различение «хорошо» и «плохо» без всякой терпимости к малейшему отклонению, полное закрытие свободного пространства для вопрошания. Делается это якобы для того, чтобы придать смысл окружающей реальности и жизни ребенка. Многие взрослые ощущают себя такими хранителями врожденных и приобретенных принципов и ценностей, система которых часто запутана и противоречива. Но они искренне верят, что освоение ее крайне необходимо для детей, за которых они в ответе. Верят по самым разным основаниям – практическим, религиозным, идеологическим, разницы между которыми они порой сами уже не замечают.

Очевидно, что ребенок нуждается в формировании целостной картины мира, с тем чтобы в дальнейшем его действия не сводились к сиюминутным реакциям на внешние раздражители. Но ему необходимо предоставить пространство для создания собственного смысла, иначе он либо взбунтуется, либо станет, как, увы, большинство людей, продуктом жестких, определенных и бессмысленных схем и будет транслировать старые догмы или формировать «новые» ценности, такие же, как старые штампы. Само собой, по экзистенциальным, моральным и интеллектуальным причинам ребенка нужно посвятить в практику познания и использования общих принципов, причем с определенной степенью принуждения, без которой эти принципы теряют силу. Вместе с тем дети также должны научиться анализировать, сопоставлять, критиковать, задавать вопросы, чтобы человеческое сообщество двигалось вперед. Такой образовательный подход, основанный на рассудке и автономии, ставит трудные задачи перед взрослыми, это глубокая работа, которую многие родители и учителя не готовы выполнять по разным причинам: из-за нехватки энергии, некомпетентности, страха и т. д.

Второй аргумент сводится к тому, что сомнение порождает тревогу. Но без физического напряжения невозможно развить физическую силу, то же самое касается силы мысли и психологического здоровья. Если кто-то понимает заботу о ребенке как его защиту от самого себя и внешнего мира, то пусть не удивляется, что результатом излишней опеки станет параноидальное видение мира, который никогда не будет походить на то, чем является на самом деле, мира, в котором человек не может полноценно существовать, так как не научился пользоваться возможностями собственного разума. Как можно быть великодушным и свободным, не испытав муки сомнения, не овладев способностью справляться

с ними, не полюбив эти метания, делающие нас живыми? Один из главных пороков общества потребления заключается в том, что взрослые заняты удовлетворением своих мелких потребностей, и им нет дела до глобальных задач, требующих интеллектуального напряжения, воображения, бесстрашия и бескорыстия. У маленьких детей больше, чем у взрослых, развиты эти качества: они знают, как играть, умеют фантазировать, «как могло бы быть», они не боятся исследовать окружающий мир и свободно выдвигать идеи. Взрослые же боятся потерять материальные блага, боятся смерти, часто избегают духовных усилий, поэтому они считают себя не обязанными отвечать на вопросы детей, часто отказываются признать свое незнание в фундаментальных областях, а вместо этого навязывают свой образ мыслей. И это преподносится как забота о благе нового поколения.

Как правило, родители, воспитатели, учителя довольствуются тем, что получают от ребенка то, что запланировали. В классическом варианте – это эхо их собственных слов и жизненных установок. Но оказывается, что ребенок почему-то не хочет размышлять, подвергать сомнению собственную позицию.

Снисходительность. Третья причина затухания детского любопытства и желания задавать вопросы – благодушное или снисходительное к ним отношение со стороны взрослых, которое выражается в репликах типа: «Ой! Посмотрите на это! Это прелестно!». Снисходительность по отношению к ребенку не дает ему услышать себя, продолжить речь, осознать ее значение, смысл. Детей в основном наставляют радовать родителей, воспитателей, учителей – поощряют быть «милыми». Однако обратным эквивалентом выражения «это так мило» является оценочная формула «все это чушь» – в обоих случаях реальное значение упускается из виду.

Снисходительность – лукавое чувство. Зачем обижаться на того, кто к вам внешне хорошо относится? Если же вы усомнитесь в отсутствии уважения в таком обращении, вам возразят, что имеются в виду исключительно доброе расположение к вам и благие намерения. И что вы сможете ответить на это, кроме чего-то вроде: «Но ты обращаешься со мной, как с ребенком!» А как, собственно, обстоят дела с ребенком? Подросток нередко со злостью восстает против такого отношения, хотя обычно не может подобрать слов из-за одолевающих его ярости и гнева. Но дети помладше зависят от взрослых, которые пока в их глазах выглядят как непререкаемый авторитет. Допустим, ребенок пытается высказать нечто для него очень значимое, глубокое и важное, но взрослые карикатурно сводят это к милым причудам. Вначале ребенок может быть озадачен смехом, улыбками и восклицаниями взрослого, потом ему может это по-

нравиться, и он будет добиваться повторов подобной реакции вместо того, чтобы высказать содержательную мысль. Ведь он хочет получать знаки любви и восхищения и еще не сильно озабочен независимостью, по крайней мере, в отношении свободы мысли. Поэтому ради одобрительных восклицаний взрослых маленький человек легко жертвует желанием выражать глубокие, тонкие и страстные суждения – процессом, которым он еще не очень способен управлять. Ребенок чувствует, что его больше ценят, когда он вызывает такие снисходительные улыбки, нежели тогда, когда он задает серьезные вопросы и требует их обсуждения. При этом родители покровительственно покачивают головами, как бы говоря: «Так держать, маленький мальчик. Умничка, маленькая девочка. Мы рады с вами поболтать, хотя мы знаем мир лучше вас, но расскажем вам о нем потом, при удобном случае». Если мы спроецируем постоянную ухмылку на лице некоторых взрослых, которой они приветствуют детский лепет, на таких же, как они, взрослых, то станет понятна оскорбительность этой ситуации. Улыбка для новорожденного – сильное и важное средство выражения чувств, но когда ребенок взрослеет, он должен восприниматься серьезно, частые улыбки могут стать большим препятствием для его развития.

Взрослый должен побуждать ребенка задавать вопросы, что подразумевает открытость отношений, восприимчивость педагога, внимание, терпение и минимальную дозу назидательности. Иногда воспитатели и учителя слишком бездумно пренебрегают детской речью, отмахиваются от намерения ребенка высказаться и от его вопросов, в то время как внимательное выслушивание помогло бы им прояснить проблемы и понять детскую интерпретацию некоторых фрагментов знания.

Определенно, взрослые могут научиться дискутировать с детьми, которые в силу своего простодушия и свободы от условностей более естественны, не боятся и не стесняются говорить о фундаментальных вещах, не ограничены социальными рамками, лишены расчетливости и цинизма и нередко способны порождать настоящие жемчужины мудрости, которые впечатляют некоторых теоретиков-ученых. Не следует чрезмерно восхвалять неординарные высказывания ребенка, равно как не следует пренебрегать ими. Нужно всегда помнить о том, что ребенок отправляется в странствие под названием «жизнь», чтобы постичь себя и окружающий мир.

Если педагог способен разбудоражить разум и воображение детей, он получит в ответ адекватную интеллектуальную реакцию. Однако если «модератор» дискуссии с детьми не выдвигает собственных спорных тезисов, то, скорее всего, он просто не способен на это, а значит, не может

вовлечь в процесс философствования и ребенка, поскольку тот пока не имеет понятия о правилах философии. Если не будет найден системный способ вовлечения детей в сущностные обсуждения, то они так и не научатся серьезно размышлять. Кроме того, если учитель будет пассивным наблюдателем, то дети тоже превратятся в зрителей и будут выполнять задания лишь для галочки.

Как же запустить мыслительный процесс в детской голове? Прежде всего, взрослый должен понять свои резоны обсуждения фундаментальных вопросов с детьми. Как ни странно, но постижение истинной природы философствования с детьми приходит через эгоистичное самоутверждение учителя, которое возможно только при конфликте его умозаключений с мыслями ребенка, отличающихся от продуктов взрослого разума сочетанием стихийной гениальности и крайней банальности. Тот, кто умеет слушать детей, время от времени получает от них настоящие перлы мысли и совершенствует собственные знания и компетенции. Только предоставив возможность ребенку высказаться, выясняя с ним вместе все, что его занимает и волнует, можно научить его думать, ценить себя, доверять себе и контролировать свои поступки, что так важно в изменчивой и неустойчивой реальности. Мы должны внимательно выслушивать вопросы детей, а не смеяться над их словами, не затыкать им рот, прикрываясь догматизмом, прагматизмом или цинизмом. И тогда наше поношенное бытие и боязливые души пополнятся беспокойной бурной энергетикой юных существ, озарениями маленьких гениев, которым впоследствии мы должны передать этот мир.

*Статья рекомендована к публикации
д-ром пед. наук, проф. А. И. Лурье*

Литература

1. Андрианов М. А. Философия для детей (в сказках и рассказах): пособие по воспитанию в семье и школе. Минск: Современное слово, 2003. 280 с.
2. Борисов С. В. Обновление философского образования в школе: методологические проблемы. Челябинск. ЧГПУ. 2000. 123 с.
3. Бренифье О. Философия в детском саду // Современное дошкольное образование. Теория и практика. 2008. № 6. С. 88–94.
4. Бренифье О., Деспре Ж. Смысл жизни. Москва: Клевер-Медиа-Групп, 2011. 30 с.
5. Бренифье О., Деспре Ж. Смысл жизни / пер. с фр. М. Малороссияновой. Москва: Клевер-Медиа-Групп, 2011. 30 с.
6. Бренифье О. Что такое красота и искусство? Москва: Клевер-Медиа-Групп, 2013. 94 с.
7. Бренифье О. Что такое свобода? Москва: Клевер-Медиа-Групп, 2012. 96 с.

8. Бренифье О, Деспре Ж. Это хорошо, а это плохо. Москва: Клевер-Медиа-Групп, 2012. 30 с.

9. Хабермас Ю. Экскурс: Ф. Шиллер. Письма об эстетическом воспитании человека [Электрон. ресурс]. Москва, 2007. Режим доступа: http://society.polbu.ru/habermas_moderndiscus/ch05_i.html (дата обращения 10.02.2016)

References

1. Andrianov M. A. *Filosofija dlja detej (v skazkah i rasskazah)*. [Philosophy for kids (tales and stories)]. Minsk: Publishing House Sovremennoe slovo. [The Modern Word]. 2003. 280 p. (In Russian)

2. Borisov S. V. *Obnovlenie filosofskogo obrazovaniya v shkole: metodologicheskie problemy*. [Updating of philosophical education in the school: Methodological problems]. Chelyabinsk: Cheljabinskij gosudarstvennyj pedagogicheskij universitet. [Chelyabinsk State Pedagogical University]. 2000. 123 p. (In Russian)

3. Brenifier O. *Philosophy in kindergarten. Sovremennoe doshkol'noe obrazovanie. Teorija i praktika*. [Modern Preschool Education. Theory and Practice]. 2008. № 6. P. 88–94. (In Russian)

4. Brenifier O. Despre J. *Smysl zhizni*. [The meaning of life]. Translated from French by M. Malorossijanova. Moscow: Publishing House Klever-Media-Grupp. [Clover-Media Group]. 2011. 30 p. (In Russian)

5. Brenifier O. *Smysl zhizni*. [The meaning of life]. Moscow: Publishing House Klever-Media-Grupp. [Clover-Media Group]. 2011. 30 p. (In Russian)

6. Brenifier O. *Chto takoe krasota i iskusstvo?* [What is beauty and art?]. Moscow: Publishing House Klever-Media-Grupp. [Clover-Media Group]. 2013. 94 p. (In Russian)

7. Brenifier O. *Chto takoe svoboda?* [What is freedom?]. Moscow: Publishing House Klever-Media-Grupp. [Clover-Media Group]. 2012. 96 p. (In Russian)

8. Brenifier O. Despre J. *Jeto horosho, a jeto ploho*. [It's good and it's bad]. Moscow: Publishing House Klever-Media-Grupp. [Clover-Media Group]. 2012. 30 p. (In Russian)

9. Habermas J. *Jekskurs: F. Shiller*. [Excursus. F. Schiller]. *Pis'ma ob esteticheskom vospitanii cheloveka*. [Letters about the aesthetic education of man]. Moscow, 2007. Available at: http://society.polbu.ru/habermas_moderndiscus/ch05_i.html. (In Russian)

КОРРЕКЦИОННАЯ ПЕДАГОГИКА

УДК 376.42

Нестерова Альбина Александровна

доктор психологических наук, главный научный сотрудник лаборатории саморегуляции личности Института фундаментальных и прикладных исследований Северо-Кавказского федерального университета, Москва (РФ).

E-mail: anesterova77@rambler.ru

Айсина Римма Михайловна

кандидат психологических наук, ведущий научный сотрудник лаборатории виртуализации Института фундаментальных и прикладных исследований Северо-Кавказского федерального университета, Москва (РФ).

E-mail: reiner@bk.ru

Суслова Татьяна Федоровна

кандидат психологических наук, ведущий научный сотрудник лаборатории саморегуляции личности Института фундаментальных и прикладных исследований Северо-Кавказского федерального университета, Москва (РФ).

E-mail: sibir812@mail.ru

МОДЕЛЬ СОПРОВОЖДЕНИЯ ПОЗИТИВНОЙ СОЦИАЛИЗАЦИИ ДЕТЕЙ С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА (РАС): КОМПЛЕКСНЫЙ И МЕЖДИСЦИПЛИНАРНЫЙ ПОДХОДЫ

Часть 1. Зарубежные модели обучения социальным навыкам детей с РАС¹

Аннотация. Цели первой части статьи – представить применяемые за рубежом разные модели формирования социальных навыков и технологии социального развития детей с расстройствами аутистического спектра; обоб-

¹ Статья подготовлена в рамках государственного задания Министерства образования и науки Российской Федерации в сфере научно-методической деятельности, проект № 3398 «Разработка модели сопровождения позитивной социализации детей с расстройствами аутистического спектра и сложными дефектами».

щить и систематизировать наиболее перспективные методы работы с детьми с РАС; проанализировать исследования, которые верифицируют эффективность технологий и доказывают научную обоснованность применяемых методов.

Методика и методы. В работе использовались методы теоретического анализа, систематизации и обобщения научно-исследовательских и научно-методических зарубежных публикаций по проблеме развития социальных навыков детей с РАС.

Результаты. Определены наиболее эффективные, прошедшие эмпирическую апробацию методические приемы и технологии, применяемые за рубежом, которые могут быть включены в процесс социально-психологического сопровождения детей с РАС и их семей в России при условиях адаптации этих технологий. Описаны наиболее перспективные, малоизвестные в России методы развития социальных навыков у детей с РАС: видеомоделирование, виртуальные технологии, технологии подключения к процессу социализации детей с аутизмом сверстников и родителей.

Научная новизна. Впервые обобщены все самые современные зарубежные наработки в области социального развития детей с РАС, поставлен вопрос о необходимости научного обоснования практических технологий, а также верификации эффективности разработанных методов. Выяснено, что в отношении многих подходов и методов, получивших широкое распространение за рубежом, отсутствуют научно-обоснованные данные, подтверждающие их полезность для детей и подростков с РАС. Сделан вывод о необходимости трансляции и валидации в России некоторых хорошо зарекомендовавших себя методов социализации детей с РАС, а именно: видеомоделирования, виртуальных технологий, телекоммуникативных методов.

Практическая значимость. Обзор наиболее апробированных техник позволит отечественным исследователям и практикам обогатить свои знания в области наиболее перспективных моделей оказания помощи детям с аутизмом и их семьям. Описание основных принципов и механизмов, заложенных в каждом из методов, разработанных зарубежными коллегами, поможет педагогам-психологам, дефектологам, реабилитологам, педагогам инклюзивного образования использовать эти идеи при построении собственных моделей работы с детьми-аутистами.

Ключевые слова: социальные навыки, аутизм, дети с расстройствами аутистического спектра, зарубежные подходы к развитию детей с РАС.

DOI: 10.17853/1994-5639-2016-2-121-131

Nesterova Albina A.

Doctor of Psychological Sciences, Principal Research Associate, Laboratory of Self-regulation of a Person in Institute of Basic and Applied Research, North Caucasian Federal University, Moscow (RF).

E-mail: anesterova77@rambler.ru

Aysina Rimma M.

Candidate of Psychological Sciences, Leading Research Associate, Laboratory of Virtualistics in Institute of Basic and Applied Research, North Caucasian Federal University, Moscow (RF).

E-mail: reiner@bk.ru

Suslova Tatjana F.

Candidate of Psychological Sciences, Leading Research Associate, Laboratory of Self-regulation of a Person in Institute of Basic and Applied Research, North Caucasian Federal University, Moscow (RF).

E-mail: sibir812@mail.ru

A POSITIVE SOCIALIZATION MODEL FOR CHILDREN WITH AUTISM SPECTRUM DISORDERS (ASD): COMPREHENSIVE AND INTERDISCIPLINARY APPROACHES.

Part 1. Foreign models of teaching social skills to children with ASD¹

Abstract. *The first part of the article aims to show different models of formation of social skills and technologies of social development of children with autism spectrum disorders used abroad. It aims to summarize and systemize the most promising methods of working with children with ASD, to analyze the researches that verify the efficiency of the technologies and prove the scientific validity of used methods.*

Methods. *The methods involve theoretical analysis, systematization and summarization of scientific and methodological publications published abroad on the issue of development of social skills in children with ASD.*

Results. *The most efficient methodical techniques used abroad that had undergone the empirical approbation, which may be included in the process of social-psychological support for children with ASD and their families are defined under conditions of adaptation of such techniques. The most efficient and little-known in Russia methods of development of social skills in children with ASD are described: video modeling; virtual technologies; technologies of inclusion of peers and parents in the process of socialization of children with autism.*

Scientific novelty. *All modern foreign developments in the field of social development of children with ASD are summarized for the first time in the presented article; the question about the necessity of scientific validation of practical technologies and verification of the efficiency of the developed methods is raised. It*

¹ This article is prepared in the framework of state task in the field of scientific-methodical activity (project #3398 «Development of the model of support of positive socialization of children with autism spectrum disorders and severe defects»). The Russian Ministry of Education and Science.

has been shown that scientifically validated data that confirms the usefulness of many foreign methods for children and adolescents with ASD is absent. It has been concluded that translation and validation of some successful methods of socialization of children with ASD are important: video modeling; virtual technologies, possibilities of telecommunication methods.

Practical significance. An overview of the most tested techniques will enhance the knowledge of domestic researches in the field of the most promising models of support of children with ASD and their families. A description of the basic principles and mechanisms of each of these methods, developed by foreign colleagues, will help different specialists (teachers-psychologists, speech pathologists, recreation therapists, teachers of inclusive education).

Keywords: social skills, autism, children with autism spectrum disorders, foreign approaches to educating children with ASD.

DOI: 10.17853/1994-5639-2016-2-121-131

Введение

Понятие «расстройства аутистического спектра» впервые ввели в научный оборот английские психиатры L. Wing и J. Gould в 1979 г. [12]. Они подчеркнули, что аутизм проявляется в континууме и включает несколько расстройств. Эти расстройства имеют разную степень выраженности ключевых признаков аутизма:

- нарушения способности целенаправленно использовать речь для коммуникации;
- трудности в выражении своих эмоций и понимании эмоций других людей;
- узость и ограниченность интересов, стереотипность поведения.

Все эти признаки могут проявляться неравномерно: какие-то в большей степени, а какие-то в меньшей – и отличаться у одного и того же ребенка на разных этапах его возрастного развития.

На сегодняшний день учеными различных теоретических ориентаций признается тот факт, что симптоматика РАС чрезвычайно многообразна и проявляется при различных уровнях интеллектуального и речевого развития, начиная с раннего детства и сохраняясь на протяжении всей жизни человека. Несмотря на определенные расхождения в понимании этиологии и определении спектра аутизма, большинство исследователей в России и за рубежом (Е. Р. Баенская, В. В. Лебединский, М. М. Либлинг, О. С. Никольская, S. Baron-Cohen, L. Travis, M. Sigman и др.) отмечают, что успешной социализации детей с РАС препятствует дефицит вербальных и невербальных средств и способов общения, характерный для любых форм аутистических расстройств и имеющих нейробиологическую

основу. Поэтому именно нарушения в развитии средств коммуникации и социальных навыков рассматриваются в качестве основной «мишени» социально-реабилитационной работы.

Работа по социализации ребенка с РАС может быть успешной только в том случае, если она осуществляется многопрофильной командой специалистов, включающей психологов, педагогов, дефектологов, врачей, логопедов, социальных реабилитологов, тьюторов. Именно объединение знаний и компетенций всех этих специалистов позволит создать оптимальные условия для успешного развития ребенка, его адаптации и социализации в обществе.

Интегративным вариантом такой медико-социальной и психолого-педагогической помощи может выступать комплексное сопровождение процесса позитивной социализации детей с РАС и сложными дефектами, которое включает раннюю диагностику нарушений, характерных для аутизма, индивидуально-ориентированную коррекционную работу с ребенком и консультирование его семьи по вопросам развития личности ребенка, его воспитания и обучения.

Зарубежный опыт сопровождения социализации детей с РАС

В последние годы за рубежом опубликовано значительное количество работ, посвященных обучению социально-коммуникативным навыкам детей и подростков с различными формами РАС. Анализ этих публикаций позволяет говорить о многообразии подходов и технологий, применяющихся в контексте социализации и социальной реабилитации таких детей. Мы сосредоточили свое внимание на наиболее перспективных интервенциях, получивших широкое распространение в США, Израиле, европейских государствах и странах Юго-Восточной Азии. Остановимся на них более подробно.

На сегодняшний день одним из самых распространенных методов коррекции нарушений в развитии средств коммуникации и социальных навыков при аутизме, получивших международное признание, является метод *прикладного анализа поведения АВА (Applied behavior analysis)*. Этот вид интервенции применяется при развитии социальных навыков детей-аутистов. АВА-терапия включает в себя поведенческие технологии обучения и социализации. В основу метода была положена идея, что любое поведение влечет за собой некоторые последствия, и, если ребенку последствия нравятся, он будет это поведение повторять, а если не нравятся, то не будет.

Суть метода – разбить все сложные социальные навыки на мелкие блоки, маленькие шаги, конкретные действия. Сначала ребенок осваивает каждое отдельное действие, а затем они соединяются, образуя сложный поведенческий навык. Этот метод не предполагает творчество и передачу инициативы ребенку. Взрослый достаточно жестко и четко управляет поведением ребенка, его действиями. Правильные действия закрепляются, неправильные – строго пресекаются. Для достижения желаемого поведения используют подсказки и стимулы, как положительные, так и отрицательные. Закрепленным навык считается только тогда, когда ребенок сможет выполнять это действие без ошибок в 80% процентах ситуаций вне зависимости от того, в какой ситуации и кем было дано задание.

Положительные результаты применения АВА были получены для формирования навыков повседневной жизни, совершенствования академических успехов, развития социальных навыков, интеграции в школы детей с РАС [9].

В рамках прикладного анализа поведения (АВА) А. Bondy and L. Frost разработали систему PECS (*Picture Exchange Communication System*). Эта техника представляет собой набор картинок, которые помогают ребенку общаться и взаимодействовать с другими людьми. Проведено большое количество исследований, подтверждающих эффективность этой технологии для развития навыков коммуникации у людей с РАС. Правда, стоит отметить, что на сегодняшний день систему обмена карточками PECS в процессе коммуникации с аутистами все чаще вытесняет использование специальных приложений для iPad.

Кроме того, за рубежом распространен *когнитивно-поведенческий подход* к социализации аутичных детей. Он полезен для снижения проявлений тревожности и депрессии при расстройствах аутистического спектра за счет изменения ригидных, негативных установок и убеждений. *Когнитивно-поведенческий тренинг*, представляющий собой основную интервенцию, применяемую в рамках этого подхода, успешно используется при тренировке саморегуляции эмоций, в развитии самоконтроля и управлении импульсами. Эта технология способствует интенсификации взаимодействия детей-аутистов со сверстниками [13].

К числу перспективных интервенций обучения детей с РАС социальным навыкам следует отнести и метод *социальных историй* (*Social Story*). Он предполагает создание коротких описаний какой-либо социальной ситуации, сложной для понимания человеком с РАС. Это рассказ реакции персонажей, которая адекватна в данном социальном контексте, а также разъяснение, почему именно такая реакция ожидаема в сложив-

шихся обстоятельствах. Завершающим этапом создания социальной истории является объяснение положительного влияния выбора такой реакции на индивидуума и окружающих людей.

На сегодняшний день специалистами, педагогами и родителями детей с РАС созданы целые сборники таких социальных историй, написанных в соответствии с индивидуальными потребностями каждого ребенка. Социальные истории создаются с картинками для облегчения понимания, особенно в случае обучения детей младшего возраста или детей с невысоким уровнем развития вербальных навыков. *Social Story* широко используются в клинических и учебных заведениях для обучения навыкам взаимодействия со сверстниками, проявления инициативы в контакте, а также поведению, которое является альтернативным проблемному и нежелательному [6].

Для устранения социальных, коммуникативных, поведенческих проблем, для развития навыков имитации и познавательных способностей у детей с аутизмом за рубежом часто используется технология *тренинга социальных навыков – social skills training (SST)*. Эта технология включает в себя групповое или индивидуальное обучение детей с РАС взаимодействию с типично развивающимися сверстниками. Сессии SST состоят из инструктирования и обучения основным правилам взаимодействия, обратной связи, ролевых интеракций [8].

Технология самоменеджмента – self-management (SM) – представляет собой перспективный метод решения еще одной серьезной проблемы – самостоятельного планирования и регулирования поведения. С помощью данного метода дети с РАС учат различать и контролировать свое желательное и нежелательное поведение, точно отслеживать и записывать свои реакции. Сначала SM реализуется при поддержке взрослых, а потом ребенок с РАС постепенно переходит к использованию навыков самоменеджмента уже без поддержки взрослых. Для этой интервенции необходимы специальные устройства, такие как жетоны, чеклисты, счетчики на запястьях. В зарубежной литературе приведены данные об успешном опыте применения технологии самоменеджмента для совершенствования навыков невербального общения, установления визуального контакта, поддержания беседы, игры. Американские исследователи отмечают, что данная технология повышает заинтересованность аутичных детей в общении с собеседником, а также их естественность и доброжелательность при общении [5].

Достаточно широкое распространение за рубежом получили подходы, предполагающие активное включение в обучение детей с РАС навыков социальной коммуникации их родителей (Parent-Implemented Inter-

vention – РИ) и нормально развивающихся сверстников (Peer-Mediated Instruction and Intervention – РМИ).

Вмешательства, опосредованные сверстниками (РМИ), помогают аутистам осваивать новые формы поведения, коммуникации, приобретать социальные навыки в естественных условиях общения с нормально развивающимися детьми. В ряде стран практикуется форма обратной инклюзии, когда нейротипичный ребенок помещается в коррекционную среду образовательной организации, где обучаются дети с РАС, и в рамках занятий с коррекционным педагогом участвует в совместной деятельности группы. РМИ могут быть эффективно использованы для решения социальных задач развития ребенка с РАС, для улучшения коммуникации, формирования навыков совместной деятельности, игры, обучения [2].

Интервенция, выполняемая с помощью родителей (РИ), включает в себя программы, в которых родители несут ответственность за реализацию определенных техник, позволяющих им улучшить у своего ребенка навыки общения, игры, самообслуживания, контроля нежелательного поведения [4]. Для реализации этой технологии родители предварительно обучаются специалистами в индивидуальном или групповом режиме.

К числу инновационных в области социализации детей с аутизмом относится подход, основанный на видеомоделировании, – Video modeling (VM). Данный подход объединяет методы и техники, предполагающие обучения детей и подростков с РАС социальным навыкам посредством демонстрации этих навыков с помощью видеоаппаратуры. Это один из немногих методов, который научно обоснован и верифицирован как действенный способ улучшения социального функционирования таких детей [7]. Некоторые исследования отмечают, что использование видеомоделирования при обучении ребенка с РАС бывает более эффективным, чем при использовании живых моделей. Уникальность метода заключается в том, что с его помощью можно привлекать и удерживать внимание детей с РАС и даже обучать сопереживанию иной точки зрения и пониманию другого человека, что невозможно с помощью других методов.

На сегодняшний день достаточно хорошо зарекомендовал себя в качестве инструмента социализации детей и подростков с РАС подход, основанный на применении виртуальной реальности. Большинство подобных технологий, разработанных для детей с аутизмом, сфокусированы на моделировании реального окружения и освоении в виртуальном пространстве полезных социальных и коммуникативных навыков, формирование и развитие которых затруднено в естественных условиях жизнедеятельности (М. Fabri, К. Jung, Р. М. Айсина, Ж. А. Максименко и др.).

Так, например, в Южной Корее внедрена в практику терапевтической помощи детям с аутизмом модель сенсорной интегративной терапии (СИТ) – Sensory integration therapy (SIT), основанная на осязаемой виртуальной реальности и позволяющая одновременно тренировать координацию, развивать навыки социальной перцепции и осваивать коммуникативные стратегии. В 2007 г. исследователи из Великобритании разработали виртуальную модель, которая позволяет улучшить навыки понимания эмоций (счастья, печали, гнева и страха) детьми различного возраста (от 7 до 16 лет) и с различными формами аутизма. В 2013 г. аналогичный виртуальный тренажер был разработан португальскими учеными. Он позволяет детям с аутизмом в игровой форме развивать навыки распознавания и понимания выражения лица собеседника [1].

В сотрудничестве ученых из Израиля и Италии разработана многопользовательская жестовая проекционная система «StoryTable», представляющая собой 3D-виртуальную среду, в которой два ребенка работают вместе, чтобы придумать виртуальную историю с помощью выбора и расположения в логической последовательности различных элементов истории на экране в режиме реального времени, включая обстановку, сюжет и главного героя. Результаты апробации данной виртуальной технологии на детях с аутизмом в возрасте 9–11 лет показали, что ее применение способствует развитию у детей способности к сотрудничеству и формированию скоординированного поведения [3].

В США широкое применение получили виртуальные компьютерные технологии обучения как детей различного возраста, так и взрослых с РАС навыкам коммуникации, способствующим успешному социальному поведению: умению общаться со сверстниками и взрослыми, решать бытовые проблемы, обращаться за помощью и консультацией, выбирать профессию, проходить собеседование при приеме на работу и т. д. (G. Orsmond, M. Krauss, F. Ke, T. Im и др.).

Анализ представленных подходов к социализации детей и подростков с РАС позволяет говорить о том, что внимание зарубежных исследователей и практиков в большей степени сосредоточено на разработке определенных технологий и четко структурированных интервенций, позволяющих реализовать эти технологии. Такие понятия, «как модель социализации» или «модель сопровождения позитивной социализации», не используются применительно к работе с аутичными детьми и их семьями.

«Технологичность» зарубежных подходов к оказанию медико-социальной и психолого-педагогической помощи данному контингенту детей имеет как свои достоинства, так и недостатки. К числу наиболее очевидных достоинств можно отнести разнообразие стратегий и интервенций

формирования социально-коммуникативных навыков у детей с РАС, их хорошую теоретическую обоснованность и высокую степень операционализации, а также доступность обучения правильному применению интервенций не только для специалистов, но и для родителей детей с аутизмом.

Недостатки рассмотренных подходов связаны, прежде всего, с тем, что часто их авторы в большей мере опираются на эффект отдельных техник и методов, на анализ единичных случаев позитивной динамики и забывают о необходимости верификации предложенного подхода. Так, на сегодняшний день полностью экспериментально доказана высокая эффективность лишь одной из перечисленных технологий социализации детей с РАС – видеомоделирования [11]. Частично подтверждена эмпирическая валидность метода социальных историй, подхода, основанного на вмешательствах, опосредованных сверстниками, когнитивно-поведенческого тренинга и некоторых технологий виртуальной реальности [10, 11]. В отношении других подходов, получивших широкое распространение за рубежом, отсутствуют научно-обоснованные данные, подтверждающие их полезность для детей и подростков с РАС.

Статья рекомендована к публикации
д-ром пед. наук, проф. Н. К. Чапаевым

References

1. Alves S., Marques A., Queirós C., Orvalho V. LIFEisGAME Prototype: A serious game about emotions for children with autism spectrum disorders. *PsychNology Journal*. 2013. 11 (3). P. 191–211. (Translated from English)
2. Carter E. W., Cushing L. S., Clark N. M., Kennedy C. H. Effects of peer support interventions on students' access to the general curriculum and social interactions. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*. 2005. Vol. 30 (1). P. 15–25. (Translated from English)
3. Gal E., Bauminger N., Goren-Bar D., Pianesi F., Stock O., Zancanaro M., Weiss P. L. Enhancing social communication of children with high-functioning autism through a co-located interface. *AI & Society*. 2009. 24 (1). P. 75–84. <http://dx.doi.org/10.1007/s00146-009-0199-0> (Translated from English)
4. Kaiser A. P., Hancock T. B., Nietfeld J. P. The effects of parent-implemented enhanced milieu teaching on the social communication of children who have autism. *Early Education and Development*. 2000. Vol. 11 (4). P. 423–446. (Translated from English)
5. Koegel L. K., Park M. N., Koegel R. L. Using self-management to improve the reciprocal social conversation of children with autism spectrum disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders*. 2014. Vol. 44. № 5. P. 1055–1063. (Translated from English)
6. Kokina A., Kern L. Social story interventions for students with autism spectrum disorders: a meta-analysis. *Journal of Autism and Developmental Disorders*. 2010. № 40. P. 812–826. (Translated from English)

7. Plavnick J. B., Ferreri S. J. Establishing verbal repertoires in children with autism using function-based video modeling. *Journal of Applied Behavior Analysis*. 2011. Vol. 44 (4). P. 747–766. (Translated from English)
8. Reichow B., Volkmar F. R. Social skills interventions for individuals with autism: evaluation for evidence-based practices within a best evidence synthesis framework. *Journal of Autism and Developmental Disorders*. 2010. Vol. 40. P. 149–166. (Translated from English)
9. Virués-Ortega J. Applied behavior analytic intervention for autism in early childhood: meta-analysis, meta regression and dose-response meta-analysis of multiple outcomes. *Clinical Psychology Review*. 2010. Vol. 30 (4). P. 387–399. (Translated from English)
10. Wang M., Anagnostou E. Virtual reality as treatment tool for children with autism. In V. B. Patel, V. R. Preedy, C. R. Martin (Eds.), *Comprehensive Guide to Autism*. New York: Springer Science+Business Media, 2014. P. 2125–2141. http://dx.doi.org/10.1007/978-1-4614-4788-7_130 (Translated from English)
11. Wang P., Spillane A. evidence-based social skills interventions for children with autism: a meta-analysis. *Education and Training in Developmental Disabilities*. 2009. Vol. 44 (3). P. 318–342. (Translated from English)
12. Wing L., Gould J. Severe Impairments of Social Interaction and Associated Abnormalities in Children: Epidemiology and Classification. *Journal of Autism and Developmental Disorders*. 1979. Vol. 9. P. 11–29. (Translated from English)
13. Wood J. J., Fujii C., Renno P., Van Dyke M. Impact of cognitive behavioral therapy on observed autism symptom severity during school recess: a preliminary randomized, controlled trial. *Journal of Autism and Developmental Disorders*. 2014. Vol. 44 (9). P. 2264–2276. (Translated from English)

ИСТОРИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 94(475.5)«18/19»

Голикова Светлана Викторовна

доктор исторических наук, ведущий научный сотрудник Института истории и археологии Уральского отделения Российской академии наук, Екатеринбург (РФ).

E-mail: avokilog@mail.ru

ПУТЬ К ВСЕОБУЧУ: ДОСТИЖЕНИЯ И ТРУДНОСТИ В РАЗВИТИИ НАРОДНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В СЕЛЬСКОЙ МЕСТНОСТИ ПЕРМСКОЙ ГУБЕРНИИ ВТОРОЙ ПОЛОВИНЫ XIX – НАЧАЛА XX ВЕКА

Аннотация. Цель статьи – анализ становления и тенденций развития в пореформенный период второй половины XIX – начала XX в. народной школы в сельской местности Пермской губернии с точки зрения ее стратегической перспективы – перехода к всеобщему начальному образованию как неотъемлемой части процесса создания социокультурной среды нового времени.

Методы. Образование рассматривается с помощью институционального и системного подходов, а этап его развития в пореформенный период анализируется в контексте теории модернизации. При систематизации фактического материала чаще всего использовались историко-динамический анализ и сравнительно-исторический метод.

Результаты. Выявлены основные этапы и характерные черты развития начальной народной школы в сельской местности Пермской губернии до появления планов всеобщего и во время их реализации. Определена динамика образовательного процесса по числу учебных заведений и численности учащихся, установлены масштабы и участие в нем земства и православной церкви. Охарактеризован взгляд духовенства на церковно-приходские школы как особый тип образовательных учреждений. Обозначены трудности, с которыми государственная школьная политика столкнулась при реализации в сельской местности губернии планов всеобщего. Показано, что, несмотря на ускорение темпов развития школьного дела и значительные успехи в организации начальной массовой общеобразовательной школы, достигнуть всеобщего образования на селе в дореволюционный период не удалось.

Научная новизна. Обращение к истории начальной народной школы в свете «парадигмы всеобщего» задает четкий критерий оценки уровня развития системы образования и показывает, каким образом формировалась тотальная образовательная среда.

Практическая значимость. Результаты исследования и введенные в научный оборот факты могут быть использованы при подготовке учебных курсов по истории и социологии образования.

Ключевые слова: государственная школьная политика, всеобщее, начальное народное образование, земская школа, церковно-приходская школа, система образования как социальный институт.

DOI: 10.17853/1994-5639-2016-2-132-144

Golikova Svetlana V.

Doctor of Historical Sciences, Senior Researcher, Institute of History and Archaeology, Ural Branch of Academy of Sciences, Yekaterinburg (RF).

E-mail: avokilog@mail.ru

THE WAY TO THE COMPULSORY EDUCATION (VSEOBUCH): ACHIEVEMENTS AND CHALLENGES IN THE DEVELOPMENT OF PUBLIC EDUCATION IN RURAL AREAS OF PERM PROVINCE IN THE SECOND HALF OF THE XIX – EARLY XX CENTURY

Abstract. *The aim* of the publication is the analysis of formation and development of the primary school in the post-reform period in rural areas of the Perm province in terms of its strategic perspective which suggests transition to compulsory primary education as an integral part of the process of creating social and cultural environment of modern times.

Methods. Education is observed in terms of institutional and systemic approaches, and the post-reform stage of its development is analyzed in the context of the modernization theory. Historical-dynamic analysis and comparative-historical method are mostly used when systemizing factual data.

Results. The article reveals basic stages and characteristics of elementary public schools in the Perm province countryside during pre-vseobuch (compulsory education) period. The dynamics of the educational process in reference to the number of schools and enrollments is shown; the scale of the process and the participation of the «zemstvo system» (i.e. district council) and the Orthodox Church in it are estimated. The clergy's view on parochial schools as a special type of educational institutions is also described. Difficulties faced by public school policy during the implementation of rural compulsory education in the province are marked. It is shown that to achieve total literacy in the rural areas in the pre-revolutionary period was impossible in spite of the accelerated speed of the school education and substantial progress in the organization of the compulsory primary education.

Scientific novelty. Turning to the history of compulsory elementary schools in terms of the «compulsory education paradigm» offers the possibility to set clear criteria for assessing the level of development of the education system and show how the compulsory education environment was formed.

Practical significance. The results of the study and the facts introduced into scientific use can be adopted as a part of academic courses on the history and sociology of education.

Keywords: state school policy, compulsory education (vseobuch), basic public education, district school, parochial school, education system as a social institution.

DOI: 10.17853/1994-5639-2016-2-132-144

Всеобуч, как и его синоним «ликвидация неграмотности», в отечественной историографической традиции было принято относить к советской истории, к достижениям культурной революции в ходе реализации плана строительства социализма. В постсоветское время начали появляться исследования, связывающие данное явление с более ранней – до-революционной – эпохой. Они посвящены России в целом [8] или ее регионам [11, 13]. Подобные работы начинают появляться и об Урале [9, 20].

Всеобщность обучения – это не просто очередное количественное достижение в истории начальной школы. Переход к всеобучу означал важные качественные изменения, обуславливал новый виток развития образовательного процесса. «Великие реформы» 60-х гг. XIX в. имели целью приведение системы образования в соответствие с социально-экономическими потребностями страны, рассматривали его как залог прогресса, связывая будущее России с грамотным и образованным населением. Обучение широких масс было признано задачей государственной важности. В 1890 г. священник села Мехонского Шадринского уезда И. Мышкин писал: «...дело народного образования есть вопрос современный и весьма большой важности, к наилучшему разрешению которого призваны все, да и само правительство давно уже усиленно занимается им» [12, с. 843].

Одним из итогов пореформенного периода в сфере образования стало появление и развитие начальной народной школы, прежде всего в сельской местности, до масштабов, позволивших с конца XIX в. в общероссийском масштабе ставить вопрос о всеобуче. «В начале XX в., – отмечает современный исследователь И. В. Зубков, – требования о введении всеобщего обучения раздавались буквально отовсюду. Чаще всего они исходили от земских собраний и городских дум, которые нередко приходили к выводу о невозможности осуществить те или иные намеченные меры «ввиду крайнего невежества большинства населения», они не смолкали в педагогической печати, с ними обращались к правительству самые раз-

нообразные съезды, позднее они вошли в программы практически всех политических партий». Своеобразный общественный консенсус в раздираемой противоречиями стране стал возможным, поскольку, по мнению данного автора, «во всеобщей грамотности видели тогда необходимое условие для достижения страной лидирующих позиций в мировой экономике, а также панацею от многих застарелых общественных недугов» [8, с. 62].

Благодаря появлению всеобщей начальной народной школы система образования Российской империи обрела мощный фундамент. Курс на тотальное начальное образование получил в то время интернациональный характер. Развитие системы образования по всему миру в XX в. вообще связывают с так называемой «парадигмой всеобщего», отказываться от которой не спешат по сей день. Значимость и актуальность данного явления для истории образования постепенно осознается историографией, и следует ожидать исследований, посвященных теории и практике внедрения всеобщего в дореволюционные и советские годы, тем более что процесс этот был непростым и в региональном разрезе обладал рядом особенностей.

История народного образования Урала к пореформенному времени уже имела достижения, обусловленные историческим развитием региона. Край обладал развитой системой горнозаводского образования, которая сформировала позитивное отношение к школе у жителей заводских поселений. Даже при закрытии в пореформенное время предприятий (что случалось нередко) и переориентации населения на другие, в том числе сельскохозяйственные, занятия традиции обучения детей оставались в силе. Инспектор народных училищ А. П. Орлов в 1872 г. сообщал: «В Нердвинском селе был прежде железный завод, существовавший здесь довольно продолжительное время, и потому местное население издавна сознало иметь необходимость иметь у себя школу, которая, благодаря счастливому подбору учащихся лиц и пособиям со стороны владельца, упрочилась здесь и заслужила со стороны местного населения вполне справедливое доверие и заслуженное уважение; вот почему, просматривая классный журнал, мне пришлось убедиться в весьма аккуратном посещении уроков учениками, а учитель заявил мне, что здесь уже довольно давно крестьяне поняли необходимость отдавать своих детей в школу в определенное время, именно в начале учебного года» [15, с. 45]. На Урале присутствовала и значительная доля старообрядческого населения, традиционно имевшая более высокий уровень грамотности.

Главным двигателем развития начального народного образования в пореформенное время стало губернское земство, которое активно приступило к развертыванию школьной сети в сельских районах. В первый

год своей работы земство открыло 84 новых начальных училища, в 1886 г. оно уже располагало 693 учебными заведениями. Особенно масштабные темпы земское школьное строительство приняло в первой половине 1870-х гг.: до 1876 г. в среднем годовой прирост составлял 49 новых школ, в дальнейшем, до 1886 гг., – 20. Соответственно увеличивалось число учащихся: до 1875 г. наполняемость школ возрастала на 3364 ученика в год, в первой половине 1880-х гг. – на 2286, во второй – на 2477. В 1886 г. земство обучало в начальных школах почти 50 тыс. детей [5, с. 140–141]. Его усилия были по достоинству оценены современниками. Священник Шадринского уезда И. Мышкин писал: «... земство наше в продолжение немалого числа лет отличалось между прочим особенным старанием и заботой о постановке школьного дела ... на надлежащую высоту» [12, с. 843].

С середины 1880-х гг. к делу начального народного образования власти активно подключается духовенство. На основании высочайше утвержденных 13 июня 1884 г. Правил о церковно-приходских школах (ЦПШ) предпринимается попытка дополнить светскую массовую начальную народную школу подобною же духовною. В 1885 г. в Пермской губернии было образовано 16 церковно-приходских школ, в 1886 г. – 19, в 1888 г. – 31. В 1891 г. их уже насчитывалось 122. По сведениям Д. М. Бобылева, в начале XX в. ведомство Святейшего синода курировало в губернии 141 церковно-приходскую школу и 417 школ грамотности, также находившихся в его ведении [3, с. 73–74].

Обычно ЦПШ возникали в населенных пунктах, обойденных вниманием земства. Еще в 1913 г. наблюдатель церковно-приходских школ Екатеринбургской епархии А. И. Обтемперанский отмечал: «Церковные школы, как известно, обслуживают по преимуществу население более или менее глухих и отдаленных сел, деревень и приисков, тех селений, куда всякая другая школа еще не проникла или вследствие отдаленности места или вследствие бедности населения, которое по прежнему положению должно было наполовину участвовать в строительстве и содержании школы». Данный автор описал и процесс естественного разрастания школьной сети под руководством духовенства: «В таких местах обыкновенно при помощи церкви или при помощи добрых людей возникала сначала элементарная школа грамоты, которая благодаря самоотверженному труду учащихся скоро превращалась уже в настоящую начальную церковно-приходскую школу с 3-х или 4-х годичным курсом» [14, с. 210].

Духовенство считало церковно-приходские школы не «подспорьем» школьной сети, выстраиваемой светскими учреждениями, ибо при такой постановке вопроса ЦПШ неминуемо оказывались «худой копией» земских училищ; а отводило им роль «совершенно самостоятельного оригинального

типа» учебных заведений. Их отличительным признаком являлась «церковность», которая «должна проявляться во всем, что делается в школе» [7, с. 1150–1152]. Цель этого вида училищ состояла именно в религиозном просвещении детей. Священник Вознесенской церкви села Черемховского Камышловского уезда Г. В. Будрин полагал, что его прихожанам «крайне нужны школы, но школы церковно-приходские, в которых бы все дышало церковным, божественным» и признавал, что в открытой им школе сельские ребята «учатся, конечно, писать и считать; но это не главное, а второстепенное занятие» [4, с. 628].

Начальные школы, находившиеся в ведении церкви, принято считать порождением контрреформ Александра III. Однако к их оценке с точки зрения ликвидации неграмотности стоит подойти прагматично, учитывая значительный потенциал, который имелся у официального православия в деле создания и курирования школьного дела и который правительству удалось направить на нужды образования. Священник М. Троицкий, критикуя попытки общественности на волне первой русской революции отстранить священников от школьного дела, перечислил бонусы, которые в копилку начального народного образования внесла церковь. «Отняв у духовенства школы, – отмечал он, – либеральные реформаторы разом лишат Россию десятков тысяч безвозмездных школьных деятелей». Действительно, церковь предоставляла обществу «даровых школьных деятелей» в громадном количестве. Причем приходское духовенство было опытными учительскими кадрами, более чем удовлетворительными для решения задач, стоящих перед начальным образованием. Упомянул он и о «громадных суммах, ежегодно духовенством изыскиваемых на содержание церковных школ», которые благодаря этому «требуют от государственного казначейства весьма мало средств» [21, с. 729–730]. А. И. Обтемперанский указывал и на «немалую заслугу духовенства» в победе над «народным предрассудком против просвещения», который заключался во «взгляде на обучение как на барскую затею». «И только учреждение церковных школ, – подчеркивал он, – стало постепенно рассеивать этот предрассудок. Когда мальчишку начинал учить дьячок или поповский сын по псалтири, то крестьянин думал, что это надо для спасения души...» [21, с. 992].

Динамичное развитие данного сегмента образования подтверждается сведениями Училищного Совета: к 1897 г. на территории Екатеринбургской епархии, охватывающей зауральские уезды Пермской губернии, наряду с 386 земскими и министерскими учебными заведениями функционировало уже 335 церковных школ. Правда, последние стоит признать небольшими по наполняемости, поскольку их посещало всего 9215 учащихся-

ся, а в светских школах обучалось 30 191 человек [6, с. 624]. Однако в 1896 г. уже была поставлена практическая задача об учреждении второклассных церковно-приходских школ [17].

Эксперимент государства по привлечению церкви к развитию школьной сети и увеличению количества учащихся в начальном сегменте образования следует признать вполне удачным, особенно на фоне хронической проблемы народной школы – заканчивало ее намного меньше детей, чем поступало. Согласно П. А. Голубеву, из 75 тыс. учащихся Пермской губернии полный курс в 1901 г. окончила лишь седьмая часть детей (10 806 человек) [5, с. 141]. Эта пропорция показывает, что родители учеников воспринимали начальную народную школу не более как место ликвидации неграмотности. «Поучился и будет с него, а теперь пора приниматься за соху», – озвучивал их позицию писарь Знаменской волости Ирбитского уезда М. Беззубов, добавляя, что подобных убеждений по отношению к своим детям придерживается еще большинство сельчан, которые «не стремятся после школы к приобретению дальнейших познаний; не сталкиваются с печатным словом» [1, с. 29].

В данной ситуации деятельность православной церкви, которая, по выражению одного священнослужителя, «дала родине не одну тысячу грамотных», несомненно, приближала введение всеобщего. Священник М. Троицкий по этому поводу писал: «Поле педагогической деятельности настолько широко, спрос на грамотность так велик, а рассадников народного просвещения сравнительно столь мало, что, право же, по меньшей мере очень странно со стороны различных ведомств тормозить друг другу хотя бы в открытии начальных школ!.. Кто бы ни учил, только бы учил! Кто бы ни просвещал, только бы просвещал светом книжного учения деревенские темные невежественные массы!.. Пусть будут одни школы получше, другие похуже – беда не велика... Пусть даже наши именно школы стоят в третьем разряде (в первом – министерские, во втором – земские)... Значит ли это, что они вредны, что их нужно гнать, стараться стереть с лица земли?!». На этот риторический вопрос автор отвечал отрицательно, заключая: «Не блещут наши церковные школы богатствами зданиями, большими учительскими окладами и шикарнейшей обстановкой, но просвещают народ ничуть не хуже, нежели и школы министерские и земские» [21, с. 732–733].

Траектория развития моделей земского и церковного образования имела много общего: количественный рост до определенного уровня сменялся переносом внимания на качество учебных заведений. С середины 1880-х гг. земство заметно меняет тактику в области народного образования и замедляет темпы открытия учебных заведений: во второй половине 1880-х гг.

добавилось всего 22 новых училища, а в первой половине 1890-х г. открылось еще 31 [5, с. 141]. Обозревая историю церковных школ, М. Троицкий признал, что в середине 1880-х гг. «погнались было лишь за количеством школ, довольствуясь каким угодно качеством», но «за последние годы вновь открывать церковные школы разрешается лишь в самых редких случаях... все усилия предлагается употреблять на улучшение существующих уже школ» [21, с. 734]. Переход к всеобщему означал смену приоритетов в образовательной политике.

Чтобы обеспечить равный для всех детей доступ к обучению, следовало увеличить темпы школьного строительства. Современники именно так понимали суть введения всеобщего: «.... покрывать Россию сетью все новых и новых школ...». Отвечая на анкету губернского земства о значении грамотности для народа, житель Бедряжской волости Осинского уезда указывал на существенную нехватку образовательных учреждений: «...на 5 тыс. жителей только одна школа в которой помещается по нужде 90 мальчиков». Он сетовал на то, что здоровье школяров страдает от такой переполненности учебного заведения: «...всегда заражаются какой-нибудь болезнью от спертного воздуха» [2, с. 6]. Кипучая деятельность по учреждению новых школ получает очередной импульс именно в связи с реализацией планов всеобщего: с середины 1890-х гг. ежегодно открывалось по 44 светских школы, к 1901 г. их насчитывается уже 968, а число учащихся в них достигает 74879 человек [5, с. 141].

Общедоступность начальной школы обеспечивалась наличием образовательного учреждения в каждом населенном пункте или объединением нескольких мест проживания людей в школьный район с радиусом не более 3 верст. Проблема доступности школы для любого ребенка, проживающего в сельской местности, стояла перед начальным народным образованием со времени его становления. Инспектор народных училищ Пермской губернии А. П. Орлов столкнулся с ней, обозревая подведомственные ему учебные заведения уже в 1871 г.: «... мальчишки из ближайших к школе деревень принуждены... приходить в село, где имеется школа, на целую неделю, помещаясь на все это время или в самой школе, если это возможно, или же у родственников и знакомых» [16, с. 72]. Однако при открытии земства вопрос гарантии доступа к образованию стоял не так остро, как в начале XX в. При введении всеобщего положение кардинальным образом изменилось – к этому времени увеличилась тяга крестьян к образованию. «... многие хозяева нашей деревни желают, чтобы в каждой деревне была школа и тогда бы каждый крестьянин учил бы своих детей», – сообщали из Байкаловской волости Ирбитского уезда в ответ на анкету губернского земства о пользе грамотности [2, с. 5].

Вопрос об «иномдеревенских» учащихся превращался в своеобразный маркер реализации планов всеобуча. По данным инспектора народных училищ Пермской губернии А. П. Раменского, «на 1 января 1904 г. из 87 949 учащихся насчитывалось иномдеревенских, или живущих вне селений, где находятся училища, около 28 000, из них проживающих на расстоянии далее 3-х верст от школы было около 800». Наибольшее число приходящих учеников давали северные уезды – Соликамский, Чердынский и Верхотурский. До 200 ученических общежитий и ночлежных приютов (в Чердынском уезде их было 33, в Соликамском – 24, в Верхотурском – 22, в Осинском – 28) вмещали около 3500 учащихся. Примерно такое же количества детей оставалось ночевать в непогоду просто в школьных зданиях [18, с. 62–63].

Здесь мог пригодиться опыт Шадринского уездного земства, которое еще в 1880-е гг. предпочло развивать дело образования вглубь, сместив свое внимание с сельских народных училищ на школы грамотности, которые, по словам современника, стали «родным детищем» земцев. К 1890 г. на территории уезда их насчитывалось более 60 и они позволяли обучать «детей крестьян, живущих по деревням», которые «не всегда имеют возможность посещать училища, находящиеся большей частью по селам, где и волостные правления» [12, с. 843, 846].

Переход к всеобучу наряду с ускоренным школьным строительством означал определенный уровень единообразия в различных типах школ. Однако на пути к этой цели вместе с объективными обнаружились субъективные трудности. Перипетии становления и развития образования привели к межведомственным антагонизмам. Пермская губерния (как большинство территорий страны) имела два, а с учетом министерских училищ и больше школьных «миров». Духовенство, например, считало подведомственные им школы не просто сегментом системы образования, а «церковно-школьным миром». Земские деятели также стремились подчеркнуть, а не размывать границы между светской и духовной школами. «Церковная школа – дочь церкви и ее главная союзница в деле религиозно-нравственного воспитания народа», – писал М. Троицкий об особом значении ЦПШ. Но даже он понимал, что стремление к однородному для всех начальному обучению, основанному на общих программах – требование скорее организационное: «Весьма естественно, что в связи с введением в России всеобщего образования типы всех трех школ: министерской, земской и церковно-приходской будут приведены к одному общему знаменателю» [21, с. 729, 730].

Хотя позиция другого духовного лица – «...теперь не о типе школ нужно толковать, а скорее тем или иным путем ввести в стране всеобщее

обучение...» [10, с. 76], – также правомерна, особенно в связи с пробуксовыванием внедрения всеобщего. К начальному всеобщему обучению в Пермской губернии приступили в последние годы XIX в. Проект всеобщего Камышловского уезда, например, был датирован 1898 г. Однако долгое время благие намерения оставались на бумаге. Сообщая в 1900 г. о введении уже во всей Пермской губернии намеченного плана всеобщего обучения, П. М. Сивков признавал, что «в Шадринском уезде ежегодно около 20 тыс. детей обоего пола не имеют возможности поступить в школу... В Оханском уезде лишены возможности учиться около 52% мальчиков и 87% девочек за недостатком училищ» [19, с. 4–5, 13].

Анализируя подготовительные работы по введению всеобщего Министерства народного просвещения, И. В. Зубков пришел к выводу, что «к 1917 г. центр страны стоял у порога всеобщего обучения» [8, с. 85]. На окраинах России наблюдалась иная картина. Исследование Н. Н. Наумовой показывает: в восточносибирских губерниях делалось многое для развития начального народного образования, однако до всеобщего было еще далеко [13, с. 438–439]. Подобным же образом дело обстояло на Урале. Недостаточное развитие школьной сети и переполненность имеющихся учебных заведений приводило к тому, что «одно училище в 1905 году обслуживало район в 137,6 кв. верст с населением в 1509 душ; на каждое училище приходилось 134 детей школьного возраста». Отставание сельской местности от города не сокращалось, а увеличивалось: за бортом образования в селах осталось 171 249 детей школьного возраста, а в городах – 3274 [10, с. 77]. Наметилось и зональное различие. Подводя первые итоги реализации планов всеобщего, инспектор народных училищ признал, что «общедоступность начального образования может быть достигнута в южной части губернии в менее продолжительный период времени, нежели в северной» [18, с. 44].

Таким образом, идея всеобщего обучения оставалась труднодостижимой в реальности, и практики школьного дела чаще всего оценивали реализацию планов всеобщего с помощью отрицательной частицы «не»: «Нас, работников на ниве народного образования далеко-далеко не хватает. Нас, быть может, нет даже половины того, сколько нужно. Какой громадный процент детей школьного возраста остается в России за бортом школы. Десятки тысяч деревень ждут не дождутся, когда наконец будут и у них открыты какие-либо школы. Потребность всеобщего образования становится острее и острее. Нужда эта за последнее время прекрасно уже признана всеми. На удовлетворение ее не хватает ни у государства, ни у какого отдельного ведомства средств...» [21, с. 737].

*Статья рекомендована к публикации
д-ром пед. наук, проф. А. Ф. Закировой*

Литература

1. Беззубов М. О грамотности в народе (сообщение из Знаменской волости Ирбитского уезда) // Сборник Пермского земства. 1900. № 3. Отд. 3. С. 28–29.
2. Бобылев Д. М. Народная школа и значение грамотности в отзывах крестьян // Сборник Пермского земства. 1901. № 4. Отд. 3. С. 1–13.
3. Бобылев Д. М. О времени учреждения народных школ в Пермской губернии // Сборник Пермского земства. 1900. № 2. Отд. 3. С. 69–76.
4. Бударин Г. В. Церковно-приходская школа в Черемховском селе Камышловского уезда // Екатеринбургские епархиальные ведомости. 1886. № 28. Отд. неофици. С. 627–631.
5. Голубев П. А. Историко-статистические таблицы по Пермской губернии. Пермь: Типография Губернской Земской Управы, 1904. 156 с.
6. Духовный. Заметки о церковно-школьном деле // Екатеринбургские епархиальные ведомости. 1897. № 22. Отд. неофици. С. 621–626.
7. Законоучитель. Кое-что о церковно-приходских школах // Екатеринбургские епархиальные ведомости. 1888. № 49–50. Отд. неофици. С. 1150–1154.
8. Зубков В. И. Министерство народного просвещения и подготовка введения всеобщего обучения в России // Российская история. 2013. № 2. С. 62–86.
9. Кальсина А. А. Образовательная деятельность Пермского земства в начале XX века: вопрос о введении всеобщего начального обучения // ВУЗ. XXI век. 2014. № 3. С. 166–174.
10. М-в Д. И. Две школы // Екатеринбургские епархиальные ведомости. 1907. № 3. Отд. неофици. С. 71–78.
11. Мамкина И. Н. Введение всеобщего начального образования в Восточной Сибири в 1909–1917 гг. // Известия Иркутского государственного университета. Серия «История». 2015. Т. 14. С. 18–25.
12. Мышкин И. Несколько слов о поддержании школ грамоты средствами земств // Екатеринбургские епархиальные ведомости. 1890. № 36. Отд. неофици. С. 842–847.
13. Наумова Н. Н. Школьная реформа П. А. Столыпина: опыт введения всеобщего обучения в Восточной Сибири (1906–1917) // Иркутский историко-экономический ежегодник. Иркутск: Байкальский государственный университет, 2015. С. 432–439.
14. Обтемперанский А. [И.] Из церковно-школьной жизни епархии // Екатеринбургские епархиальные ведомости. 1913. № 8. Отд. неофици. С. 209–212.
15. Орлов А. П. Обзорение некоторых начальных народных училищ Пермского и Соликамского уездов // Сборник Пермского земства. 1872. ноябрь-декабрь. С. 22–78.
16. Орлов А. П. Сведения о состоянии начальных народных училищ Пермской губернии за 1871 год // Сборник Пермского земства. 1872. июль-август. С. 61–86.
17. Разъяснения по устройству и организации второклассных церковно-приходских школ // Екатеринбургские епархиальные ведомости. 1896. Отд. неофици. № 38. С. 981–989; № 40–41. С. 1049–1059.

18. Раменский А. П. Начальное народное образование в Пермской губернии // Сборник Пермского земства. 1905. № 3. Отд. 3. С. 39–74.

19. Сивков П. Некоторые данные о положении начального народного образования в Пермской губернии в 1898–99 учебном году // Сборник Пермского земства. 1900. № 4. Отд. 3. С. 1–18.

20. Суворова А. В. Развитие системы начального образования в Оренбургской и Уфимской губерниях (начало XX в. – 1914 г.): автореф. дис. ... канд. ист. наук. Челябинск, 2012. 29 с.

21. Троицкий М. Кое-что о школьном деле // Екатеринбургские епархиальные ведомости. 1906. № 22. Отд. неофици. С. 728–738.

References

1. Bezzubov M. On literacy among the people. Message from the Znamenskaya volost of Irbitsky County. *Sbornik Permskogo zemstva. [Collection of Perm District Council]*. 1900. № 3. Division 3. P. 28–29. (In Russian)

2. Bobylev D. M. Folk school and the importance of literacy in peasants' reviews. *Sbornik Permskogo zemstva. [Collection of Perm District Council]*. 1901. № 4. Division 3. P. 1–13 (In Russian)

3. Bobylev D. M. On the period of the establishment of public schools in the Perm province. *Sbornik Permskogo zemstva. [Collection of Perm District Council]*. 1900. № 2. Division 3. P. 69–76. (In Russian)

4. Budrin G. V. The parochial school in the village Cheremkhovo of Kamyshevsky County. *Ekaterinburgskie eparhial'nye vedomosti. [Yekaterinburg Eparchial Journal]*. 1886. № 28. P. 627–631. (In Russian)

5. Golubev P. A. Istoriko-statisticheskie tablicy po Permskoi gubernii. [Historical and statistical tables of the Perm province]. Perm: Tipografija Gubernskoj Zemskoj Upravy. Publishing House of the District Council]. 1904. 156 p. (In Russian)

6. Dukhovny. Notes on the church and school affairs. *Ekaterinburgskie eparhial'nye vedomosti. [Yekaterinburg Eparchial Journal]*. 1897. № 22. P. 621–626. (In Russian)

7. Zakonouchitel. Something about parochial schools. *Ekaterinburgskie eparhial'nye vedomosti. [Yekaterinburg Eparchial Journal]*. 1888. № 49–50. P. 1150–1154. (In Russian)

8. Zubkov V. I. Ministry of Education and preparation for the introduction of compulsory education in Russia. *Rossiyskaya istoriya. [Russian History]*. 2013. № 2. P. 62–86. (In Russian)

9. Kalsina A. A. Educational activities of Perm district council in the beginning of XX century: the introduction of compulsory primary education. *Universitet. XXI vek. [University. XXI Century]*. 2014. № 3. P. 166–174. (In Russian)

10. M-v D. I. Two schools. *Ekaterinburgskie eparhial'nye vedomosti. [Yekaterinburg Eparchial Journal]*. 1907. № 3. P. 71–78. (In Russian)

11. Mamkina I. N. Introduction of compulsory primary education in East Siberia in 1909–1917. *Izvestiya Irkutskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya «Istorija». [Bulletin of Irkutsk State University. Series «History»]*. 2015. № 14. P. 18–25. (In Russian)

12. Myshkin I. A few words about the maintenance of grammar school by the means of zemstvo. *Ekaterinburgskie eparhial'nye vedomosti. [Yekaterinburg Eparchial Journal]*. 1890. № 36. P. 842–847. (In Russian)
13. Naumova N. N. School reform of P. A. Stolypin: the experience of the introduction of compulsory education in Eastern Siberia (1906–1917). *Irkutskij istoriko-jekonomicheskij ezhegodnik. [Irkutsk Historical-Economic Annual]*. Irkutsk: Bajkal'skij gosudarstvennyj universitet. [Baikal State University]. 2015. P. 432–439. (In Russian)
14. Obtemperansky A. [I.] From the church and school life of the diocese. *Ekaterinburgskie eparhial'nye vedomosti. [Yekaterinburg Eparchial Journal]*. 1913. № 8. P. 209–212. (In Russian)
15. Orlov A. P. Review of some elementary public schools of Perm and Solikamsk districts. *Sbornik Permskogo zemstva. [Collection of Perm District Council]*. 1872 November-December. P. 22–78. (In Russian)
16. Orlov A. P. Information on the status of primary public schools in the Perm province for 1871. *Sbornik Permskogo zemstva. [Collection of Perm District Council]*. July-August, 1872. P. 61–86. (In Russian)
17. Clarification on the structure and organization of second-class parochial schools. *Ekaterinburgskie eparhial'nye vedomosti. [Yekaterinburg Eparchial Journal]*. 1896. № 38. P. 981–989; № 40–41. P. 1049–1059. (In Russian)
18. Ramenskiy A. P. Primary public education in the Perm province. *Sbornik Permskogo zemstva. [Collection of Perm District Council]*. 1905. № 3. Division 3. P. 39–74. (In Russian).
19. Sivkov P. Some data on the situation of primary public education in the Perm province during the 1898–99 school year. *Sbornik Permskogo zemstva. [Collection of Perm District Council]*. 1900. № 4. Division 3. P. 1–18. (In Russian)
20. Suvorova A. V. Razvitie sistemy nachal'nogo obrazovaniya v Orenburgskoi i Ufimskoi guberniyah (nachalo XX v. – 1914 g.). [Development of primary education system in the Orenburg and Ufa provinces (the beginning of XX century – 1914)]. Abstract of cand. diss. Chelyabinsk, 2012. 29 p. (In Russian)
21. Troitskiy M. Something about school affairs. *Ekaterinburgskie eparhial'nye vedomosti. [Yekaterinburg Eparchial Journal]*. 1906. № 22. P. 728–738. (In Russian)

КОНСУЛЬТАЦИИ

УДК 378.4

Дементьева Юлия Валентиновна

кандидат педагогических наук, заведующая отделом дистанционного обучения, доцент кафедры педагогики и психологии Гжельского государственного университета, Москва (РФ).

E-mail: ud-67@mail.ru

ОСНОВНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ ЭЛЕКТРОННОГО ПОРТФОЛИО ОБУЧАЮЩИХСЯ ПО ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМ ПРОГРАММАМ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. Цель статьи – описание основных проблем формирования электронного портфолио в условиях реализации федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования (ФГОС ВО).

Методы. Теоретический анализ научной литературы по рассматриваемой теме, мониторинг существующих в современных российских вузах процедур формирования и ведения электронного портфолио обучающихся.

Результаты. Вскрыты и описаны основные проблемы формирования электронного портфолио, предложено авторское видение решения некоторых проблем этого процесса.

Научная новизна заключается в разработке ключевой идеи формирования электронного портфолио обучающегося, основывающейся на понимании сущности требований ФГОС ВО к результатам освоения образовательной программы как сформированности общекультурных, общепрофессиональных и профессиональных компетенций.

Практическая значимость. Результаты исследования для многих вузов могут стать теоретической базой для планомерной организации формирования и ведения электронного портфолио своих обучающихся в течение всего периода освоения ими образовательной программы; материалы могут быть использованы также для создания методических разработок.

Ключевые слова: федеральный государственный образовательный стандарт, портфолио, электронное портфолио.

DOI: 10.17853/1994-5639-2016-2-145-156

Dementieva Yulia V.

Candidate of Pedagogical Sciences, Head of Distance Learning Department, Assistant Professor, Department of Psychology and Pedagogics, Gzhel State University, Moscow (RF).

E-mail: ud-67@mail.ru

THE MAIN PROBLEMS OF THE STUDENTS' ELECTRONIC PORTFOLIO FORMATION IN TERMS OF THE HIGHER EDUCATIONAL PROGRAMS

Abstract. *The aim* of the study is the description of the main problems of formation of the student's electronic portfolio in the conditions of realization of Federal State Educational Standards of the Higher Education (FSSES of HE).

Methods. Theoretical analysis of scientific literature concerning the subject under discussion; monitoring of existing practices in modern Russian Universities procedures for the formation and maintenance of students electronic portfolio.

Results. The author describes the main problems of the electronic students' portfolio formation; some ways of solving described problems are offered.

Scientific novelty concludes in the formation of key ideas of the electronic students' portfolio based on the understanding of requirements of Federal State Educational Standards of Higher Education for the results of mastering educational programs. They are the formation of general cultural, general professional and professional competences.

Practical significance. The researching results will become the theoretical basis for the systematic organization of the process of creating and maintaining an electronic students' portfolio during the whole period of their studying at the university; the researching results can become a basis for methodological developments.

Keywords: Federal State Educational Standard, portfolio, e-portfolio.

DOI: 10.17853/1994-5639-2016-2-145-156

Продолжающийся сегодня процесс реконструкции модели российской высшей школы нацелен на устранение прежде всего таких недостатков образовательной системы, как

- некачественное функционирование существующих административных систем контроля и оценки качества образования, недостоверность показателей объективности и эффективности современного образовательного процесса;

- трудности вхождения на рынок труда определенного количества выпускников вузов, которые, с одной стороны, имеют диплом, подтверждающий освоение образовательной программы в полном объеме, а с другой стороны – не имеют знаний, умений, компетенций, обладание которыми – главное требование, предъявляемое потенциальными работодателями.

Утверждение и реализация ФГОС нового поколения ориентирует российские вузы:

- на актуализацию содержания образовательного процесса, в том числе учебных планов, рабочих программ дисциплин и, соответственно, учебно-методического обеспечения;

- разработку и применение новых подходов к организации и проведению образовательного процесса (широкое использование инновационных форм, средств, технологий обучения);
- качественное изменение роли преподавателя, который перестает быть исключительно транслятором знаний;
- достижение качественно новых целей и задач в подготовке выпускников, практическое воплощение новых требований к условиям реализации программ высшего образования.

Все это, в свою очередь, порождает определенный круг проблем для образовательных организаций, вызывающих дискуссии и споры.

Пункт 7.1.2 федеральных государственных образовательных стандартов образовательных программ высшего образования гласит: «Каждый обучающийся в течение всего периода обучения должен быть обеспечен индивидуальным неограниченным доступом к одной или нескольким электронно-библиотечным системам (электронным библиотекам) и к электронной информационно-образовательной системе организации... Электронная информационно-образовательная среда организации должна обеспечивать... формирование электронного портфолио обучающегося, в том числе сохранение работ обучающегося, рецензий и оценок на эти работы со стороны любых участников образовательного процесса» [13].

Таким образом, формирование электронного портфолио обучающихся вуза – требование современных ФГОС образовательных программ высшего образования, подлежащее обязательному исполнению. Это нововведение и определило тему нашего исследования.

Для многих профессий, особенно творческих, идея портфолио не является инновационной и оригинальной. В частности, рекламный и модельный бизнес требуют обязательного наличия портфолио, решающего такие задачи, как

- акцентуализация своих конкурентных преимуществ;
- привлечение большего числа крупных и мелких заказчиков;
- продвижение услуг и товаров на внутреннем и внешнем рынке и т. д.

Для высшей российской школы идея формирования электронного портфолио обучающегося достаточно нова, интерес же к данной теме возрос после того, как обязательность портфолио стала требованием ФГОС ВО.

О росте популярности данного вида фиксации достижений учащихся свидетельствует большое количество публикаций, статей, заметок, исследований, в том числе размещенных в интернет-пространстве. Одна из популярных поисковых систем «Яндекс» на запрос «портфолио» дает 2 млн ответов, «электронное портфолио» – 3 млн ответов.

Несмотря на интерес научно-образовательного сообщества к вопросам создания электронного портфолио, характер соответствующих ей исследований односторонний – проблемно-проектный; вузы же испытывают недостаток в методических разработках.

Результаты нашего исследования позволили очертить круг проблем, с которыми сегодня сталкиваются учебные заведения. Это, прежде всего, вопросы определения сущности портфолио, целеполагания его формирования, его структуры и выбора инструментария для создания портфолио.

Отсутствие на законодательном уровне определений терминов «портфолио» и «электронное портфолио» стало причиной появления множества трактовок и толкований, мешающих уяснить суть понятий.

Термин «портфолио» происходит от латинского *portare* – «носить» и *folium* – «лист для записи»; орфографический словарь русского языка отмечает, что слово «портфолио» не склоняется и может употребляться и в мужском, и в среднем роде.

В современной научной литературе портфолио рассматривают в различных аспектах: как педагогическую технологию (т. е. набор методов, способов, приемов обучения и воспитательных средств, приводящий всегда к достижению прогнозируемого результата); как метод, копилку достижений, коллекцию артефактов; как карту карьерного роста, личностного развития; как систематизированное представление результатов работы; как рабочее пространство; как пространство для самопредставления и самопрезентации обучающегося; наконец, как оценочный инструмент.

Перечисленные «ипостаси» портфолио отражены в различных публикациях последних лет, в частности в работах Т. Н. Ивлева, Н. С. Кравец, О. Н. Птицына, С. Н. Дмитриева и др. [1–5, 7, 11].

Нам ближе всего определение Е. Н. Балыкиной: портфолио в широком смысле слова – это способ фиксирования, накопления и оценки индивидуальных достижений школьника и студента, магистранта и аспиранта в определенный период его обучения [1, с. 445].

Еще больший разброс мнений исследователей по поводу термина «электронное портфолио» [6, 12].

Основываясь на результатах анализа научной литературы и мониторинга практики вузов нашей страны, мы понимаем электронное портфолио как совокупность документов и квалификационных работ, представленных в электронном формате, а также результаты непрерывного оценивания и прогнозирования личных достижений вне образовательной деятельности в течение периода освоения образовательной программы.

Рассматривая электронное портфолио в качестве требования ФГОС к реализации образовательных программ высшего образования, вскрывая

и описывая основные проблемы его формирования, мы учитывали основные принципы его ведения:

- *соответствие* целям и задачам (обучающийся вуза должен иметь однозначное представление о том, *зачем* он формирует электронное портфолио);
- *добровольность*, заключающаяся в самостоятельном определении и представлении документов, подтверждающих его индивидуальные достижения в том или ином виде деятельности;
- *достоверность* – подтверждение достижений соответствующими официальными документами;
- *непрерывность* – постоянное систематическое и последовательное пополнение информации в течение всего периода освоения образовательной программы;
- *объективность* – привлечение материалов, подтверждающих индивидуальные достижения обучающегося из различных источников – как внутренних (самой образовательной организации), так и внешних.

Еще одна проблема, с которой сталкиваются вузы при реализации требования ФГОС, – определение цели формирования и ведения электронного портфолио.

С нашей точки зрения, которая основывается на теоретическом изучении этой проблемы, лучшего опыта вузов нашей страны, а самое главное, на понимании требований ФГОС ВО к результатам освоения образовательной программы по сформированности общекультурных, общепрофессиональных и профессиональных компетенций, – электронное портфолио обучающихся должно стать, в первую очередь, элементом образовательной системы и иметь профессиональную ориентацию, т. е. учитывать достижения, имеющие отношение непосредственно к будущей профессии. Исходя из этого цель формирования и ведения портфолио обучающегося вуза – сохранить документальное подтверждение индивидуальных, профессионально ориентированных и личностных достижений обучающегося вуза в целях демонстрации / доказательства своему потенциальному работодателю способности и готовности выполнять качественно и в срок поставленные профессиональные задачи. Иными словами, портфолио должен стать одним из инструментов, с помощью которого у его обладателей появляются возможности составить здоровую конкуренцию на рынке труда. Профессионально ориентированное портфолио позволит работодателю получить более объективную и достоверную картину о профпригодности выпускника, о его готовности к профессиональной деятельности.

В соответствии с заданной целью должна формироваться и структура самого портфолио / электронного портфолио. В таблице приведены примеры структуры портфолио / электронного портфолио, разработанные в различных российских вузах.

Структура электронного портфолио обучающегося высшей российской школы (дата обращения 01.12.15)

№	Разработчик	Компоненты (элементы) портфолио/электронного портфолио
1	Воронежский государственный университет	1. Наука. 2. Карьера. 3. Учеба. 4. Общественная деятельность. 5. Спорт. 6. Кругозор. 7. Культура и творчество. 8. Семья. 9. Путешествия [8]
2	Горно-Алтайский государственный университет	1. Учебный показатель. 2. Научный показатель. 3. Общественный показатель. 4. Культурно-творческий показатель (участие, организация и (или) проведение различных массовых мероприятий, участие в конкурсных мероприятиях различного уровня от имени университета и достижения, подтвержденного приказом и т. д.). 5. Спортивный показатель [10]
3	Соликамский государственный педагогический институт	1. Успеваемость студента. 2. Сведения о курсовых и дипломных работах. 3. Участие в предметных олимпиадах. 4. Освоение дополнительных образовательных программ. 5. Научно-исследовательская и проектная деятельность студента. 6. Внеучебная активность студента [9]

Мы предлагаем в основу структуры электронного портфолио закладывать прогнозируемые федеральными государственными образовательными стандартами требования к результатам освоения образовательных программ. На рис. 1 представлена авторская модель основы структуры электронного портфолио обучающегося по направлению подготовки 38.04.04 «Государственное и муниципальное управление (уровень магистратуры)», опирающуюся на положения пятого раздела указанного ФГОС [13].

Предложенная модель электронного портфолио обучающегося, на наш взгляд, поможет вузам составить и предложить студентам такую

структуру электронного учета их достижений, на базе которой выпускники за годы обучения сформируют свой «портфель», отображающий, главным образом, результаты освоения образовательной программы, т. е. сформированность необходимых потенциальным работодателям компетенций.



Рис. 1. Авторская модель «Основа структуры электронного профессионально ориентированного портфолио обучающегося по направлению подготовки 38.04.04 «Государственное и муниципальное управление (уровень магистратуры)»

Безусловно, у разных специальностей и направлений подготовки даже в рамках одной образовательной организации структура электронного портфолио и, соответственно, его наполнение, объем будут объективно разными, т. е. можно говорить о креативном характере исследуемого процесса.

Одна из основных проблем – выбор инструментария, программного обеспечения для формирования и ведения электронного портфолио.

Еще до введения новых ФГОС вузы начали успешно использовать электронные информационно-образовательные системы (в том числе E-Learning системы). Однако эти системы не готовы и не способны в полном объеме решать новые задачи, а значит – требуются очередные финансовые вложения и трудозатраты на разработку / покупку соответствующего модуля / инструмента / программного обеспечения.

Сейчас на рынке появляются так называемые «интересные» ИТ-продукты, «готовые» формировать электронное портфолио обучающегося. У разработчиков таких продуктов – специалистов ИТ-компаний – и специалистов вузов различное понимание философии электронного портфолио и основополагающих моментов его формирования (целей, задач, структуры, принципов). Многие предлагаемые готовые модули бывают интересны исключительно для ИТ-разработчиков. Неудобство для образовательных организаций при использовании данной продукции состоит, в частности, в том, что они вынуждены осуществлять формирование электронных портфолио строго в формате определенной ИТ-разработки. На рис. 2 представлен пример ИТ-разработка одной из частных российских компаний.

Неоднозначным на сегодняшний день остается также вопрос использования формата информационной системы в целях формирования и ведения электронного портфолио, т. е. вопрос доступа к электронному портфолио как внутренних, так и внешних субъектов.

Не вдаваясь в детали, отметим два основных преимущества использования открытой информационной системы для электронного портфолио:

- возможность сравнения качества учебных работ самими обучающимися;
- возможность мониторинга деятельности студентов в течение всего периода обучения в вузе потенциальными работодателями.

Для минимизации ошибок и неоправданных затрат считаем, что каждому российскому вузу необходимо организовать процесс формирования электронного портфолио своих обучающихся в соответствии с требованиями ФГОС к результатам освоения образовательных программ, основные положения которого следует регламентировать внутренним локальным документом (например, Положением об электронном портфолио), в котором должны быть отражены:

- однозначное для каждого участника образовательного процесса (обучающегося, педагога, специалиста учебной части вуза) и работодателя понимание сущности электронного портфолио, его цели/целей и задач, его структуры;

- определенный порядок формирования и ведения электронного портфолио.

Ф.И.О.:	Андреева Ольга Валерьевна
№ личного дела:	985
ID (код) студента:	11
Статус:	студент
Место обучения:	Головная организация
Факультет / институт:	Факультет экономики и управления
Направление магистра:	38.04.01 Экономика
Специализация:	
Форма обучения:	очная
Срок обучения, год поступления:	2 года, 2015-2016
Курс:	0
Учебная группа:	Э-МО-15

Накопленный рейтинг	
Средний	0,00
Суммарный	0,00

Учебные достижения

Научные достижения

Внеучебные достижения

Прочие достижения

Рис. 2. Пример электронного портфолио обучающегося вуза

Планомерно организованный процесс формирования электронного портфолио обучающихся вуза на основе ФГОС ВО в течение всего периода освоения образовательной программы будет способствовать, по нашему мнению, формированию и развитию у студентов общекультурных, общепрофессиональных и профессиональных компетенций, являющихся фундаментом качественной профессиональной деятельности.

*Статья рекомендована к публикации
д-ром пед. наук, проф. З. И. Большаковой*

Литература

1. Балыкина Е. Н. Реализация комплексного электронного «портфеля образовательных достижений» студента (на примере специализации «историческая информатика») [Электрон. ресурс] Режим доступа: <http://www.aik-sng.ru/text/krug/8/438-490.pdf> (дата обращения 01.12.2015).
2. Буханцева Н. В., Дудина И. А. Модель электронного портфолио с использованием Google Sites для оценки результатов освоения программ бака-

лавриата // Образовательные технологии и общество. 2012. Т. 15. № 2. С. 618–635.

3. Ивлева Т. Н. Е-Портфолио как средство мониторинга и инструмент трудоустройства менеджеров социально-культурной деятельности // Вестник Кемеровского государственного университета культуры и искусств. 2013. № 22–1. С. 175–177.

4. Кравец Н. С. Использование решений CLOUD COMPUTING для создания электронного портфолио студента // Восточно-Европейский журнал передовых технологий. 2013. № 3 (64). Т. 4. С. 618–635.

5. Ломакина Л. И., Породенко В. А., Травенко Е. Н., Быстрова Е. И. Метод портфолио – оценочный инструмент индивидуальных достижений студента // Международный журнал экспериментального образования. 2013. № 4–1. С. 182–184.

6. Могилевкин Е. А. Портфолио карьерного продвижения как современная технология планирования и развития карьеры выпускников вуза // Управление персоналом. 2005. № 6. [Электрон. ресурс] Режим доступа: <http://www.top-personal.ru/issue.html?133> (дата обращения 01.12.2015)

7. Панюкова С. В., Гостин А. М., Кулиева Г. А. Создание веб-портфолио студента: Методические рекомендации: учеб. пособие. Рязань: Рязанский государственный радиотехнический университет, 2013. 22 с.

8. Положение об электронном портфолио обучающихся Воронежского государственного университета [Электрон. ресурс] Режим доступа: http://www.vsu.ru/russian/org_info/docs/portfolio.pdf (дата обращения 01.12.2015).

9. Портфолио студента Соликамского государственного педагогического университета [Электрон. ресурс] Режим доступа: <http://pandia.ru/text/78/234/74930.php> (дата обращения 01.12.2015).

10. Правила расчета рейтинга студента Горно-Алтайского государственного университета на получение повышенной стипендии [Электрон. ресурс]. Режим доступа: http://www.gasu.ru/univer/pologen/PRAVILA_REJTING.pdf (дата обращения 01.12.2015).

11. Птицына О. Н., Дмитриева С. Н. Особенности метода портфолио в условиях перехода на ФГОС // Сибирский педагогический журнал. 2012. № 4. С. 263–267.

12. Смолянинова О. Г. Использование метода электронного портфолио в практике зарубежных ВУЗов // Информатика и образование. 2008. № 11. С. 89–101.

13. Федеральный государственный образовательный стандарт по направлению подготовки 38.03.04 «Государственное и муниципальное управление (уровень бакалавриата)», утвержденный и введенный в действие Приказом Министерства образования и науки РФ от 10.12.2014 № 1567. http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_175136/

References

1. Balykina E. N. Realizacija kompleksnogo jelektronnogo «portfelja obrazovatel'nyh dostizhenij» studenta (na primere specializacii «istoricheskaja infor-

matika»). [Implementation of the integrated electronic «portfolio of educational achievements» of the student (by the example of specialization of «historical information»)]. Available at: <http://www.aik-sng.ru/text/krug/8/438-490.pdf>. (In Russian)

2. Buhantseva N. V., Dudin I. A. Model electronic portfolio with Google Sites for evaluating the development of undergraduate programs. *Obrazovatel'nye tehnologii i obshchestvo. [Educational Technologies and Society]*. 2012. V. 15. № 2. P. 618–635. (In Russian)

3. Ivleva T. N. E-Portfolio as the means of monitoring and management tool employment of welfare activity. *Vestnik Kemerovskogo gosudarstvennogo universiteta kul'tury i iskusstv. [Bulletin of Kemerovo State University of Culture and Arts]*. 2013. № 22–1. P. 175–177. (In Russian)

4. Kravets N. S. Using CLOUD COMPUTING solutions for creating electronic student portfolio. *Vostochno-Europejskij zhurnal peredovyh tehnologij. [Eastern European Journal of Advanced Technologies]*. 2013. № 3 (64). Vol. 4. P. 618–635. (In Russian)

5. Lomakin L. I., Porodenko V. A., Travenko E. N., Bystrova E. I. Method of portfolio – assessment tool of individual student achievements. *Mezhdunarodnyj zhurnal jeksperimental'nogo obrazovaniya. [International Journal of Experimental Education]*. 2013. № 4–1. P. 182–184. (In Russian)

6. Mogilevkin E. A. Portfolio of career advancement as the modern technology of planning and career development of graduates. *Upravlenie personalom. [Personnel Management]*. 2005. № 6. Available at: <http://www.top-personal.ru/issue.html?133>. (In Russian)

7. Panyukova S. V., Gostin A. M., Kuliyeva G. A. Sozdanie veb-portfolio studenta. [Creating a web portfolio of student]. Ryazan: Rjazanskij gosudarstvennyj radiotekhnicheskij universitet. [Ryazan State University of Radio Engineering]. 2013. 22 p. (In Russian)

8. Polozhenie ob jelektronnom portfolio obuchajushhihsja Voronezhskogo gosudarstvennogo universiteta. [The Position of the Electronic Portfolio of Voronezh State University Students]. Available at: http://www.vsu.ru/russian/org_info/docs/portfolio.pdf. (In Russian)

9. Portfolio studenta Solikamskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. [Student Portfolio Solikamsk State Pedagogical University]. Available at: <http://pandia.ru/text/78/234/74930.php>. (In Russian)

10. Pravila rascheta rejtinga studenta Gorno-Altajskogo gosudarstvennogo universiteta na poluchenie povyshennoj stipendii. [The rules for calculating students' rankings of Gorno-Altai State University on receiving an increased student-ship]. Available at: http://www.gasu.ru/univer/pologen/PRAVILA_REJTING.pdf. (In Russian)

11. Pticyna O. N., Dmitriev S. N. Features of the method portfolio in the transition to Federal State Educational Standards. *Sibirskij pedagogicheskij zhurnal. [Siberian Pedagogical Journal]*. 2012. № 4. P. 263–267. (In Russian)

12. Smolyaninova O. G. Using of an electronic portfolio method in practice of foreign Higher Education Institutions. *Informatika i obrazovanie. [Informatics and Education]*. 2008. № 11. P. 89–101. (In Russian)

13. Federal'nyj gosudarstvennyj obrazovatel'nyj standart po napravleniju podgotovki 38.03.04 «Gosudarstvennoe i municipal'noe upravlenie (uroven' bakalavriata)», utverzhdennyj i vvedennyj v dejstvie Prikazom Ministerstva obrazovanija i nauki RF ot 10.12.2014 № 1567. [Federal State Educational Standard in the direction of preparation 38.03.04 «State and municipal management (undergraduate level)», approved by the Ministry of Education and Science of the Russian Federation, d.d. 10.12.2014, № 156. Available at: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_175136/ (In Russian)]

ИНФОРМАЦИЯ ДЛЯ АВТОРОВ

Уважаемые коллеги!

Журнал «Образование и наука» является научным периодическим печатным изданием, публикующим наиболее значимые научные труды и результаты научных исследований ученых Уральского региона и России, и распространяется на всей территории РФ.

В журнале размещаются материалы по актуальным проблемам педагогики и психологии, информация о программах и проектах в области педагогики и психологии.

Журнал включен Высшей аттестационной комиссией Министерства образования и науки РФ в перечень ведущих научных журналов, выпускаемых в Российской Федерации, в которых разрешены публикации основных научных результатов диссертаций на соискание ученой степени доктора наук.

Основная тематика, поддерживаемая журналом:

- Теоретические исследования в области педагогики и психологии;
- Общие проблемы образования;
- Профессиональное образование;
- Философия образования;
- Культурология образования;
- Психологические исследования;
- Социологические исследования.

К сотрудничеству приглашаются ученые-исследователи в области педагогики и психологии образования, докторанты, аспиранты, преподаватели вузов.

Для публикации статьи в журнале необходимо представить текст статьи с **аннотацией** и **ключевыми словами** на русском и английском языках; сведения об авторе (ученая степень, звание, место работы, координаты: рабочий телефон, факс, электронная почта, почтовый адрес и адрес для направления авторского экземпляра в случае публикации). Правила оформления статьи представлены на сайте www.edscience.ru в разделе «Авторам».

Редакция может публиковать статьи в порядке обсуждения, не разделяя точки зрения авторов. Рукописи не возвращаются, рецензии не высылаются. Авторы опубликованных статей несут ответственность за точность приведенных фактов, статистических данных, собственных имен, библиографических описаний и прочих сведений, а также за содержание материалов, не подлежащих открытой публикации. Плата с аспирантов за публикацию рукописей не взимается.

Дополнительная информация и требования к публикациям размещены на сайте: www.edscience.ru

ПОДПИСНОЙ АБОНЕМЕНТ
для оформления подписки на журнал
«Образование и наука»
в почтовых отделениях РФ

Вырежьте бланк почтового абонемента и обратитесь
для оформления подписки в Ваше почтовое
отделение

Подписной индекс
20462 по каталогу агентства «Роспечать»

Ф.СП-1	Министерство связи РФ											
	АБОНЕМЕНТ на	газету журнал										
	20462											
	«Образование и наука»											
	(наименование издания)	Количество комплектов										
	на 200__ год по месяцам											
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
	Куда											
	(почтовый индекс) (адрес)											
	Кому											
(фамилия, инициалы) Тел. bcl												
	ДОСТАВОЧНАЯ КАРТОЧКА											
	на	газету журнал										
	20462											
	ПВ	ме-сто										
	«Образование и наука»											
	(наименование издания)											
	Стои-мость	подписки переадресовки										
	Кол-во комплектов											
	на 200__ год по месяцам											
	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12											
Куда												
(почтовый индекс)		(адрес)										
Кому												
(фамилия, инициалы)		Тел.										

ПАМЯТКА АВТОРАМ

Общие положения

1. Журналу предлагаются статьи, не публиковавшиеся ранее в других изданиях и соответствующие тематике журнала.

2. Текст статьи должен включать следующие обязательные элементы:

- постановка задачи;
- научная экспозиция, которая вводит в проблему;
- анализ существующих методологических подходов к решению данной задачи;
- исследовательская часть;
- система доказательств и научная аргументация;
- результаты исследования;
- научный аппарат и библиография.

Текст статьи должен быть написан языком, понятным не только специалистам, но и широкому кругу читателей, заинтересованных в обсуждении темы. Это требует дополнительного обоснования специализированных научных терминов.

3. К рукописи прилагается официальная рецензия и рекомендация к публикации (выписка из протокола заседания кафедры, ученого совета и проч.).

4. Авторский оригинал представляется в электронной версии с одной бумажной распечаткой текста, которая должна быть полностью идентична электронному варианту.

5. Средний объем статьи – 12 страниц, страницы должны быть пронумерованы.

6. К статье прилагается **Аннотация** (не более ¼ страницы) и 3–5 ключевых слов на русском и английском языках, УДК.

7. Список цитируемой литературы приводится в конце статьи в алфавитном порядке, оформляется по правилам оформления библиографических списков. Ссылки в тексте должны соответствовать списку литературы.

8. Последовательность оформления рукописи: заголовок статьи, инициалы и фамилия автора на русском и английском языках, **Аннотация** и *ключевые слова* на русском и английском языках, основной текст, список использованной литературы на русском и английском языках.

9. Рисунки и диаграммы дублируются и прилагаются отдельным файлом в той программе, в которой выполнена графика.

10. После текста статьи указываются сведения об авторе: фамилия, имя, отчество полностью; место работы и должность; ученая степень и звание; контактные телефоны, домашний и электронный адрес.

11. Рукописи, не соответствующие редакционным требованиям, не рассматриваются.

12. Редакционная коллегия оставляет за собой право редактирования поступающих материалов.

Требования к авторскому оригиналу

1. Формат – MS Word.
2. Гарнитура – Times New Roman.
3. Размер шрифта (кегель) – 14.

4. Межстрочный интервал – 1,5.
 5. Межбуквенный интервал – обычный.
 6. Абзацный отступ – стандартный (1,27).
 7. Поля – все по 2 см.
 8. Выравнивание текста по ширине.
 9. Переносы обязательны.
 10. Межсловный пробел – один знак.
 11. Допустимые выделения – курсив, полужирный.
 12. Внутритекстовые ссылки на включенные в список литературы работы приводятся в квадратных скобках с указанием номера источника в списке и номера страницы источника цитаты.
 13. Дефис должен отличаться от тире.
 14. Тире и кавычки должны быть одинакового начертания по всему тексту.
 15. При наборе не допускается стилей, не задаются колонки.
 16. Не допускаются пробелы между абзацами.
 17. Рисунки только черно-белые, без полутонов, в векторных форматах WMF, EMF, CDR, растровые изображения – в формате TIFF, JPG с разрешением не менее 300 точек/дюйм, в реальном размере.
- Диаграммы из программ MS Excel, MS Visio **вместе с исходным файлом.**

Порядок продвижения рукописи

1. При поступлении в редакцию статья регистрируется и в соответствии с датой поступления рассматривается в свою очередь.
2. Все статьи проходят независимое рецензирование. Окончательное решение о публикации принимается редколлегией журнала.
3. Рукописи, не принятые к изданию, не возвращаются.
4. Авторам, чьи рукописи требуют доработки, высылаются замечания о недоработках, которые требуется устранить.
5. Подробные требования к представляемым работам размещены на сайте журнала **www.edscience.ru**.