

Педагогический ИМИДЖ

журнал

- ОБЩАЯ ПЕДАГОГИКА
- ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ
- КОРРЕКЦИОННАЯ ПЕДАГОГИКА
- ТЕОРИЯ, МЕТОДИКА И ОРГАНИЗАЦИЯ СОЦИАЛЬНО-КУЛЬТУРНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ
- ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ
- КОРРЕКЦИОННАЯ ПСИХОЛОГИЯ

ISSN 2409-5052 (Print)
ISSN 2619-0044 (Online)



ВЫПУСК № 1 (42), январь – март 2019



<http://www.iro38.ru>

СОДЕРЖАНИЕ**РАЗДЕЛ «ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ»****ОБЩАЯ ПЕДАГОГИКА****5****Шинкарёва Н. А., Рожкова Е. Ю.**

Педагогические условия и особенности развития нравственных качеств детей старшего дошкольного возраста

19**Елисеева А. А.**

Возможности методики выявления образовательного потенциала межорганизационного сетевого взаимодействия для развития системы образования в Томской области

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ**29****Корбут А. Ю.**

Филологический анализ художественного текста в средней школе как средство формирования мировоззрения выпускников

46**Казаева М. А.**

Формирование культуроведческой компетенции на уроках русского языка (в русле диахронического подхода)

КОРРЕКЦИОННАЯ ПЕДАГОГИКА**57****Бадашкеев М. В.**

Особенности профессиональной ориентации обучающихся с ограниченными возможностями здоровья в условиях современной сельской школы

69**Демина А. В.**

Некоторые аспекты работы по формированию диалогической речи слабослышащих учащихся во внеурочной деятельности

ТЕОРИЯ, МЕТОДИКА И ОРГАНИЗАЦИЯ СОЦИАЛЬНО-КУЛЬТУРНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

79

Татарова С. П., Затева Н. А.

Здоровьесберегающие технологии в социально-культурной работе с людьми пожилого возраста

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

91

Залуцкая С. Ю., Никонова Н. И.

Читающий университет как креативное пространство

103

Лапина О. А., Воронова О. А.

Опыт совершенствования профессионального мастерства учителя

114

Русина М. А.

Профессиональная игра в развитии коммуникативно-методической компетенции бакалавров языкового факультета педагогического высшего учебного заведения

125

Степанова М. В.

Учебник по иностранным языкам для школы как средство реализации актуальных задач иноязычного образования и развития профессиональной компетентности учителя

РАЗДЕЛ «ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ»

КОРРЕКЦИОННАЯ ПСИХОЛОГИЯ

138

Мурашова И. Ю., Лыткина К. В.

Полимодальное восприятие информации детьми седьмого года жизни с ограниченными возможностями здоровья

146

ПРАВИЛА ОФОРМЛЕНИЯ СТАТЕЙ

SECTION "PEDAGOGICAL SCIENCES"

GENERAL PEDAGOGY

5

Shinkareva N. A., Rozhkova E. Yu.
Pedagogical Conditions and Peculiarities of Senior Preschool Children's Moral Qualities Development

19

Eliseeva A. A.
Possibilities of the Teaching Technique for Identifying the Inter-Organizational Networking Educational Potential in order to Develop the Education System in Tomsk Region

THEORY AND METHODS OF TRAINING AND EDUCATION

29

Korbut A. Yu.
Philological Analysis of a Literary Text at Secondary School as a Means of the Graduates' Worldview Forming

46

Kazazaeva M. A.
Formation of Cultural Studies Competence in the Russian Language Lessons (Diachronic Approach)

SPECIAL PEDAGOGY

57

Badashkeev M. V.
Professional Orientation Peculiarities of Students with Disabilities in Modern Rural School

69

Demina A. V.
Some Aspects of Forming the Dialogical Speech of Hard-of-hearing Students in Extracurricular Activities

THEORY, METHODS AND ORGANIZATION OF SOCIOCULTURAL ACTIVITY

79

Tatarova S. P., Zateeva N. A.
Pedagogical Potential of Health-saving Technologies in Sociocultural Work With Elderly People

THEORY AND METHODS OF PROFESSIONAL EDUCATION

91

Zalutskaya S. Y., Nikonova N. I.
Reading University as a Creative Space

103

Lapina O. A., Voronova O. A.
Experience of Teacher's Professional Mastery Development

114

Rusina M. A.

Professional Game in Developing the Communicative and Methodological Competence of the Bachelors of the Foreign Languages Faculty in Pedagogical University

125

Stepanova M. V.

School Textbook as the Means of Solution Both Actual Problems of Foreign Language Education and Developing Teacher's Professional Competence.

SECTION "PSYCHOLOGICAL SCIENCES"

SPECIAL PSYCHOLOGY

138

Murashova I. Yu., Lytkina K. V.

Polymodal Perception of Information by Senior Preschool Children with Disabilities

146

AUTHOR GUIDELINES

Педагогические условия и особенности развития нравственных качеств детей старшего дошкольного возраста

Н. А. Шинкарёва, Е. Ю. Рожкова

Иркутский государственный университет, г. Иркутск

Аннотация.

Введение. В статье рассмотрена актуальная в настоящее время проблема развития нравственных качеств детей дошкольного возраста. (Современные авторы приходят к выводу о том, что необходимо создавать условия для развития нравственных качеств у детей в дошкольной образовательной организации.) Представлены результаты анализа организационно-педагогических условий для развития и проявления нравственных качеств дошкольников.

Материалы и методы. Для изучения особенностей и уровня развития нравственных качеств дошкольников подобраны и применены следующие диагностические методики: «Закончи историю» – модифицированный вариант (Р. М. Калинина), «Сюжетные картинки» (Г. Л. Урунтаева, Ю. Л. Афонькина), «Раскрась рисунок» (Г. Л. Урунтаева, Ю. Л. Афонькина), а также опросник, разработанный для педагогов и родителей.

Результаты исследования показали недостаточную сформированность нравственных качеств у детей старшего дошкольного возраста. Проведённое исследование позволило нам проанализировать педагогические условия и изучить особенности и уровень развития нравственных качеств детей старшего дошкольного возраста.

Обсуждение и заключения. Для нравственного развития детей в дошкольной образовательной организации необходимо при осуществлении педагогического процесса использовать в качестве основы личностно-ориентированный подход, а также организовать с педагогами специальную образовательную деятельность, направленную на развитие нравственных качеств детей старшего дошкольного возраста.

Ключевые

слова:

мораль, нравственность, нравственные качества, нравственное развитие, педагогическое условие, ведущая деятельность, самооценка, нравственное поведение.

Для цитирования:

Шинкарёва Н. А., Рожкова Е. Ю. Педагогические условия и особенности развития нравственных качеств детей старшего дошкольного возраста // Педагогический ИМИДЖ. 2019. Т. 13. № 1. С. 5–18. DOI: 10.32343/2409-5052-2019-13-1-5-18.

Дата поступления
статьи в редакцию:
13 февраля 2019 г.

Введение. Проблема нравственного воспитания детей дошкольного возраста является актуальной задачей воспитания в условиях современного дошкольного образовательного учреждения. В Законе РФ ФЗ-273 «Об образовании в РФ» подчёркивается, что «система образования призвана обеспечить воспитание патриотов России, граждан правового демократического, социального государства, уважающих права и свободы личности, обладающих высокой нравственностью и проявляющих нравственную и религиозную терпимость».

Психологи и педагоги подчёркивают, что нравственные качества детей наиболее интенсивно развиваются в дошкольном детстве. Они могут проявляться и в отношении ребёнка к самому себе, и в отношении к другим людям.

Для формирования нравственных качеств ребёнка большое значение имеет воспитание у него эмоционально-положительного отношения к самому себе и другим людям, что является основой доброжелательного отношения к окружающим, готовности к общению. Нравственные качества формируются у детей в процессе взаимоотношений их со взрослыми и сверстниками. К семи годам достаточно ясно прослеживается нравственная направленность личности ребёнка, складываются устойчивые формы нравственного поведения. Благодаря пластичной нервной системе у детей дошкольного возраста отмечается высокая восприимчивость, что создаёт возможности для успешного нравственного воспитания.

В процессе нравственного воспитания старшего дошкольника накопление знаний о нормах и требованиях морали приобретает важное значение. В связи с этим очевидна необходимость организации нравственного просвещения воспитанников детского сада, формирование у них норм нравственности и морали. Очевидна и необходимость организации специальной работы педагога над разъяснением сущности нравственных норм, нравственного отно-

шения человека к обществу, коллективу, труду, к окружающим людям и самому себе.

А. В. Запоророжец, Е. В. Субботский, Р. К. Терещук, С. Г. Якобсон, В. И. Логинова, П. Г. Саморукова, Л. А. Григорович, И. Ф. Харламов, Р. С. Буре и др. педагоги и психологи отмечают, что дошкольный возраст является важным периодом закладывания основ нравственной культуры у детей. Формирование личности ребёнка, воспитание у него определённого отношения к окружающему миру, нравственной позиции – сложный педагогический процесс. Одна из ключевых позиций педагогической работы в детском саду – её гуманизация, связанная с признанием самоценности детства, уникальности ребёнка, реализацией его интересов. Это одновременно и создание условий, в которых бы могло происходить полноценное развитие этой личности. Современные авторы приходят к выводу о том, что необходимо создавать условия для развития нравственных качеств у детей.

Обзор литературы. В теоретической и практической педагогике имеется множество трактовок и определений понятий «условие» и «педагогическое условие». В философском словаре под условием понимается «отношение предмета к окружающим его явлениям, без которых, он не может существовать». Кроме того, условия составляют необходимую среду и обстановку, в которых нравственные явления возникают, существуют и развиваются [2].

Л. С. Выготский, Д. Б. Эльконин, А. В. Запорожец и др. среди условий нравственного развития выделяют развитие произвольности психических процессов и поведения ребёнка, развитие самооценки и способности эмоционально отзываться на переживания других людей. Согласно мнению учёных игровая деятельность содействует формированию этих свойств психических процессов и личности дошкольников.

Л. С. Выготский показывает: для того, чтобы ребёнок понял объективное значение усваиваемых норм и требований и проникся к ним соответствующим нравственным отношением, должен быть накоплен собственный практический опыт ребёнка [3].

На собственном практическом опыте дети старшего дошкольного возраста овладевают нормами морали и самостоятельно используют их в повседневной жизни. Деятельность, предлагаемая детям, должна осознаваться ими как необходимая. После осознания её смысла и значения у детей старшего дошкольного возраста формируются нравственно-волевые мотивы, побуждающие их к качественному выполнению заданий, преодолению различных трудностей. Из этого следует, что нравственная ценность мотивов обеспечивает постепенное вовлечение дошкольника в деятельность [5; 11].

Н. А. Соловьева и Н. А. Шинкарёва отмечают также, что на поведение оказывают влияние два фактора: внешний, который отвечает за регулирование поведения и деятельности человека в социуме; внутренний фактор, который заключается в особенностях индивидуальных возможностей личности конкретного человека [8].

Согласно определению Т. Б. Лихачева нравственные качества рассматриваются как психические новообразования, возникающие в результате взаимодействия ребёнка с миром в системе общественных отношений [3].

В. А. Сухомлинский считает, что развитие нравственных качеств в дошколь-

ном детстве имеет наиважнейшую роль, так как на данном возрастном этапе эмоции и мысли неоднократно закрепляются, они способствуют выработке мировоззрения и положительных привычек поведения [6].

Т. А. Куликова, С. А. Козлова утверждают, что для формирования любого нравственного качества необходимо его осознанное становление. В связи с этим нужны знания, которые послужат основой для складывания у ребёнка представлений о сущности нравственного качества, о его необходимости и преимуществах овладения им [5].

Известна также позиция исследователя Р. С. Буре, согласно которой трудовое воспитание соединяется с развитием личности. Источником становления нравственной регуляции, по мнению исследователя, являются особые отношения со взрослыми, призванные, с одной стороны, формировать у ребёнка его образ как соответствующий положительному эталону, с другой – одновременно строить действия соотношения некоторых форм его поведения с отрицательным эталоном [2].

В. Г. Нечаевой доказано, что наиболее благоприятные педагогические условия для формирования и проявления нравственных качеств личности представляет трудовая деятельность. Участие в общественно полезном труде способствует формированию дисциплинированности, заботы об общественной собственности, принципиальности, коллективизма и т. д. [7].

С. Н. Николаева, Н. Н. Кондратьева, Н. А. Рыжова отмечают важность развития эмоционально-нравственного ответа на объекты природы у детей дошкольного возраста. Н. Ф. Виноградова считает, что детям необходимо общение с окружающими их природными объектами, поскольку это основа доброжелательного отношения, нравственного поведения, познавательного интереса и желания вновь вступать во взаимодействие с природой [4].

Исследователями В. П. Лавренко и Т. М. Фёдоровой выявлено, что правила нравственного поведения усваиваются лучше, если ребёнок одновременно является и объектом, и субъектом требования. По мнению А. П. Усовой, В. А. Горбачёвой, такая ситуация создаёт оптимальные условия для упражнения ребёнка в моральных поступках [1].

Практика показывает, что в формировании у дошкольников нравственного поведения главенствующее положение занимают упражнения, инструкции, требования, приказы, наказания, отрицательная оценка поведения, не вписывающегося в рамки установленных правил.

В исследованиях С. Г. Якобсон, Т. И. Моревой, проведённых совместно с В. Г. Щур и Л. П. Почеревиной, в качестве условий, детерминирующих нравственное поведение, были изучены разные способы отрицательной оценки плохих поступков ребёнка. При этом учитывалось, кто даёт оценку (сам ребёнок, другие люди), кто, что оценивается (ребёнок в целом, его отдельный поступок), а также форма оценки. Выделение последнего параметра обусловлено тем, что оценка поступка даётся путём сопоставления с определёнными критериями, которые могут носить полярный характер, отражающий этические категории добра и зла. Эта особенность моральной оценки впервые отмечена Н. И. Судаковым. Исследователь писал о существовании так называемых эталонов-негативов, также выступающих в качестве мерки морального поведения. Отсюда следует, что отрицательная оценка может развиваться, с одной

стороны, в форме фиксации несоответствия положительному эталону, с другой – в форме установления сходства с отрицательным [9; 10].

Т. Пономаренко считает целесообразным использование положительной превосходящей оценки при формировании у дошкольников доброжелательного отношения к окружающим, которая является не только условием, способствующим усвоению детьми нравственных представлений, но и средством, побуждающим их к реальным проявлениям доброжелательности [5].

Авторы А. М. Виноградова, Н. А. Шинкарёва считают, что художественная литература влияет на формирование определённых моральных оценок, имеющих большую непосредственно воздействующую силу, чем оценки, сообщаемые педагогом и усваиваемые детьми на уровне рассудка.

Л. А. Сидорова подчёркивает влияние народных сказок на нравственное развитие детей дошкольного возраста. Рассказы и сказки заставляют ребёнка задуматься над своими возможностями в повседневной реальной жизни. [2].

А. В. Алексеева, Н. А. Шинкарёва в качестве условий, регулирующих нравственное поведение ребёнка, выделяют эмоционально-положительное отношение ребёнка к окружающим. Решающую роль в становлении эмоциональной отзывчивости как одного из важнейших нравственных качеств выполняют социальные условия, в которых воспитывается ребёнок, и практический опыт, приобретаемый в этих условиях [8].

На основе анализа теоретической литературы нами была выделена следующая группа педагогических условий, влияющих на развитие нравственных качеств детей старшего дошкольного возраста:

- при осуществлении педагогического процесса на основе личностно-ориентированного подхода;
- если формирование нравственных качеств будет осуществляться на включении когнитивного, эмоционального и поведенческого компонентов;
- в процессе правильной организации коллективной деятельности детей;
- при организации с педагогами специальной образовательной деятельности, направленной на развитие нравственных качеств детей седьмого года жизни.

Исследование проводилось на базе муниципального дошкольного образовательного учреждения Иркутского районного муниципального образования (МДОУ ИРМО) «Оёкский детский сад» общеразвивающего вида, в подготовительных к школе группах. Контрольную группу составили мальчики и девочки подготовительной группы № 1 в возрасте от 6 до 6,5 лет в количестве 20 детей, экспериментальную – мальчики и девочки от 6 до 6,5 лет подготовительной группы № 2 в количестве 20 детей.

Целью исследования являлось выявление особенностей созданных педагогических условий реализации личностно-ориентированного подхода в ДОУ, а также определение уровня развития нравственных качеств у детей старшего дошкольного возраста.

Реализация поставленной цели опытно-экспериментальной работы обеспечивалась решением следующих задач:

1. Определить диагностический инструментарий исследования и выявить уровень развития нравственных качеств у детей старшего дошкольного возраста.
2. Провести анализ педагогических условий, созданных в ДОУ, для развития нравственных качеств у детей старшего дошкольного возраста.

3. Разработать критерии уровня сформированности нравственных качеств у детей старшего дошкольного возраста.

Материалы и методы. Для изучения особенностей и уровня развития нравственных качеств детей старшего дошкольного возраста нами использовались следующие диагностические методики:

1. «Закончи историю» (модифицированный вариант Р. М. Калининой).

Цель: изучить понимание детьми старшего дошкольного возраста нравственных норм (щедрость – жадность, трудолюбие – лень, правдивость – лживость, внимание к людям – равнодушие), определить умение детей соотносить эти нормы с реальными жизненными ситуациями, разрешать проблемные ситуации на основе нравственных норм и давать элементарную нравственную оценку.

2. Мониторинг нравственно-патриотического воспитания старших дошкольников (М. Ю. Новицкая, С. Ю. Афанасьева, Н. А. Виноградова, Н. В. Микляева).

Цель: определение уровней развития патриотического чувства любви к родному городу у старших дошкольников.

3. «Раскрась рисунок» (Г. Л. Урунтаева, Ю. Л. Афонькина).

Цель: изучение характера помощи (сочувствия) другому человеку. Материал: три листа с чёрно-белыми рисунками, цветные карандаши.

Для определения готовности педагогов к реализации личностно-ориентированного подхода в педагогическом процессе мы использовали следующие методы:

1. Опрос педагогов.

Цель: определить уровень сформированности когнитивного и рефлексивного компонентов готовности к реализации личностно-ориентированного подхода.

2. Анализ календарных планов педагогов.

Цель: определить уровень сформированности деятельностного компонента готовности к реализации личностно-ориентированного подхода в нравственном воспитании детей старшего дошкольного возраста.

3. Экспертиза развивающей предметно-пространственной среды.

Цель: проанализировать условия, созданные в группе для максимального раскрытия нравственных качеств детей дошкольного возраста.

В работе с родителями нами применялся метод анкетирования.

Цель: выявление уровня готовности родителей к развитию нравственных качеств у детей дошкольного возраста.

Результаты исследования. Результаты методики «Закончи историю» Р. М. Калининой позволили нам выявить, какие нравственные нормы освоены детьми, как они понимают особенности чувств других людей, а также предположить определение разных уровней освоения детьми нравственных норм и правил.

Согласно полученным данным по методике исследования уровня развития нравственных качеств (щедрость – жадность, трудолюбие – лень, правдивость – лживость, внимание к людям – равнодушие) нами установлено, что 30 % контрольной группы и 32 % экспериментальной группы характеризуются средним уровнем сформированности нравственных качеств. Старшие дошкольники при дифференциации опирались на совокупность жизненных ситуаций из собственного опыта. Некоторые закрепляли эти качества за конкретными людьми.

ми. Например, Лиза Н. говорила: «Вика меня никогда не обманывает», «Саша всегда ленится собирать игрушки». Вика Ч.: «Надо всегда убирать за собой игрушки, это же мы ими играли». Денис М.: «Лучше всегда говорить правду, даже если будут сильно ругать». Виолетта П.: «Мы с мамой всегда помогаем бабушке, нашей соседке. Она старенькая», «Одна женщина сидела на лавочке и плакала, а все проходили мимо неё».

Высокий уровень развития нравственных качеств в контрольной группе нами был определён у 40 % детей, в экспериментальной – у 38 %. У детей данной группы сформировано обобщённое представление о нравственных качествах. В процессе беседы дети не демонстрировали неправильных формулировок нравственного качества. Например, такие качества, как добрый – злой, почти все объясняли правильно, то есть «тот, кто со всеми дружит; всем делится; ничего плохого не делает» или «ругается и делает всё плохо; кто всех обижает; кто всегда злится... сердится».

К низкому уровню развития нравственных качеств в контрольной группе отнесено 30 % детей, в экспериментальной группе – 30 % детей. В индивидуальной беседе каждому ребёнку мы предлагали продолжить каждую из предлагаемых историй. Дети этого уровня не могли продолжить историю и не могли дать односложный ответ, не смогли оценить поступки детей либо просто сказали, что так нельзя.

С помощью мониторинга нравственно-патриотического воспитания старших дошкольников (М. Ю. Новицкая, С. Ю. Афанасьева, Н. А. Виноградова, Н. В. Микляева) был изучен уровень развития патриотических чувств к родному краю у детей старшего дошкольного возраста.

По итогам проведения методики высокий уровень развития патриотических чувств в экспериментальной группе был определён у 20 % детей, в контрольной группе – у 20 %. Эти дети называли свои имя, фамилию, страну, домашний адрес. Узнавали по иллюстрациям достопримечательности города, показывали знание символов России. Называли народные праздники, игрушки, предметы быта. Дети этой группы оказывают помощь, проявляют дружелюбие, считаются с интересами товарищей, умеют договориться со сверстниками, анализируют поступки. Имеют представление о членах семьи и ближайших родственниках.

Например, Богдан Р. связно и последовательно отвечал на поставленные вопросы. Ребёнок правильно определил символы. Называл цвета флага РФ и города, порядок их расположения. Без труда назвал значение изображения на гербе своего города и гербе России. При выполнении заданий проявлял интерес.

На среднем уровне развития патриотических чувств к родному краю в контрольной группе находятся 20 %, в экспериментальной – 22 %. Дети данного уровня сообщают сведения о себе и своей семье. Знают название страны, города, свой адрес; флаг, герб, гимн России, герб города; затрудняются назвать достопримечательности города (делают это после пояснений взрослого); затрудняются назвать народные праздники, игрушки; заботятся о близких, проявляют дружелюбие, но не считаются с интересами товарищей, не умеют договориться с ними, не оказывают помощь; анализируют поступки с помощью взрослого.

Так, Артем К. не всегда связно отвечал на поставленные вопросы. Ему требовались помощь, подсказка педагога, вспомогательные вопросы. Ответы давал без рассуждений и объяснений, речь была с ограниченным запасом слов, не

оперировал предметными терминами.

Низким уровнем развития патриотических чувств к родному краю в экспериментальной группе обладают 60 % детей, в контрольной группе – 58 %. Дети данной группы не знают названия страны, города, своего адреса, но узнают флаг, герб, гимн; у них отсутствуют знания о достопримечательностях родного города; плохо знают названия улиц; не могут назвать народные праздники, игрушки; не заботятся об окружающих, не проявляют дружелюбия, не считаются с интересами товарищей, не умеют договориться с ними, не оказывают помощи, не могут анализировать поступки.

Ваня Т. часто допускал ошибки при ответах на вопросы. Затруднялся назвать домашний адрес, достопримечательности города. На поставленные вопросы отвечал с трудом, в основном неверно. Ребёнок неправильно определял символы. Затруднялся рассказать о цветах флагов, символах герба. Постоянно обращался за помощью к взрослому. Не проявлял интереса к теме. Помощь педагога и вспомогательные вопросы не оказали значимого влияния на ответы.

Для изучения характера помощи (сочувствия) другому человеку применялась методика «Раскрась рисунок» (Г. Л. Урунтаева, Ю. Л. Афонькина).

По итогам исследования нами были выделены также 3 уровня развития нравственных качеств у детей старшего дошкольного возраста:

– к высокому уровню закономерно отнесли детей со сформированными компонентами нравственных качеств, касающимися взаимодействия в коллективе, сострадания, отзывчивости, доброты и т. д. В экспериментальной и контрольной группах высоким уровнем обладает по 25 %. Это дети, осознающие нравственную норму, эмоциональные реакции которых адекватны, яркие, проявляются в мимике, активной жестикуляции и т. д.;

– к среднему уровню отнесены дети, которые проявляют нравственную основу поведения, но не постоянно, а лишь в наиболее комфортных условиях, способствующих этому. Практически не стремятся критически оценить собственные действия. В контрольной группе – 20 % детей, в экспериментальной – 23 %;

– к низкому уровню сформированности компонентов нравственных качеств в контрольной группе отнесено 55 % детей, в экспериментальной – 52 % детей. Отнесённые к низкому уровню не проявляют навыков нравственного поведения, хотя часто владеют его основами. Не испытывают необходимости в оказании помощи другим. Не проявляют внимание и заботу по отношению к другим детям, даже если с ними постоянно играют.

Обобщив результаты диагностики по всем методикам и соотнеся их с критериально-уровневой шкалой, мы определили уровни развития нравственных качеств у детей старшего дошкольного возраста:

Высокий уровень – у детей сформированы компоненты нравственных качеств, касающихся взаимодействия в коллективе, сострадания, отзывчивости, доброты и т. д. Дети этого уровня осознают смысл нравственной нормы.

Средний уровень – проявляют нравственную основу поведения, но не постоянно, а лишь в наиболее комфортных условиях, способствующих этому, практически не стремятся критически оценивать собственные действия.

Низкий уровень – не объясняют нравственное качество или не дифференцируют представление о качестве, эмоциональные реакции неадекватны моральным нормам, не испытывают необходимости в оказании помощи другим, даже

если те того требуют, слабы связи в коллективе.

Таким образом, нами были получены следующие результаты:

В контрольной группе на высоком уровне развития нравственных качеств по результатам проведённого исследования находятся 28,3 % детей, на среднем уровне – 23,3 % детей. На низком уровне – 48,3 % детей.

В экспериментальной группе к высокому уровню развития нравственных качеств было отнесено 27,6 % детей, к среднему – 25,6 % участников исследования. К низкому уровню отнесено 46,6 %.

Мы проанализировали ресурсные возможности развивающей предметно-пространственной среды группы для развития нравственных качеств детей дошкольного возраста.

Условия для нравственного развития детей в дошкольном образовательном учреждении (ДОУ) созданы не в полной мере, что обуславливает необходимость осуществления педагогического процесса на основе личностно-ориентированного подхода, в том числе при организации коллективной деятельности детей; необходимость учёта когнитивного, эмоционального и поведенческого компонентов при формировании нравственных качеств у детей.

Затем мы выявили уровень готовности родителей к развитию нравственных качеств у детей дошкольного возраста.

Родителям предлагалось ответить на вопросы анкеты, которые включали в себя 2 блока вопросов. Первый блок – теоретический, второй блок – практический.

Обработанные результаты ответов родителей мы осуществляли в балльной системе: 2 балла – полный, правильный ответ, 1 балл – неполный, неточный ответ, 0 баллов – неправильный ответ или отсутствие ответа.

Характеристика уровней готовности родителей к развитию нравственных качеств у детей дошкольного возраста:

– высокий уровень – родители считают значимым развитие нравственных качеств у ребёнка, стремятся их развивать, используя разные методы и приёмы, знакомясь с педагогическим опытом. На практике применяют данные приёмы, понимают различия в подходах к развитию нравственных качеств у дошкольников;

– средний уровень – родители понимают необходимость развития нравственных качеств у детей, называют методы и приёмы их развития, которые используют, но не могут обозначить различия в подходах к развитию нравственных качеств у мальчиков и девочек, не приводят практические примеры из своего опыта по развитию нравственных качеств у ребёнка;

– низкий уровень – для родителей характерно понимание необходимости развития нравственных качеств у ребёнка, но при этом у родителей отмечается низкий уровень сформированности представлений о том, как можно развивать нравственные качества у ребёнка, какие методы и приёмы для этого использовать.

По результатам обработки анкет к высокому уровню были отнесены 21 % родителей, к среднему – 45,4 %, низкому – 33,6 %.

Для определения готовности педагогов к развитию специальной образовательной деятельности, направленной на развитие нравственных качеств детей старшего дошкольного возраста, нами были использованы следующие методы: опрос и анализ календарных планов педагогов.

После проведения анализа опросников для педагогов нам удалось определить уровень сформированности когнитивного, деятельностного и рефлексивного компонентов готовности развивать у детей нравственные качества.

Представим полученные в процессе опроса педагогов и анализа календарных планов данные о сформированности готовности педагогов к развитию нравственных качеств у детей дошкольного возраста в ДОУ по каждому компоненту: когнитивному, деятельностному и рефлексивному.

У 50 % педагогов сформированность когнитивного компонента готовности к развитию нравственных качеств у детей находится на критическом уровне.

Педагоги, отнесённые к критическому уровню, не имеют теоретических знаний в области развития нравственных качеств детей: они не могут дать определение понятия «нравственность», не знают о средствах и технологиях развития нравственного поведения в дошкольном возрасте. Например, Наталья Т. (педагогический стаж 2 года) поставила прочерки в вопросах о средствах и технологиях развития нравственных качеств детей, а Татьяна Ч. (педагогический стаж 2 года) не смогла ответить, что такое нравственные качества, с какого возраста их необходимо развивать.

К базовому уровню сформированности когнитивного компонента готовности к развитию нравственных качеств у детей было отнесено 42 % педагогов. Эти педагоги имеют представление о развитии нравственных качеств дошкольников: дают определение понятия «нравственность», указывают возраст, с которого необходимо развивать нравственные качества, могут перечислить некоторые средства и технологии развития нравственных качеств, которые используют в своей работе. Например, Валентина И. (педагогический стаж 29 лет) считает, что нравственность – это неотъемлемая часть личности, обеспечивающая добровольное соблюдение ею существующих норм, правил и принципов поведения. Для формирования любого нравственного качества важно, чтобы оно проходило осознанно. Поэтому нужны знания, на основе которых у ребёнка будут складываться представления о сущности нравственного качества, о его необходимости и преимуществах овладения им.

Повышенный уровень сформированности когнитивного компонента готовности к развитию нравственных качеств у детей дошкольного возраста был выявлен только у 8 % педагогов.

Педагоги, отнесённые к этому уровню, знают, что такое «нравственность», «нравственные качества», с какого возраста их необходимо развивать, что является средством развития нравственных качеств дошкольников, какие технологии необходимо использовать в работе с детьми по развитию нравственных качеств. Педагоги не только обладают обширными знаниями в области развития нравственного воспитания дошкольников, но и активно применяют данные знания в своей работе.

Средствами развития нравственных качеств у дошкольников считают чтение, игру, жизненный опыт. Используют в работе игровую технологию для развития нравственных качеств дошкольников.

Обсуждение и заключения. Проведённое исследование позволило нам проанализировать педагогические условия и изучить особенности и уровень развития нравственных качеств детей старшего дошкольного возраста. Мы установили, что у старших дошкольников отмечается недостаточная сформированность

рованность таких нравственных качеств, как щедрость, трудолюбие, правдивость, внимание к людям и др.

У родителей отмечается понимание необходимости развития нравственных качеств у детей, но при этом недостаточно сформированы представления о том, как можно развивать нравственные качества у ребёнка, какие методы и приёмы для этого использовать, они не могут привести практические примеры из своего опыта по развитию нравственных качеств у ребёнка. Необходима работа по просвещению родителей в отношении методов и приёмов, способствующих развитию нравственных качеств, а также знакомства с педагогическим опытом.

У половины педагогов, участвующих в исследовании, недостаточно теоретических знаний в области развития нравственных качеств детей. Они не могут дать определение понятия «нравственность», не знают о способах развития нравственного поведения в дошкольном возрасте. В связи с этим требуется организация работы с педагогами, направленная на обогащение знаний о средствах и технологиях работы с детьми по развитию нравственных качеств.

Таким образом, опираясь на результаты исследования, мы сделали вывод о том, что у педагогов и родителей отмечается недостаточный уровень теоретических знаний и практических навыков готовности развивать у детей нравственные качества.

С детьми старшего дошкольного возраста необходимо проводить работу, направленную на развитие нравственных качеств. Прочность, устойчивость нравственных качеств зависит от того, как они формировались, какой механизм был положен в основу педагогического воздействия, необходимо организованное обучение и воспитание детей с целью увеличения количества проявлений нравственных качеств.

Заявленный вклад авторов

Шинкарёва Н. А.:

- уточнение, систематизация понятий «нравственные качества ребёнка», «условия», «педагогические условия»;
- определение и выявление уровня готовности родителей и педагогов к развитию нравственных качеств у детей дошкольного возраста;
- определение педагогических условий, влияющих на развитие нравственных качеств детей старшего дошкольного возраста.

Рожкова Е. Ю.:

- анализ психолого-педагогической литературы по теме исследования;
- выявление особенностей созданных педагогических условий для реализации личностно-ориентированного подхода в ДОУ;
- сбор и обработка статистических данных.

Все авторы прочитали и одобрили окончательный вариант рукописи.

Список литературы

1. Виноградова А. М. Воспитание нравственных чувств у старших дошкольников. М. : Просвещение, 2009, 190 с.
2. Воспитание нравственных чувств у старших дошкольников: книга для воспитателей дошкольных учреждений [2-е изд., испр. и доп.] / под ред. А. М. Виноградовой. М. : Просвещение, 1989. 96 с.
3. Выготский Л. С. Педагогическая психология / под ред. В. В. Давыдова. М. : Педагогика-Пресс, 1999. 536 с.
4. Рыжова Н. А. Экологическое образование в детском саду. М. : Карапуз, 2001. 432 с.
5. Субботский Е. В. Нравственное развитие дошкольников // Вопросы психологии. 1983. № 4. С. 30–38
6. Сухомлинский В. А. Избранные педагогические сочинения. В 3 т. Т. 1. М. : Педагогика, 1979. С. 229.
7. Хушбахтов А. Х. Терминология «педагогические условия» // Молодой учёный. 2015. № 23 (103). С. 1020–1022.
8. Шинкарёва Н. А., Соловьёва Н. А. Педагогические условия формирования культуры поведения у детей старшего дошкольного возраста // Педагогика: традиции и инновации : мат-лы VII Междунар. науч. конф., г. Челябинск, 20–23 января 2016 г. Челябинск : Два комсомольца, 2016. С. 46–49.
9. Якобсон С. Г. Психологические проблемы этического развития детей. М. : Педагогика, 1984. 143 с.
10. Якобсон С. Г., Лавренко В. П., Федорова Т. М. Исследование некоторых механизмов усвоения детьми правил поведения // Вопросы психологии. 1975. № 1. С. 90–100.
11. Sugerman В. The School and Moral Development. London, 1972. 358 p.

Pedagogical Conditions and Peculiarities of Senior Preschool Children's Moral Qualities Development

Nadezhda A. Shinkareva, Ekaterina Yu. Rozhkova
Irkutsk State University, Irkutsk

Abstract. *Introduction.* The paper deals with the current problem of senior preschool children's moral qualities development. The modern authors come to conclusion that it is necessary to create conditions for developing the children's moral qualities in the preschool educational institutions. In the article the results of the analysis of organizational and pedagogical conditions for the developing and demonstrating the preschool children's moral qualities are presented.

Materials and methods. To study the characteristics and level of children's moral qualities development the authors selected and tried the following diagnostic techniques: "Finish the story" (a modified version by R. M. Kalinina), "Narrative pictures" (G. L. Uruntaeva, Y. L. Afonkina), "Colour the picture" (G. L. Uruntaeva, Y. L. Afonkina), and the questionnaire for teachers and parents.

The results of the study showed the insufficient level of preschool children's moral qualities formation. The conducted research allowed us to analyze the pedagogical conditions, to study the peculiarities and level of moral qualities development of senior preschool children.

Discussion and conclusions. For developing the children's moral qualities in preschool educational institutions it is necessary to implement the child-centered approach into the educational process as well as to show the teachers special educational activities aimed at the developing the preschool children's moral qualities.

Keywords: *morality, moral qualities, moral development, pedagogical condition, leading activity, self-assessment, moral conduct.*

Шинкарёва
Надежда Алексеевна

*кандидат педагогических наук,
доцент кафедры психологии
и педагогики дошкольного
образования*

*Педагогический институт,
Иркутский государственный
университет*

*664053, Иркутск, ул. Нижняя
Набережная, 6*

*тел.: +7(3952)200739
e-mail: shinkaryva@yandex.ru*

Shinkareva
Nadezhda Alekseevna

*Candidate of Sciences (Pedagogy),
Associate Professor of the Preschool
Psychology and Pedagogy
Department*

*Pedagogical Institute,
Irkutsk State University*

*6 Nizhnyaya Naberezhnaya St,
Irkutsk, 664053*

*tel.: +7(3952)200739
e-mail: shinkaryva@yandex.ru*



**Рожкова
Екатерина Юрьевна**

*магистрант кафедры психологии
и педагогики дошкольного
образования*

*Педагогический институт,
Иркутский государственный
университет*

*664053, Иркутск, ул. Нижняя
Набережная, 6*

*тел.: +7(3952)200739
e-mail: ekaterina.rozhkova.92@mail.ru*

**Rozhkova
Ekaterina Yurievna**

*Master's Degree Student of the
Preschool Psychology and
Pedagogy Department*

*Pedagogical Institute,
Irkutsk State University*

*6 Nizhnyaya Naberezhnaya St,
Irkutsk, 664053*

*tel.: +7(3952)200739
e-mail: ekaterina.rozhkova.92@mail.ru*

УДК 371.126

Возможности методики выявления образовательного потенциала межорганизационного сетевого взаимодействия для развития системы образования в Томской области

А. А. Елисеева*Томский государственный университет, г. Томск***Аннотация.**

В настоящей работе основное внимание сосредоточено на решении задач развития образования в регионе посредством организации сетевого взаимодействия Томского государственного университета с общеобразовательными учреждениями Томской области. Автор рассматривает проблему масштабирования практик сетевого взаимодействия, складывающихся несистемно и случайным образом. Предложена авторская методика выявления образовательного потенциала, использование которой в сетевых отношениях позволяет повышать качество сетевого взаимодействия и развивать систему образования в регионе. Результаты апробации представленной методики позволили выявить наличие образовательного потенциала сетевого межорганизационного взаимодействия и условия его использования для решения актуальных задач образования. В данной работе методология исследования межорганизационного сетевого взаимодействия, разработанная для анализа сетевых форм организации бизнеса, впервые получила применение для решения задач педагогического исследования.

Ключевые**слова:**

межорганизационное сетевое взаимодействие, образовательный потенциал, открытое образовательное пространство, сетевые образовательные программы, soft skills, компетенции.

Для цитирования:

Елисеева А. А. Возможности методики выявления образовательного потенциала межорганизационного сетевого взаимодействия для развития системы образования в Томской области // Педагогический ИМИДЖ. 2019. Т. 13. № 1 (42). С. 19–28 . DOI: 10.32343/2409-5052-2019-13-1-19-28.

Дата поступления
статьи в редакцию:
11 октября 2018 г.

В современном мире на фоне стремления к ускоренному экономическому развитию всё большее внимание начинает уделяться человеческому капиталу и развитию инфраструктуры, позволяющей максимально эффективно использовать накопленный опыт и знания. На этом фоне появляются новые задачи развития образования, связанные, прежде всего, с формированием метапредметных компетенций и «мягких компетенций» (иначе *soft skills*). В Концепции «ИНО-Томск» и стратегии развития Томской области до 2020 года также утверждается, что быстрое и стабильное развитие экономики региона возможно при условии становления экономики знаний и роста человеческого капитала, обеспечивающего конкурентоспособность региона [8; 10]. В этой связи с 2008 года научные группы Томского государственного университета (ТГУ) по заказу Администрации Томской области выполняли ряд проектов, направленных на использование потенциала взаимодействия вузов и школ для повышения качества образования и развития открытого образовательного пространства в регионе [13, с. 9].

В последнее время в России, в разных регионах, можно встретить множество примеров практики организации межорганизационного сетевого взаимодействия (МСВ) образовательных учреждений (ОУ), но, как правило, такие прецеденты локальны и носят несистемный характер взаимодействия. Для масштабирования практик необходимо провести оценку достигнутых результатов и того, насколько полученные результаты отвечают целям и задачам развития современного образования. В экономике и управлении существуют методики анализа МСВ между социально-экономическими субъектами [4; 5; 6; 19; 20]. Использование подобных методик в образовании осложняется тем, что на практике результаты МСВ зачастую имеют отсроченный характер, как следствие возникают сложности в их измерении. Данная проблема приводит к необходимости анализа не результатов, а возможного влияния МСВ, т. е. его потенциала.

Потенциал как переход от реального к возможному является предметом исследования множества авторов в разных сферах. Однако несмотря на многочисленные проявления результатов и эффектов практики МСВ не существует теоретически обоснованной критериальной базы анализа и оценки потенциала МСВ. Без методики выявления образовательного потенциала МСВ невозможно получить аналитическую базу для принятия управленческих решений о системной поддержке, ресурсном обеспечении, масштабировании этой практики в образовании.

Обзор литературы

Мы будем опираться на понятие, введённое М. Ю. Шерешевой, в соответствии с которым МСВ – это система договорённостей между экономическими агентами, формально независимыми друг от друга, нацеленная на оптимальное комбинирование и взаимное использование ресурсов и компетенций [6, с. 79]. Исследователи МСВ в образовании доказали, что этот феномен влияет на появление специфических характеристик образования: формирование метапредметных компетенций, построение индивидуальных образовательных траекторий, профессиональное развитие педагогов, расширение возможностей всех участников сети в реализации собственных образовательных и профессиональных интересов [13; 15; 16]. Результаты исследований также показывают,

что МСВ обеспечивает концентрацию и развитие инновационного потенциала как каждого ОУ, задействованного в сетевых отношениях, так и региона в целом [2]. Помимо всего указанного выше можно сказать, что МСВ меняет качество управления образовательной системой: происходит прирост кадровых, материально-технических, информационно-методических ресурсов, повышается доступность и вариативность образовательной среды, меняется форма организации структуры управленческой деятельности между субъектами образования [10].

Методологически с понятием «потенциал» исследователи работают в категориях: «возможности», «способности», «ресурсы», «время», «реальность» [7; 12; 14; 17; 18]. Поскольку все перечисленные подходы являются недостаточно продуктивными, для раскрытия всей полноты такого многомерного понятия мы опираемся на методологический подход операционализации понятия «инновационный потенциал личности» В. Е. Клочки и О. М. Краснорядцевой [3]. Методологический взгляд на понятие образовательного потенциала МСВ даёт понять, что оно связано с происходящими в настоящее время или потенциально возможными изменениями в образовании (О. Е. Лебедев, Г. Н. Прокументова) [11].

Под образовательным потенциалом МСВ мы понимаем те изменения (реальные и возможные), которые МСВ привносит в содержание, характеристики субъекта образования и управление образованием [6].

Материалы и методы

На основании данного понятия мы формулируем принципиальные положения, определившие содержание и процедуру методики анализа образовательного потенциала МСВ как построение интегральной оценки на основе:

1) изучения прецедентов, локального опыта, дающего нам данные для характеристик имеющегося «задела», ресурсного поля, на которое можно опираться;

2) анализа условий использования этого «задела» в ситуации межорганизационного МСВ;

3) прогнозирования возможностей, которые привносит МСВ в систему образования.

При разработке критериальной базы методики мы опирались на результаты исследований, показавших, что МСВ имеет влияние на качество образования. Под качеством образования мы понимаем интегральную характеристику образовательного процесса и его результатов, выражающую меру их соответствия распространённым в обществе представлениям о том, каким должен быть названный процесс и каким целям он должен служить. Речь идёт о таких образовательных результатах, которые могут быть обеспечены за счёт МСВ общего и высшего образования (представлены в таблице 1, в наименованиях строк).

Надо сказать, что в этом списке мы не рассматриваем результаты как альтернативные, они могут дополнять друг друга.

Таким образом, в нашей методике влияние МСВ на качество образования будет однозначно фиксироваться как признак образовательного потенциала – в случае получения данных для 3-го и 4-го уровня влияния (заштрихованы в табл. 1), позволяющих положительно говорить о содержании указанных критериев.

Таблица 1

Матрица выявления влияния МСВ на качество образования Matrix to identify the impact of inter-organizational networking on the quality of education

Уровни влияния	1. Проявляются на уровне образовательных эффектов	2. Фиксируются в качестве образовательных результатов	3. Обеспечены формами и способами организации образовательной деятельности	4. Отражены в образовательных продуктах
а) Углубление и расширение предметных знаний и навыков				
б) Формирование метапредметных результатов				
в) Формирование личностно-востребованных и социально-значимых качеств (soft skills)				
г) Формирование компетенций образовательного проектирования и реализации индивидуальных образовательных программ				

При выявлении качества согласованности партнёрских отношений между субъектами сети мы выделяем такие параметры, как согласованность целей, совместное решение проблем, доверие, удовлетворённость, приверженность, воспринимаемая ценность. При этом качество отношений как интегральная характеристика определяется:

1) степенью взаимной направленности партнёров на развитие отношений (т. е. на совместную деятельность в рамках стратегии развития образования, а не решения оперативных задач каждой организации-партнёра);

2) проработанностью и внедрением специальных механизмов координации межорганизационных отношений (табл. 2).

Таблица 2

Матрица выявления качества МСВ Matrix to identify the quality of inter-organizational networking

Критерии Анализа	1. Формализация сетевого взаимодействия (нормативные акты, договоры, приказы, расписания)	2. Механизмы координации (Планирование, информирование, регламенты, организация, мониторинг, тех. задания)	3. Обмен ресурсами (финансовыми, материально-техническими, кадровыми)
а) Отдельные представители	Устные договоренности	Встречи на уровне участников	Добровольные разовые события
б) Инициативные группы ОУ	Приказы, положения, регламентирующие деятельность групп и отдельных лиц в сети	Письма поддержки проектной группы, проект текста программы, встречи между представителями групп	Использование ресурсов одного ОУ
в) Сетевая проектная команда	Межучрежденческие договоры и соглашения. Локальные акты учреждений, программа развития, образовательные программы, устав и др.	Договоры и встречи между административными единицами и исполнителями. Семинары, конференции, совещания, планерки на горизонтальном уровне между всеми участниками сети, разработка графика действий	Объединение ресурсов сети, фокусировка ресурсов в одном центре
г) Сообщество	Стратегическое партнерство, постановления и соглашения, направленные на решение организационных, управленческих и политических задач	Согласованы единые цели и задачи. Разные модификации методики сетевого планирования, система информирования, назначены координаторы и диспетчеры, определен порядок передачи информации и регламенты встреч, созданы списки групп и единая система мониторинга	Распределение сетевых ресурсов среди ключевых агентов

Опираясь на методологию гуманитарного подхода и гуманитарного управления образовательными инновациями и обобщая теоретические положения о коллективном субъекте изменений и переходе в управлении изменениями от групп к командам и далее к сообществам [10], мы выделяем варианты формирования и деятельности субъектов межорганизационного сетевого взаимодействия, представленные в таблице 3, в наименованиях столбцов. Опираясь на исследования Г. Н. Прокументовой [11], мы дифференцируем образовательные сообщества как сообщества профессионального и образовательного влияния, а также инновационного влияния и стратегического управления (инновационные образовательные сообщества).

Надо отметить, что напрямую мы не рассматриваем такой субъект, как организация. В практике сетевого взаимодействия субъектами зачастую выступает не организация, а отдельные люди (как представители организации) и группы в меру имеющихся у них компетенций, полномочий и ресурсов. Предметом анализа является изменение состава субъектов сетевого взаимодействия от отдельных представителей до групп, команд и сообществ. В качестве областей влияния субъектов межорганизационного сетевого взаимодействия, опираясь на подход, представленный в методике оценки инновационного содержания образовательного проекта [1], мы выделили изменения, представленные в таблице 3, в наименованиях строк.

Для методики принципиально то, что субъекты должны иметь опыт трансформации образования предыдущего шага. Констатация области влияния (реальной и в опыте) позволит нам охарактеризовать в прогнозе возможности развития субъекта взаимодействия и расширения поля его влияния.

Таблица 3

Матрица выявления влияния МСВ на становление субъектной позиции в развитии образования
Matrix of revealing the influence of inter-organizational network interaction on the formation of a subjective position in the development of education

Субъект взаимодействия	1. Представители образовательных организаций, включенные в локальные сетевые отношения	2. Инициативные группы, решающие посредством сетевого взаимодействия отдельные проблемы образовательной практики своих организаций	3. Сетевая проектная команда, нацеленная на решение общей проблемы развития образования	Образовательные сообщества	
				4. Сообщества профессионального и образовательного влияния	5. Сообщества инновационного влияния и стратегического управления
<i>Области влияния</i>					
а) Изменение качества организации учебных занятий					
б) Изменение содержания и структуры образовательного процесса					
в) Изменение управления образовательным процессом					
г) Определение целевых установок и построение новых принципов и прецедентов образования, создание новых типов ресурсов для образования и профессионального развития					
е) Создание образовательных сетей, стратегий сетевого развития и управления в Открытом пространстве					

Результаты апробации методики в Томской области

В 2016–2018 гг. особое внимание уделялось апробации пяти сетевых образовательных программ (СОП), нацеленных на развитие метапредметных навыков и получение опыта проектной и исследовательской деятельности:

1. «Открытый STEM-класс ТГУ»;
2. Предбакалавриат «Liberal arts»;
3. «Предпринимательство и лидерство»;
4. «Формула творчества»;
5. Совместная реализация курса «Основы проектирования».

В 2016–2018 гг. в системную апробацию были включены 318 педагогов, 3 140 учащихся из 57 школ г. Томска, более 100 студентов и преподавателей ТГУ. Организационную и методическую поддержку эксперименту оказывали специалисты Департамента образования администрации города Томска.

В университете методическую поддержку осуществлял Научно-образовательный центр (НОЦ) «Институт инноваций в образовании» Национального исследовательского (НИ) ТГУ, технологическую (для реализации дистанционных форм) – команда Интернет-лицея НИ ТГУ, за каждой программой был закреплён коллектив преподавателей, магистрантов и студентов. Департамент образования г. Томска выступал как административное звено сетевых отношений, осуществляя контроль и согласование между всеми участниками сети. В разных районах города по каждой программе были назначены школы – базовые площадки, на базе которых осуществлялась реализация программ со школами-партнёрами из близлежащих территорий. От партнёрских школ требовалось нормативное закрепление отношений с университетом посредством договора о совместной деятельности, создания внутренних приказов о назначении кураторов сетевых программ и кураторов учебных групп в ОУ, приказов о дополнительном финансировании педагогов-кураторов, о закреплении за каждой программой постоянного списка учащихся, а также регулярное предоставление в департамент отчётов по итогам совместной деятельности. Со стороны ТГУ требовались составление планов совместной деятельности на весь учебный год и организация проведения всех модулей СОП. Между всеми субъектами сети были реализованы организационные встречи и семинары на разных уровнях для согласования целей, задач, норм и регламентов совместной деятельности. В программах была продумана единая матрица мониторинга образовательных результатов.

В результате кейс-исследования [13] было выявлено, что в ходе реализации СОП у школьников повысилась учебная мотивация, произошло углубление предметных знаний. Значимым фактом является повышение мотивации школьников к проектной и исследовательской деятельности на междисциплинарном материале и повышение качества школьных проектов и исследований в целом.

В рамках фокус-групп с субъектами сети из системы общего образования было зафиксировано, что:

– СОП позволили организовать погружение старшеклассников в университетскую культуру, в современное научное знание, в другой тип образовательных отношений;

– СОП повлияли на создание условий для реализации индивидуальных про-

грамм для тех учащихся, интересы которых лежат вне рамок школьной программы;

– произошло привлечение учёных (в т. ч. аспирантов, магистрантов) ТГУ к подготовке и экспертизе детских проектно-исследовательских работ, что существенно повысило их качество;

– совместное проектирование образовательных форм изменило представление самих педагогов о задачах современного образования и повысило мотивацию к работе в школе.

Для школ МСВ с ТГУ стало возможностью усиления условий для реализации ФГОС ООО – в школах произошла интеграция научных разработок университета с содержанием проектной и исследовательской деятельности учащихся. Полученные результаты привели к эффекту включения модулей сетевых программ в стабильное школьное расписание.

Анализ показал, что студенты ТГУ, сопровождавшие школьников в сетевых образовательных событиях и программах, получили импульс к развитию собственных тьюторских, педагогических и проектно-исследовательских компетенций, что отразилось на их профессионально-образовательной траектории в университете.

Особым результатом для ТГУ является осуществление преемственности общего и высшего образования не только в рамках развития предметных компетенций, но также в развитии метапредметных и личностных компетенций.

Для развития региональной системы образования МСВ ТГУ со школами выступило в качестве ресурсной площадки для усиления кадровой, программно-методической, материально-технической базы образовательного процесса. В процессе МСВ происходило расширение числа и спектра субъектов – были привлечены партнёры среди предприятий, бизнес-структур, федеральных фондов поддержки образования, что влияет уже на развитие инновационного потенциала региона.

Можно отметить, что происходит развитие предметных, метапредметных и личностных результатов образования школьников не только на уровне эффектов, но и на уровне выраженных результатов. Школьники и педагоги отмечают, что практика МСВ внедряет в образование совершенно новые формы и способы организации образовательной деятельности. В целом можно говорить о потенциале СОП, ведущем к изменению качества самой системы образования.

Отдельно по собранным аналитическим материалам можно констатировать, что программы положительно отражаются на создании особых форм образовательной деятельности не только в рамках СОП, но и прецедентно в отдельных образовательных учреждениях. В отдельных прецедентах педагоги принимают на себя роль тьютора (при системном участии).

Также произошёл переход от изменений в качестве организации учебных занятий внутри СОП к переносу полученной практики в школы. Через проведение методических семинаров в рамках сетевых образовательных программ и посещения педагогами модулей СОП совместно с учащимися происходит повышение уровня профессионального мастерства педагогов и классных руководителей. В отдельных школах наблюдается воспроизведение педагогами практики СОП на уроках.

Обсуждение и заключения

Таким образом мы выявили, что создание в межорганизационном сетевом взаимодействии специальных условий (формализация сетевых отношений на уровне стратегических партнёрств, урегулирование механизмов координации между партнёрами и распределение сетевых ресурсов) влияет на осуществление перехода от сетевых отношений на уровне отдельных представителей или инициативных групп к формированию сетевого сообщества, объединённого целями и принципами. Структурирование полученных данных в матрицу оценки влияния МСВ на становление субъектной позиции в развитии образования показывает нам, что на этапе завершения эксперимента в региональной системе образования МСВ имеет ярко выраженное влияние на:

- изменения в качестве организации учебных занятий;
- изменение содержания и структуры образовательного процесса в регионе;
- изменения в управлении образовательным процессом;
- изменения в согласовании целевых установок участников образования и построение новых принципов и прецедентов образования;
- создание Открытого образовательного пространства в регионе.

Согласно методике выявления образовательного потенциала МСВ мы предполагаем его развитие в дальнейшем в направлении создания регионального образовательного сетевого сообщества, оказывающего влияние на профессиональное, образовательное и инновационное развитие Томской области. Такая задача требует создания специальных управленческих условий. В качестве рекомендаций управленческих условий можно выделить следующие: усовершенствование нормативно-правовой базы, регламентирующей проведение модулей СОП в рамках урочной и внеурочной деятельности, а также усовершенствование механизмов согласования планов, целей, задач и итогов деятельности сети со всеми партнёрами.

Список литературы

1. Веснина Л. В. Разработка методики эксперсс-диагностики инновационного потенциала научно-образовательной системы региона // Мир науки, культуры, образования. 2010. № 4–2 (23). С. 232–235.
2. Зубарева Т. А. Использование сетевого взаимодействия для инновационного развития образовательных учреждений : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. Томск, 2011. 246 с.
3. Ключко В. Е. Кранорядцева О. М. Особенности операционализации понятия «инновационный потенциал личности» // Вестник ТГУ. 2010. № 339. С. 151–154.
4. Конаржевский Ю. А. Менеджмент и внутришкольное управление. М. : Педагогический поиск, 2000. 224 с.
5. Маковеева В. В. Сетевое взаимодействие – ключевой фактор развития интеграции образования, науки и бизнеса // Вестник ТГУ. 2012. № 354. С. 163–166.
6. Методология исследования сетевых форм организации бизнеса : коллективная монография / М. А. Бек, Н. Н. Бек, Е. В. Бузулукова и др. ; под науч. ред. М. Ю. Шерешевой. М. : ВШЭ, 2014. 448 с.
7. Митрахович В. А. Потенциал как педагогическая категория // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2008. № 9. С. 16–20.

8. О концепции создания в Томской области инновационного территориально-го центра «ИНО-Томск» [Электронный ресурс] // Распоряжение Правительства РФ от 14.01.2015 № 22-р. URL: <http://old.duma.tomsk.ru/page/20935/> (дата обращения: 12.03.2018).

9. О стратегии социально-экономического развития Томской области до 2020 года (с прогнозом до 2025 года) [Электронный ресурс] // Постановление Государственной думы Томской области от 27 октября 2005 года. № 2539. URL: <http://docs.cntd.ru/document/951813758> (дата обращения: 14.09.2018).

10. Прозументова Г. Н. Взаимодействие вузов и школ: потенциал стратегии гуманитаризации в управлении инновациями для становления Открытого образовательного пространства региона // Взаимодействие школ и вузов для становления Открытого образовательного пространства: потенциал, проблемы, задачи управления. Томск : НИ ТГУ, 2013. С. 11–43.

11. Прозументова Г. Н. Потенциал взаимодействия вузов и школ: эмпирические модели // Вестник ТГУ. 2012. № 358. С. 182–187.

12. Реанович Е. А. Смысловые значения понятия «потенциал» // Экономические науки. 2012. № 7–2 (7). С. 14–15.

13. Сетевые образовательные программы «Школа-вуз»: потенциал для развития региональной системы поддержки талантливых детей и молодежи / отв. ред. Е. А. Суханова. Томск : Изд-во ТГУ, 2017. 194 с. – (серия «Университет – Учителю»).

14. Слободчиков В. И. Деятельность как антропологическая категория // Вопросы философии. 2001. № 3. С. 48–57.

15. Соколов В. Ю., Суханова Е. А. Потенциал сетевых образовательных программ для повышения качества образования и формирования Открытого образовательного пространства региона // Взаимодействие вузов и школ для становления открытого образовательного пространства: потенциал, проблемы, задачи. Томск : НИ ТГУ, 2013. С. 135–148.

16. Цирульников А. М. Социокультурный подход к развитию системы образования. Образовательные сети // Вопросы образования. 2010. № 2. С. 44–63.

17. Шафиков М. Т. Научно-образовательный потенциал как социальный феномен : дис. ... док-ра филос. наук : 09.00.11. Уфа, 2006. 322 с.

18. Ярмакеев И. Э. Воспитательный потенциал образовательного процесса в вузе: системно-методологический анализ // Вестник ТГГПУ. 2010. № 1 (19). С. 164–169.

19. Dyer J. H., Singh H., Kale P. Splitting the pie: Rent distribution in alliances and networks // Managerial and Decisions Economics. 2008. Vol. 29. No. 2–3. P. 137–148.

20. Ulaga W., Eggert A. Relationship value and relationship quality: Broadening the nomological network of business to business relationships // European Journal of Marketing. 2006. Vol. 40. No. 3/4. P. 311–327.

Possibilities of the Teaching Technique for Identifying the Inter-Organizational Networking Educational Potential in order to Develop the Education System in Tomsk Region

Anna A. Eliseeva

National Research Tomsk State University, Tomsk

Abstract. *In the paper the main attention is focused on solving of problems of the regional education development by means of promoting networking interaction between Tomsk State University and schools in Tomsk region. The author considers the problem of scaling the networking interaction practices which are formed non-systemically and randomly. This paper presents the author's technique for identifying the educational potential of networking interaction. The implementation of this technique is intended to improve the quality of networking interaction and develop the education system in the region. The results of proposed method's testing allowed the author to reveal the educational potential of inter-organizational networking interaction and the conditions for its implementing in order to solve the present-day educational problems. In this article, the research technique for inter-organizational network interaction, which had been created to analyze the network of business organizations, was firstly used to solve the pedagogical research problems.*

Keywords: *inter-organizational networking, educational potential, open educational space, network educational programmes, soft skills, competence.*

Елисеева

Анна Александровна

специалист по учебно-методической работе

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4287-8578>

Институт инноваций в образовании, Национальный исследовательский Томский государственный университет

634050, г. Томск, пр. Ленина, 36

тел.: +7(3822)529583

e-mail: zobninaann@mail.ru

Eliseeva

Anna Aleksandrovna

Education and Methodology Specialist

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4287-8578>

Institute of Innovations in Education, National Research Tomsk State University

36 Lenin Av, Tomsk, 634050

tel.: +7(3822)529583

e-mail: zobninaann@mail.ru

УДК 371.302.2

Филологический анализ художественного текста в средней школе как средство формирования мировоззрения выпускников

А. Ю. Корбут

Иркутский государственный университет, г. Иркутск

Аннотация.

Введение. Актуальность исследования заключается в необходимости разработки гуманитарных технологий обучения. Новизна предложенной в данной статье технологии заключается в сочетании принципов разноаспектности и целостности, возможности реализовать индивидуальный подход к филологическому анализу как к самостоятельному исследованию обучающихся и мировоззренческой направленности учебных действий.

Материалы и методы. В исследовании применены следующие методы: анализ методологической базы понятия филологического анализа художественного текста и проблемы постановки цели анализа, обобщение при постановке цели для обучающихся, алгоритмизация порядка разноаспектного филологического анализа художественного текста, интеграция при обсуждении и представлении варианта итоговой письменной работы и критериев её оценки. Сравнительный анализ выполнен на материале стихотворений Пушкина и Тютчева.

Результаты исследования. Получен методически значимый вывод: для повышения мотивации обучающихся эффективны постановка мировоззренческой цели, целенаправленная работа с материалами информационной сети.

Заключение. Представленная методика филологического анализа художественного текста реализует следующие требования федерального образовательного стандарта: метапредметность, креативность, интеграция, исследовательская составляющая, мировоззренческая направленность, системно-деятельностный подход.

Ключевые

слова:

филологический анализ художественного текста, метапредметность, принцип разноаспектности, принцип целостности, индивидуальный исследовательский подход, мировоззренческая информация, Пушкин и Тютчев.

Для цитирования: Корбут А. Ю. Филологический анализ художественного текста в средней школе как средство формирования мировоззрения выпускников // Педагогический ИМИДЖ. 2019. Т. 13. № 1 (42). С. 29–45. DOI: 10.32343/2409-5052-2019-13-1-29-45.

Дата поступления
статьи в редакцию:
8 октября 2019 г.

Введение. Филологический анализ художественного текста в общеобразовательной школе традиционно использовался в учебном процессе как способ проникновения в смысл художественного произведения. При этом в методике проведения этого анализа традиционно отсутствовал строгий единый подход, так как работа с художественным текстом (и в первую очередь – лирическим) предполагает реализацию индивидуальных взглядов исследователя. Обсуждаемый в данной статье вариант филологического анализа не отрицает наличия индивидуально-личностной направленности исследования, однако предлагает ввести единый алгоритм исследования, каждый из этапов которого подчиняется одному из принципов. Применение всех имеющихся в арсенале методики принципов в процессе анализа позволяет осуществить действительно разноаспектный анализ и в то же время сохраняет достаточное «пространство» для представления личных взглядов и ассоциаций исследователя.

Целью настоящего исследования является поиск путей осуществления разноаспектного анализа, соответствующего современному представлению о филологии как интегрированной науке, которая осмысливает национальное мировоззрение посредством анализа художественных текстов (далее – ХТ).

Задачи статьи соответствуют этапам исследования: анализ методологической базы, анализ требований федерального образовательного стандарта (ФГОС), разработка алгоритма филологического анализа ХТ и средства итогового контроля, выполнение сравнительного филологического анализа стихотворений А. С. Пушкина и Ф. И. Тютчева, получение выводов.

Актуальность данного исследования связана с необходимостью разработки средств гуманитарных технологий, обеспечивающих обогащение мировоззрения обучающихся в области представлений о полифоничности мира, о взаимосвязях различных наук, об интеграции научных дисциплин гуманитарного цикла.

Предлагаемая технология обладает новизной, так как интегрирует известные ранее принципы филологического анализа художественного текста в едином индивидуаль-

но-деятельностном подходе.

Обзор литературы. Л. В. Щерба, стоявший у истоков филологического анализа, первым выделил его лингвистический принцип: «...разыскание тончайших смысловых нюансов отдельных выразительных элементов русского языка» [19]. Вторым важнейшим принципом анализа Л. В. Щербы был принцип целостности ХТ, который требует выполнения анализа лингвистических свойств, влияющих на содержание, создающих содержание. Принцип целостности как важнейший принцип при анализе далее был применён и развит Г. А. Гуковским и Ю. М. Лотманом [8; 13].

Предложенный Щербой лингвистический подход к филологическому анализу ХТ сменили историко-литературоведческие разыскания, позволяющие проникнуть в содержание после получения дополнительных сведений об обстоятельствах жизни автора. Историко-литературоведческую позицию последовательно представлял Д. Д. Благой [3]. В свою очередь историко-литературоведческий подход к анализу ХТ в средней школе был обогащён теоретико-литературоведческим подходом, который предложил Г. И. Беленький [1]. Получившийся синтетический историко-теоретико-литературоведческий подход к филологическому анализу ХТ применялся в школьной и вузовской практике преподавания достаточно длительное время.

Сегодня методика преподавания литературы находится на четвёртом этапе развития, который Б. А. Ланин определил как этап максимальной самостоятельности ученика [13, с. 186]. На этом этапе вновь активизировался лингвистический подход к филологическому анализу, по мнению Н. М. Шанского, «...анализ языковой материи художественного текста в идеале должен быть абсолютно беспристрастным и объективным, основанным только на реально существующих и существовавших лингвистических фактах, полностью исключаяющим современное ... восприятие и толкование» [17, с. 7]. Однако Н. М. Шанский и Ш. А. Махмудов предлагают использовать в школьном анализе не только лингвистический принцип, но и историко-биографический принцип для преодоления экстралингвистических шумов и помех при восприятии ХТ [там же, с. 26].

Исследование технологий, применяемых на уроках литературы в современной школе, которое было проведено И. В. Сосновской, Е. О. Галицких, Н. И. Никоновой, С. Ю. Залуцкой [19], показало, что в современной школе мало уделяется внимания самостоятельному поиску, открытию, диалогу мнений, голосов, позиций, точек зрения, что учащиеся не испытывают мотивации к обучению и приобретению знаний, а учебная деятельность не предполагает диалогического усвоения. Необходим поиск новых гуманитарных технологий, в том числе технологий эвристических, технологий, позволяющих осуществить диалогизацию учебного процесса [там же]. Предполагаем, что филологический анализ ХТ, выполняемый по предлагаемой методике, будет способствовать диалогу мнений о литературном произведении, диалогу внутритекстовой и затекстовой информации (см. ниже).

Филология представляет собой комплекс наук, изучающих культуру народа, выраженную в различных текстах, поэтому филологический анализ ХТ определяется как «органическое соединение литературоведческого анализа (определение жанра, художественного метода, темы, главной мысли, композиции,

системы образов и образных средств для раскрытия темы) и уровневого лингвистического анализа, помогающего автору выразить идейно-тематическое содержание, авторскую позицию; ... анализ языковых средств, целесообразно отобранных и объединённых в единое и качественно новое целое» [4, с. 3]. Тем не менее в приведённом определении отсутствуют два уже зарекомендовавших себя аспекта филологического анализа: историко-биографический и культурологический.

Культурологический анализ относят к инновационным технологиям. Такой анализ определяется как «рассмотрение художественного произведения в большом контексте всех культурных ценностей эпохи». С. Д. Колова обнаруживает в современном преподавании литературы пять форм культурологического анализа [9].

Таким образом, выясняется, что в методике филологического анализа ХТ в школе в последние годы актуализированы два принципа: принцип целостности и принцип разноаспектности [там же]. С. В. Колова и Т. В. Мардаева дают следующее методическое определение филологического анализа: «...интерпретация произведения и её соотнесение с научным исследованием, а также корректировка субъективных представлений читателя-школьника объективным смыслом произведения, раскрытым литературоведением».

Таким образом, современным филологическим анализом справедливо называть разноаспектный филологический анализ ХТ, подчинённый принципу целостности. Цель филологического анализа обобщённо определена в современной методике как «читательское освоение текста художественного произведения» [там же].

Все названные здесь аспекты филологического анализа достаточно трудно реализовать в условиях дефицита учебного времени сегодняшней школы. Школьный анализ неизбежно отличается от научного по объёму и глубине изучения текста. Итогом филологического анализа ХТ, который соответствует процитированной цели, признаётся «ученическая интерпретация художественного текста». Интерпретация представляет собой цельный текст, который отражает уровень знаний школьников о средствах образности и их возможностях при создании формы и содержания [там же].

Проблемными составляющими процесса школьного филологического анализа, а также описанной выше итоговой интерпретации являются целеполагание и мотивация.

Ради усиления мотивации саморазвития и самопознания цель анализа ХТ для современного ученика необходимо определять через получение лично значимого результата. Системно-деятельностный подход федерального образовательного стандарта (ФГОС) к среднему образованию [16, с. 3] представляет образовательный процесс как самостоятельную деятельность ученика, его взаимодействие с предметом познания, которое направляется учителем. Именно в связи с этим тезисом Б. А. Ланин определяет названный выше четвёртый этап в развитии преподавания литературы как этап максимальной активности ученика.

Материалы и методы. Идеальным объектом, который открыт процессу самостоятельного познания, обладает множеством взаимосвязей с миром, содержит множество непознанных элементов, допускает определённую вариа-

тивность интерпретаций ХТ. Этот объект познания способен стимулировать, мотивировать самообразование, саморазвитие и самопознание.

ХТ представляет собой результат познания целостного фрагмента действительности образными средствами, он несёт лингвистическую, литературоведческую, историческую, культурологическую, психологическую и др. виды информации. Выявление информации разных видов в процессе анализа ХТ позволяет актуализировать взаимосвязи между учебными предметами гуманитарной направленности, которые осваиваются в процессе общего образования, то есть осуществить в обучении принцип метапредметности. Обозначенный принцип метапредметности есть одна из составляющих интегративного метода познания.

Системно-деятельностный подход к филологическому анализу ХТ является главным методом данного исследования.

Результаты исследования. В методике обучения не ново утверждение о необходимости совмещения в едином процессе двух, на первый взгляд, противоположных видов деятельности: репродуктивной деятельности (чтения) и продуктивной деятельности (поиск информации, осмысление, объяснение, создание высказывания).

Деятельность с ХТ предполагает определённую последовательность действий для получения целостной картины – знания. Выполнение всех действий предполагает достижение лично значимого результата.

Попытаемся представить один из способов стимулирования самостоятельной продуктивной деятельности обучающихся, которая может чередоваться с более частотными (привычными для образовательного процесса) видами репродуктивной учебной деятельности (чтение, запоминание, воспроизведение, тренинг и др.). Предлагаем организовать самостоятельную деятельность, которая является продуктивной и креативной.

Для достаточной эффективности описываемых действий участники процесса обучения должны находиться на том этапе, который предполагает умение работать с информацией с применением средства ИКТ, а также умение критически оценивать и интерпретировать найденную информацию. Такими умениями в достаточной степени обладают учащиеся 9–10 классов.

Постановка названной выше методической цели как получения ученической интерпретации для оценки уровня знаний недостаточно эффективна в качестве мотивации. Традиционно использовалась и используется постановка типичной учебной цели – выявление и объяснение использованных в художественном тексте выразительных средств и определение идейно-художественного содержания. Однако такая формулировка цели порождает справедливое представление о том, что анализ ХТ выполняется ради самого анализа.

Можно изменить это представление, поставив личную прагматическую цель для каждого ученика-исследователя. Предполагается, что постановка исследовательской лично значимой цели обеспечит необходимый уровень мотивации для выполнения филологического анализа. Современный образовательный стандарт «толкает» учителя в этом направлении, предлагая оценивать личностные результаты выпускников как сформированность мировоззрения в разных предметных областях [16, с. 6]. Поскольку конечная цель учебной деятельности определена как формирование мировоззрения, разноаспектный

филологический анализ ХТ нужно встроить в названный процесс.

Получение мировоззренческой информации в качестве результата филологического анализа является личностным результатом каждого «исследователя». Исходя из сказанного сформулируем методическую цель филологического анализа как получение личностной мировоззренческой информации обучающимся. Мировоззренческая информация понимается здесь вслед за Е. С. Кубряковой как «...когнитивная деятельность, которая имеет дело с осмыслением человеческого опыта, запечатлённого в описаниях мира и служащего сотворению новых ступеней познания этого мира» [12, с. 19].

Таким образом, цель филологического анализа ХТ, равно обращённая к личности каждого участника процесса анализа, может быть поставлена в виде вопроса: как изменилось моё личное мировоззрение после проведённого анализа?

Предлагаем здесь перечень действий при разноаспектном филологическом анализе художественного текста, которые соответствуют четырём аспектам анализа и включают в себя шесть общих этапов.

Лингвистический и литературоведческий аспекты предполагают решение репродуктивных задач и включают в себя следующие действия с текстом (внутри текста): 1) анализ ситуации, представленной в тексте (выявление фактуальной информации); 2) сопоставительный анализ содержания сильных позиций (с использованием пропорции золотого сечения), а также выявление содержательно значимых повторов разного рода для выявления художественной концепции автора; 3) выявление жанра и значимых для художественной концепции образов; 4) формулировка художественной концепции автора (концептуальной информации); 5) краткое представление содержания произведения как целостной картины.

Исторический аспект анализа ХТ включает в себя действия вне текста: 1) выявление фактов биографии автора в момент создания и публикации произведения; 2) выявление историко-политической ситуации в момент его создания и её влияния на содержание; 3) выявление исторических персонажей; 4) выявление истории публикации и первых критических оценок.

Биографические сведения об авторе традиционно привлекаются литературоведением и могут многое объяснить читателю. Историческая ситуация, в которой находился писатель в момент создания произведения, часто отражается в произведении. Политическое мировоззрение автора иногда прямо вычленивается из текста. Главное – позволить ученику сделать это самостоятельно путём сбора необходимой исторической и биографической информации и при помощи анализа текста.

Культурологический анализ включает в себя действия по 1) оцениванию ХТ как факта культуры; 2) выявлению признаков русской и иных национальных культур; 3) определению того, как встраивается данный ХТ в русскую и мировую культуру, какое место он занимает в картине мира современного человека.

Работа с каждым из аспектов филологического анализа ХТ проводится в следующей последовательности действий: 1) самостоятельный анализ; 2) общее или групповое обсуждение выявленной и найденной информации; 3) совместное структурирование обсуждённой информации в схематической или табличной форме.

Процесс работы проходит следующие этапы: 1) свободное восприятие ХТ; 2) сбор информации о ХТ, авторе, времени создания произведения, реализации произведения в современной культуре; 3) анализ фактуальной, подтекстовой и идейно-художественной информации в произведении; 4) обсуждение, осмысление и структурирование извлечённой из текста информации; 5) осмысление, обсуждение и структурирование собранной затекстовой информации; 6) выполнение итогового задания по изложению личностной мировоззренческой информации в форме эссе.

1. Этап свободного восприятия предполагает чтение текста. Домашнее чтение применяется в случае анализа объёмных текстов. Чтение в классе – для текстов малого объёма.

2. На этапе сбора информации осуществляются межпредметные связи между учебными предметами «Русский язык», «Литература», «История», «Обществознание», «Информатика» (так как поиск информации удобнее всего осуществлять в сети «Интернет»). Применяются знания по истории, обществоведческие знания, умение формулировать и вводить ключевые слова в процессе информационного поиска.

Собираемая о ХТ, авторе и времени создания информация названа здесь затекстовой информацией. Она должна быть каким-то образом связана с содержанием, должна обладать объясняющей силой по отношению к содержанию текста, способствовать пониманию фактов, изложенных в тексте, а также выявлению его художественной идеи.

Затекстовая информация не должна ограничиваться только словесной формой её выражения и эпохой создания произведения. Это может быть любая информация: о бытии текста в современной культуре, об интерпретациях текста в музыке, живописи, графике, театральных постановках, фильмах, – выявление цитирований различного рода (например, в качестве номинаций различных мероприятий, премий, конкурсов) и т. д.

Информация об авторе с целью выявления художественного смысла ХТ, напротив, должна быть ограничена биографической связью только с данным произведением.

При сборе информации должен работать принцип соревнования. Современному школьнику хорошо знаком азарт, возникающий в процессе работы в Интернете. Очень важно при сборе, структурировании и интерпретации собранной информации применять принцип целостности, определяющий способность найденной информации влиять на понимание смысла произведения и возможность мировоззренческого влияния на интерпретацию ученика.

3. На третьем этапе осуществляется работа с текстом, взятым как отдельное законченное целое. Применяется лингвистический принцип анализа для извлечения внутритекстовой информации всех видов. Анализ фактуальной информации представляет собой извлечение и краткое описание всех выявленных в содержании текста фактов: места, времени, персонажей, их действий и взаимоотношений. Включаются и те факты, которые понятны из фоновых знаний читателя.

Анализ концептуальной информации предполагает извлечение содержания посредством применения эвристического принципа симметрии, который заключается в сопоставлении смыслов сильных позиций и построении содер-

жательного стержня произведения (методика описана как метод позиционно-го анализа [2, с. 3]). Эвристический принцип сопоставления сильных позиций позволяет экономить время при выявлении концептуальной информации. Это удобный технологический приём, применяемый при анализе ХТ уже более 20 лет.

Извлечение подтекстовой информации осуществляется лишь в некоторых произведениях. Подтекстовая информация встречается не в каждом тексте и содержится в виде иронии, намёков, отсылок к общеизвестным ситуациям (также [10; 11]).

4. Обсуждение и осмысление извлечённой из ХТ информации осуществляется в порядке, показанном при описании этапа 3. При коллективном обсуждении внутритекстовой информации можно и нужно достичь согласия, поскольку выявляется информация, представленная в тексте словесно (последовательно применяется лингвистический принцип). Утверждение о фактуальной, концептуальной или подтекстовой информации не должно быть голословным: доказательством наличия информации являются лингвистические факты текста. Структурирование внутритекстовой информации осуществляется с целью обобщения и оценки значимости всех видов информации. Это может быть схема любой удобной разновидности, таблица или обобщение.

5. На этом этапе рассматривается затекстовая информация. Это этап обсуждения и осмысления собранной из разных источников культурной и исторической информации, как-либо связанной с исследуемым текстом. Используется принцип соревнования. Кто из учеников найдёт больше исторической информации? То есть сведений о личных обстоятельствах автора при создании произведения, а также об общественно-политической ситуации, сопутствующей созданию ХТ (см. интернет-источники).

Кто найдёт больше информации о бытии данного ХТ в русской и мировой культуре? То есть цитат, реминисценций, аллюзий, интерпретаций, афоризмов и фразеологизмов, поступивших из данного ХТ в русскую и мировую культуру. Найдутся ли известные иллюстрации к этому ХТ, картины, кинофильмы, мультфильмы, песни, оперы, симфонии, а может быть, и анекдоты, опирающиеся на сведения, почерпнутые из данного ХТ?

Поиск исторической и культурологической информации осуществляется обучающимися самостоятельно: индивидуально, в парах или группах. Структурирование информации о ХТ в рассматриваемых аспектах удобно сделать в виде таблиц. Например, в одной таблице можно сопоставить личные и общественно-политические обстоятельства. Во второй таблице – сопоставить факты бытия ХТ в различных произведениях искусства и публицистики.

Поскольку определение художественной концепции и представление позиции автора опираются на содержание, выведенное из лингвистических особенностей, то разночтений при их трактовке не допускается. Однако каждый ученик-исследователь волен идти в своём анализе либо «в глубину», либо «в ширину». То есть анализировать абсолютно все лингвистические единицы или остановиться только на единицах сильных позиций, комментировать все особенности художественной формы (композиции, тропов, фигур) или сосредоточиться только на содержательно значимых её особенностях.

Поскольку работа в сети «Интернет» уже прочно вошла в процесс обучения,

данная работа предполагает совершенствование умений сбора и структурирования информации, осуществляемое при работе с затекстовой информацией.

Обсуждение затекстовой информации позволяет осуществить диалогизацию учебного процесса (см. о понятии «диалогизация» в [10]). Обнаруженные цитаты, реминисценции, аллюзии, афоризмы и фразеологизмы, поступившие из анализируемого ХТ в русскую культуру, неизбежно вызывают желание спонтанного группового обсуждения. Выявленные кинофильмы, мультфильмы, песни, в основе которых лежит содержание анализируемого ХТ, предполагают обсуждение этих интерпретаций.

Итоговая работа обучающегося – изложение мировоззренческой информации в виде целостного письменного высказывания в форме эссе. Итоговое эссе небольшого объёма должно иметь свободную композицию и выражать индивидуальные впечатления и соображения об изменении мировоззрения автора эссе в результате филологического анализа данного произведения. Изменение мировоззрения может быть значительным или незначительным, главное – должна быть изложена личная позиция. Жанр эссе удачно сочетает «подчёркнуто индивидуальную позицию автора с непринуждённым, часто парадоксальным изложением, ориентированным на разговорную речь» [Энциклопедический словарь]. Успеху итоговой работы способствует свободная форма эссе, позволяющая не завершать мысли, переходить от одной мысли к другой без осуществления плавных связей.

В содержании итоговой работы в жанре эссе оцениваются: 1) изложение личной позиции автора эссе; 2) наличие сведений об изменении его мировоззрения в результате анализа; 3) использование фактов, извлечённых из ХТ и различных информационных источников, для иллюстрации своей позиции; 4) выражение эмоций или чувств. Степень развёрнутости аргументации должна быть достаточной для представления личностной позиции ученика.

В итоговых работах приветствуется разнообразие позиций авторов эссе, так как целью работы является получение лично значимой информации. Допускается отказ от типичного понимания произведения, продемонстрированного в литературоведческих исследованиях.

Наблюдения показывают, что устойчивыми когнитивно-коммуникативными свойствами современного общения являются полемика, ирония и субъективность. Думается, что «корректировка субъективных представлений читателя-школьника объективным смыслом произведения, раскрытым литературоведением», которую предлагают осуществлять С. В. Колова и Т. В. Мардаева в итоговой работе по филологическому анализу, даст ученику почувствовать «давление авторитета» и уменьшит степень его самостоятельности. Если же в итоговой работе принципиально позволить обучающимся высказывать любое мнение, поставив обязательным условием его обоснование, то они в результате анализа внутритекстовой и затекстовой информации из самостоятельно избранных исторических и критических источников могут прийти к традиционным представлениям о значимости проанализированного произведения. Ценность знания, полученного в результате самостоятельного поиска, значительно возрастёт.

Письменная часть – собственно разноаспектный филологический анализ – по предлагаемой методике выполняется конспективно, каждый из учеников-ис-

следователей достигает соответствующей его возможностям глубины анализа. Конспективность позволяет легко структурировать полученную информацию.

Глубина разноаспектного филологического анализа может быть очень разной. В приведённом ниже примере конспективно выполнены все аспекты анализа. Однако именно это позволяет успешно применить принцип разноаспектности в сжатые сроки. Кроме того, конспективного и даже поверхностного изложения вполне достаточно для получения мировоззренческой информации исследователя в итоговой письменной работе (эссе).

Вариант сопоставительного филологического анализа

Принцип диалогизации процесса обучения может быть осуществлён как исследование художественных текстов, вступающих в полемику в контексте русской литературы какой-либо эпохи. Сопоставительный анализ поэтических произведений А. С. Пушкина и Ф. И. Тютчева, которые посвящены одному и тому же историческому событию – восстанию декабристов в 1825-м году, – наиболее ярко показывает диалог, полемику авторов в литературе. В процессе анализа сопоставляемых ХТ выявляются противоположные политические взгляды авторов, отражённые в их произведениях. Такой сопоставительный анализ осуществляет межпредметные связи между русским языком, литературой, историей, психологией и обществознанием.

А. С. Пушкин

В Сибирь

*Во глубине сибирских руд
Храните гордое терпенье,
Не пропадёт ваш скорбный труд
И дум высокое стремленье.
Несчастью верная сестра,
Надежда в мрачном подземелье
Разбудит бодрость и веселье,
Придёт желанная пора:
Любовь и дружество до вас
Дойдут сквозь мрачные затворы,
Как в ваши каторжные норы
Доходит мой свободный глас.
Оковы тяжкие падут,
Темницы рухнут – и свобода
Вас примет радостно у входа,
И братья меч вам отдадут.*

Ф. И. Тютчев

14-е декабря 1825

*Вас развратило Самовластье,
И меч его вас поразил, –
И в неподкупном беспристрастье
Сей приговор Закон скрепил.
Народ, чуждаясь вероломства,
Поносит ваши имена, –*

И ваша память от потомства,
Как труп в земле, схоронена.
О жертвы мысли безрассудной,
Вы уповали, может быть,
Что станет вашей крови скудной,
Чтоб вечный полюс растопить!
Едва, дымясь, она сверкнула
На вековой громаде льдов,
Зима железная дохнула, –
И не осталось и следов.

После свободного восприятия этих произведений противоположность позиций настолько бросается в глаза, что возникает вопрос: кто же из авторов прав? Выявляя контрастные мировоззрения авторов стихотворений, ученики приходят к формированию собственной позиции. При осуществлении анализа были использованы многочисленные интернет-источники.

Лингвистический и литературоведческий анализ

1. Жанр, анализ ситуации, оценка исторического события

Пушкин. Жанр – послание, которое имеет реальных адресатов (это исторические лица). Об этом говорят сказуемое «храните» и местоимения «ваш», «вас», которые имеют значение 2-го лица множественного числа, то есть обозначают собеседников.

Устаревшее слово «скорбный» имеет значение «печальный, горестный». Следовательно, словосочетание «скорбный труд» в контексте несёт сразу два смысла: «приведшие к трагедии действия» (герои потерпели поражение) и «тяжёлый печальный труд» (каторга). Словосочетания «во глубине сибирских руд» и «ваши каторжные норы» подтверждают второй смысл, не названные прямо персонажи подвергаются строгому наказанию в месте сибирской каторги. Предшествующая ситуация и её результат представлены в стихотворении схематично.

Автор говорит о тяжёлом настоящем и призывает к терпению ради будущего, что выражается повелительным наклонением глагола «храните терпение» и будущим временем глаголов «не пропадёт ваш труд», «придёт», «дойдут», «отдадут».

В стихотворении даётся высокая оценка деятельности декабристов («дум высокое стремленье»). С оптимизмом (его выражают слова «бодрость», «веселье», «примет радостно») представлена оценка поступка декабристов потомками.

Тютчев. Жанр – обращение, которое имеет несколько адресатов (персонажи – исторические лица), так как употреблённые местоимения «вас», «ваш» имеют значение 2-го лица множественного числа. Прямо персонажи не названы.

Предложения «Меч его вас поразил» и «приговор Закон скрепил» сообщают о трагическом результате действий персонажей. Слово «Закон» написано с заглавной буквы, что говорит об уважительном отношении автора к государству и закону.

Поэт отталкивается от описания реальных обстоятельств ситуации восста-

ния («на вековой громаде льдов»). В предложении «Что станет вашей крови скудной» слово «станет» означает «хватит», слово «скудный» – «недостаточный, незначительный», следовательно, Тютчев характеризует ничтожное количество восставших.

Слово «безрассудный» имеет значение «противоречащий здравому смыслу», значит, даётся отрицательная оценка деятельности декабристов («мысль безрассудна»). Представлено резко отрицательное отношение народа к восстанию декабристов: народ «чуждается вероломства», «поносит ваши имена». Слово «чуждаться» означает «избегать, сторониться», устаревшее слово «поносить» имеет значение «стремясь опорочить, сильно бранить, ругать». Автор уверен, что в последующих поколениях не сохранится положительной оценки деятельности декабристов, не сохранится даже памяти («ваша память для потомства, как труп в земле, схоронена»).

2. Анализ содержания сильных позиций: заглавия, начала (первой строки), золотого сечения (десятой строки), конца (последней строки); художественная концепция; позиция автора ХТ

Пушкин. Заглавие «В Сибирь» несёт иносказательное значение: тем, кто сейчас в Сибири. Соотношение начала, золотого сечения и конца представляет концепцию автора: «Во глубине сибирских руд» – «Дойдут сквозь мрачные зазоры» – «И братья меч вам отдадут».

Художественная концепция: несмотря на жестокое наказание и удаление связь с единомышленниками не утрачена, идея Свободы от самодержавия победит в будущем.

Политическая позиция автора ХТ: царская власть душист свободу. Служение идее освобождения страны от самодержавной власти – главное свойство истинного гражданина.

Тютчев. Заглавие – историческая дата, обозначает исторический факт. В предложении «Вас развратило Самовластье» слово «развратить» значит «избаловать, приучить к излишствам, роскоши» [10].

Рассмотрим употребление слова «самовластье» в ту же эпоху: «Россия вспрыгнет ото сна, и на обломках самовластья напишут наши имена» (Пушкин). Слово «Самовластье» означает «Российское самодержавие» (единоличная неограниченная власть), в связи с этим значением употреблена заглавная буква в этом слове.

Следовательно, декабристов «избаловало, приучило к излишствам, роскоши» крепостное право, против которого они восстали. Эта идея выражена также в стихотворении казнённого поэта-декабриста К. Ф. Рыльева: «Нет, не способен я в объятьях сладострастья, в постыдной праздности влачить свой век молодой и изнывать кипящею душой под тяжким игом самовластья».

В золотом сечении строкой «Вы уповали, может быть» выражена мысль о бесполезности усилий: устаревшее слово «уповать» означает «надеяться, полагаться». В конце – «И не осталось и следов» – ещё раз утверждается мысль о забвении поступка декабристов в памяти народа.

Художественная концепция: восстание бесполезно, гибель бессмысленна, идея недостойна памяти и уважения.

Политическая позиция автора ХТ: Царская власть для России – благо. Слу-

жение своей стране и верность присяге – главные свойства истинного гражданина.

Историко-биографический анализ

1. Биографические сведения, связанные с содержанием стихотворения

Пушкин. Великий русский поэт, окончил Царскосельский лицей, получив чин коллежского секретаря. Определён на службу в Коллегию иностранных дел (Санкт-Петербург), но на службе только числился. Попал в кружок молодых «либералистов», под влиянием которых сложились его политические стихотворения тех лет («Вольность»). В мае 1820-го г. был сослан на юг за «возмутительные стихи». Уволен с государственной службы и выслан в имение матери «под надзор местного начальства» в 1824-м г. (до восстания декабристов).

В 1834-м г. получил низкий гражданский чин IX класса (титулярный советник – «кандидат в советники») ради возможности работать в архивах.

Вывод: Пушкин пренебрегал государственной службой, придерживался антимонархических политических взглядов, был под надзором полиции.

Тютчев. Русский лирик, поэт-мыслитель, окончил Петербургский университет, дипломат. В 1822-м г. занимал должность внештатного атташе российской дипломатической миссии в Баварии, с 1820-х по 1830-й г. жил в Мюнхене (в период восстания декабристов).

Консервативный публицист, член-корреспондент Петербургской академии наук с 1857-го г., тайный советник (чин III класса). Высокий чин тайного советника присваивался министрам, сенаторам, академикам, ректорам университетов, губернаторам крупных губерний.

Вывод: Тютчев занимал высокую государственную должность. Он считал, что монархия и православие – основа российской государственности, гарант её развития и процветания, а революция – порождение западной традиции, губительной для Отечества.

2. Обстоятельства, сопутствующие написанию стихотворения

Пушкин. В декабре 1825-го г. Пушкин находился в ссылке в Михайловском. Многих декабристов он знал лично. Пущин и Кюхельбекер были его лицейскими товарищами.

Тютчев. В 1820-х – 1830-м гг. находился в Германии, на службе, жил в Мюнхене. Круг общения – европейские философы и литераторы. По некоторым свидетельствам, в декабре 1825-го г. находился в отпуске в Санкт-Петербурге [7], однако никаких впечатлений никому не высказывал, никаких свидетельств не сохранилось.

3. Время создания и публикации

Пушкин. Написано в конце декабря 1826-го г., передано декабристам через А. Г. Муравьёву, отъезжавшую из Москвы к мужу на каторгу в начале января 1827-го г. Стихотворение распространилось в списках (известно не менее 23-х списков). Опубликовано в 1856-м г.

Тютчев. Написано во второй половине 1826-м г., извлечено из архивов поэта и опубликовано в 1881-м г. Не появлялось в России до публикации.

Обобщение историко-биографической информации. Оба стихотворения написаны в одно время.

Пушкин был обижен властью, разделял взгляды восставших, был с ними в дружеских отношениях, во время событий находился в России, узнал о собы-

тиях вскоре, проявил живой интерес и сочувствие к осуждённым, хотел распространения своего произведения.

Тютчев находился далеко от России, будучи государственным чиновником, был обласкан властью, дружил с иностранными гражданами, узнал о событиях некоторое время спустя, поддерживал решение власти о наказании преступников, не предполагал распространения своего произведения.

Культурологический анализ

Какое место занимает произведение в русской культуре?

Пушкин. Стихотворение было включено в программу по литературе для средней школы и рекомендовано для заучивания наизусть. В годы Великой Отечественной войны молодогвардейцы читали стихотворение, чтобы сохранить духовную силу в фашистских застенках.

Цитаты из стихотворения используются для названия культурных мероприятий (литературно-исторических вечеров, выставок, конференций), посвящённых декабристам. Выявлены следующие номинации: «Во глубине сибирских руд», «Дум высокое стремленье», «Несчастью верная сестра». Например, «Во глубине сибирских руд» – название II межрегионального фестиваля в г. Петровск-Забайкальский, 2017 г.

Имеется монография Н. П. Митиной по специальности «История России» 1966 г., которая названа «Во глубине сибирских руд...» (к столетию восстания польских ссыльных на Кругобайкальском тракте)».

Известна картина В. А. Дрезиной «Пушкин читает послание в Сибирь Марии Волконской перед её отъездом в Сибирь», репродукция картины, напечатанная в журнале «Огонёк» в 1950 г., многие годы репродуцировалась в учебниках по русской литературе. Имеется ряд графических и акварельных работ, изображающих декабристов, с названием «Во глубине сибирских руд...».

Название исторического романа для старшего школьного возраста – А. И. Гессена «Во глубине сибирских руд...» (изд. 1974 г.). Историческая повесть Марка Сергеева «Несчастью верная сестра» (изд. 1992 г.)

Об актуальности текста для современного русского национального сознания говорит тот факт, что первая строка-цитата использована для создания интернет-мема на злободневную политическую тему. Интернет-мем – высказывание, картинка, видео- или звукоряд с сатирико-юмористическим смыслом, распространённый во Всемирной паутине.

Вывод: стихотворение Пушкина стало прецедентным текстом, имеет прочные и разносторонние связи в национальной культуре, включено в русскую национальную картину мира.

Тютчев. Стихотворение малоизвестно. Обнаружена явная его связь только с филологическими исследованиями, в которых стихотворение подвергалось научному анализу.

Вывод: стихотворение находится на периферии русской национальной культуры.

Обсуждение и заключение. Целью данной статьи не является получение новых научных выводов. Оригинальной идеей автора является представление путей получения мировоззренческой информации в результате разноаспектного филологического анализа. Однако эта информация зависит от многих

факторов: читательского опыта, личного опыта, фоновых знаний, психотипа школьника, личных предпочтений, психологического состояния в конкретный момент, от жизненной ситуации читателя-исследователя и т. п.

Несмотря на определённую долю поверхностности и категоричности выводов, полученных выше при осмыслении выявленной внутритекстовой и за-текстовой информации, в результате разноаспектного анализа будет получена личностная мировоззренческая информация, которая должна быть представлена в форме эссе как вариант итоговой письменной работы.

Варианты итогового эссе продемонстрируют ход внутреннего диалога ученика-исследователя. Результаты исследования будут носить личностный характер, повлекут за собой изменение мировоззрения обучающегося. Получение такого результата от каждого школьника будет способствовать эффективному освоению образовательной программы, которое понимается как сформированность мировоззрения, соответствующего современному уровню общественной практики, мировоззрения, которое основано на диалоге различных форм общественного сознания [16, с. 6].

Список литературы

1. Беленький Г. И. Теория литературы в средней школе : Формирование общих понятий (VII–X кл.) : пособие для учителя. М. : Просвещение, 1976. 222 с.
2. Белоусов К. И. Теория и методология полиструктурного синтеза текста : монография. М. : Флинта : Наука, 2009. 216 с.
3. Благой Д. Д. Во глубине сибирских руд // Пушкин в школе : пособие для учителя / сост. В. Я. Коровина. М. : Просвещение, 1978. С. 38–42.
4. Болдина Н. Н. Филологический анализ произведений М. Ю. Лермонтова : учебно-методическое пособие. Пенза : ПГПУ им. В. Г. Белинского, 2005. 163 с.
5. Болотнова Н. С. Филологический анализ текста : учеб. пособие; 4-е изд. М. : Флинта : Наука, 2009. 520 с.
6. Воропаев Владимир Опыт прочтения одного стихотворения Ф. М. Тютчева [Электронный ресурс] // Литературная Россия. № 38. 17 сентября 2004 г. URL: <https://ostihe.ru/analiz-stihotvoreniya/tyutcheva/14-dekabrya-1825> (дата обращения: 29.10.2018).
7. Гессен А. Во глубине сибирских руд. [Электронный ресурс]. URL: <http://d1825.ru/viewtopic.php?id=1568> (дата обращения: 15.11.2018).
8. Гуковский Г. А. Пушкин и проблемы реалистического стиля. М. : Гос. изд-во худ. лит., 1957. 416 с.
9. Колова С. Д., Мардаева Т. В. Школьный анализ литературного произведения: интеграция традиционных и инновационных технологий [Электронный ресурс] // Вестник Волжского университета им. В.Н. Татищева № 3. 2012. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/shkolnyy-analiz-literaturnogo-proizvedeniya-integratsiya-traditsionnyh-i-innovatsionnyh-tehnologiy> (дата обращения: 27.11.2018).
10. Корбут А. Ю. Виды информации в художественном тексте // Филологическая компетентность в контексте современной образовательной парадигмы: содержание, формирование, пути оптимизации: мат. науч.-практ. конф. Иркутск : ВСГАО, 2013. С. 35–43.
11. Корбут А. Ю. «Филологический анализ текста» как учебная дисциплина: поиски, подходы и проблемы преподавания [Электронный ресурс] // Векторы развития

филологии в контексте модернизации современного филологического образования : мат-лы всерос. науч.-практ. конф. с междунар. участием XXV Кудрявцевские педагогические чтения ; Иркутск, 6-10 сентября 2018 г. / отв. ред. Л. Н. Роженцова. Иркутск : Аспринт, 2018. С. 71–78.

12. Кубрякова Е. С. Текст и его понимание // Русский текст. 1994. № 2. С. 18–27.

13. Ланин Б. А. Преподавание литературы в школе: неудавшиеся реформы // Общественные науки и современность. 2000. № 1. С. 175–186.

14. Лотман Ю. М. Анализ поэтического текста: структура стиха. Ленинград : Просвещение, Ленинград. отд., 1972. 272 с.

15. Николина Н. А. Филологический анализ текста : учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. М. : Академия, 2003. 256 с.

16. Федеральные государственные образовательные стандарты основного общего образования [Электронный ресурс]. URL: <https://fgos.ru/> (дата обращения: 27.11.2018).

17. Шанский Н. М., Махмудов Ш. А. Филологический анализ художественного текста : книга для учителя ; 2-е изд. М. : Русское слово – учебник, 2013. 256 с.

18. Щерба Л. В. Опыты лингвистического толкования стихотворений: «Воспоминание» Пушкина [Электронный ресурс] // Избранные работы по русскому языку. М. : Учпедгиз, 1957. С. 26–44. URL: <http://www.ruthenia.ru/apr/textes/sherba/sherba2.htm> (дата обращения: 15.11.2018).

19. Elena O. Galitskih, Svetlana Yu. Zalutskaya, Nadezhda I. Nikonova, Irina V. Sosnovskaya, Olga Yu. Yurieva Humanistic technologies in education: the dialogue-building experience // *Espacios*. 2018. 39 (40). P. 24–25.

Philological Analysis of a Literary Text at Secondary School as a Means of the Graduates' Worldview Forming

Alexandra Yu. Korbut

Irkutsk State University, Irkutsk

Abstract. *Introduction. The relevance of the research lies in the need to create the humanitarian teaching technologies. The relevance of the research lies in the need to create the humanitarian teaching technologies. The combination of the principles of diversity and integrity, the possibility to implement an individual approach to philological analysis as an independent students' study provides the novelty of the described technology.*

Materials and methods. In the research, the following methods have been used: the analysis of methodological basis of "philological analysis of a literary text", the analysis of goal setting, generalization, algorithm constructing, and integration. In the paper the comparative analysis of Pushkin and Tyutchev poetry is given.

The results of research. The methodologically important conclusion: the most effective technologies to raise students' motivation are the worldview goal setting and specially organized goal-seeking work with the Internet materials.

Conclusion. The philological analysis of a literary text described in the paper meets the Educational Standard's requirements such as transdisciplinary, creativity, integration, research component, worldview orientation, and activity approach.

Keywords: *philological analysis of a literary text, principle of diversity, the principle of integrity, individual research approach, worldview information, Pushkin and Tyutchev.*

Корбут

Александра Юрьевна

*доктор филологических наук,
профессор, профессор кафедры
филологии и методики*

*Педагогический институт,
Иркутский государственный
университет*

*664011, г. Иркутск, ул. Нижняя
Набережная, 6*

*тел.: +7(3952)200739
e-mail: aukrbsv@mail.ru*

Korbut

Alexandra Yurievna

*Doctor of Sciences (Philology),
Professor, Professor of the
Philology and Methods
Department*

*Pedagogical Institute, Irkutsk
State University*

*6 Nizhnyaya Naberezhnaya St,
Irkutsk, 664011*

*tel.: +7(3952)200739
e-mail: aukrbsv@mail.ru*

Формирование культуроведческой компетенции на уроках русского языка (в русле диахронического подхода)

М. А. Казазаева

Иркутский государственный университет, г. Иркутск

Аннотация.

Статья посвящена изменениям, происходящим в системе общего образования, которые связаны с преобразованием современной научной парадигмы, что на практике выражается в расширении традиционного системного подхода при изучении и описании языковых единиц элементами их исторического комментирования. Автор статьи на примерах из практики школьного преподавания показывает, что для эффективной реализации компетентностного подхода, прописанного в федеральном государственном стандарте общего образования второго поколения, учитель должен обладать хорошей научной подготовкой, что особенно важно при работе над формированием у обучающихся такой значимой компетенции, как культуроведческая. В статье приведены примеры организации деятельности учителя по формированию данной компетенции с использованием таких методов работы, как частично-поисковый и исследовательский. Отдельно рассматривается методика работы с национально-маркированной лексикой на примере анализа лексемы с культурным компонентом «род». Результатом работы является обоснование тезиса о необходимости внедрения в практику школьного преподавания элементов исторического комментирования фактов современного русского языка, что могло бы способствовать, в синтезе с традиционным синхронным подходом, расширению представлений обучающихся о роли и значении родного языка, формированию у них мотивации к его углублённому познанию. В заключении содержится вывод о том, что при изучении русского языка должны учитываться его тесные связи с культурными, общественно-историческими и духовными вехами формирования русского народа и русской культуры.

Ключевые

слова:

федеральный государственный образовательный стандарт, образовательная деятельность, содержание образования, компетентностный подход, диахронические процессы в лингвистике, исторический комментарий языковых фактов, русский язык, лексика с национально-культурным компонентом.

Для цитирования:

Казаева М. А. Формирование культуроведческой компетенции на уроках русского языка // Педагогический ИМИДЖ. 2019. Т. 13. № 1. С. 46–56. DOI: 10.32343/2409-5052-2019-13-1-46-56.

Дата поступления
статьи в редакцию:
12 октября 2018 г.

В современном языкознании последних десятилетий произошли значительные изменения, связанные, прежде всего, с заменой парадигмы научного описания мира: системноцентрическое описание фактов окружающей действительности, свойственное научной мысли, постепенно заместилось антропоцентрическим подходом, когда в центр изучения языковой системы ставится её создатель и носитель – человек, и наибольший интерес у исследователей вызывает вопрос: как в языке отражаются общечеловеческие, национально-культурные и индивидуальные свойства говорящего. Эти изменения не могли не затронуть систему преподавания русского языка как в высшей школе, так и в школе общеобразовательной.

В федеральном государственном стандарте российского образования (ФГОС) второго поколения особое внимание уделено компетентностному подходу как важнейшей основе формирования личностных характеристик обучающихся. При обучении русскому языку в числе других компетенций указана культуроведческая, в содержание которой включается не только «освоение языка как формы выражения национальной культуры», но и изучение взаимосвязи языка с историей народа, а также особенностей национально-культурной специфики русского языка [22].

Обучающимися эти знания и навыки осваиваются, прежде всего, на уроках русского языка и литературы. Однако содержание именно этой компетенции, по нашему мнению, прописано в федеральном государственном образовательном стандарте в наименьшем объёме. Речь идёт о языковой работе (предполагается работа со словарями), а также о работе в междисциплинарном ракурсе, связанной с анализом литературного текста. Анализ каких языковых единиц с национально-культурным компонентом должен проводиться и какой существует критерий оценки данно-

го компонента лексического значения? Нужны ли в данном случае учителю какие-либо специальные знания?

Да, безусловно, нужны. Эти знания лежат не только в области лексикологии современного русского языка, но, прежде всего, в области исторических дисциплин лингвистического цикла, таких как «История древнерусского языка», «Старославянский язык», а также «История русского литературного языка».

Проведение современного диахронического исследования требует от педагога наличия определённого ряда теоретических знаний, а также умений практического характера. К числу основных требований к уровню подготовки отнесём такие, как, во-первых, представление о системном подходе при освещении языковых фактов, во-вторых, знание основ междисциплинарного подхода, в-третьих, умелое комплексное применение методов и приёмов (описательного, сравнительно-исторического, структурного, ареального, типологического) применительно к объекту исследования – языку.

Так сложилось исторически, что в практике школьного преподавания распространение получил подход, согласно которому изучение учебной дисциплины «Русский язык» ведётся с позиций синхронной лингвистики. Что в целом оправдано. Согласно этому подходу факты языковой системы интерпретируются с позиций их современного состояния: того состояния, которое сложилось на данном этапе развития общества, во всей совокупности составляющих его языковых явлений, регулируемых общими правилами словоупотребления. При подобном подходе язык по большей части не рассматривается с точки зрения исторических условий его образования, а представляется (с достаточной степенью условности) как законченный продукт развития системы в целом. Всё правильно – с лингвистической точки зрения. И абсолютно неверно с точки зрения воспитания современного обучающегося. Давайте спросим себя: чему мы учим, выдавая вместо языка его видимость, вложенную в «прокрустово ложе» иногда неуклюжих правил с массой существующих исключений из них? Ведь порой даже одно и то же правило авторами разных учебных комплексов формулируется по-разному. В качестве наиболее показательного, на наш взгляд, примера можно рассмотреть правило, регулирующее написание корней с чередующимися гласными -лаг- / -лож-.

В учебном комплексе В. В. Бабайцевой, Л. Д. Чесноковой «Русский язык. Теория», относящемуся к числу базовых в современной школе, в формулировке правила указывается, что основным условием написания в указанных корнях гласной А является наличие после корня суффикса -а- («пишем, если за корнем находится суффикс -а-») [1, с. 70]. Похожую формулировку находим и в ряде других школьных учебников: например, в базовом учебном комплексе «Русский язык. 5 класс» Т. А. Ладыженской, М. Т. Баранова, Л. А. Тростенцовой и др. [13, с. 33], а также в учебнике «Русский язык. 5 класс» Л. М. Рыбченковой, О. М. Александровой, А. В. Глазкова, А. Г. Лисицына [17, с. 100].

В учебном комплексе под ред. М. М. Разумовской, П. А. Леканта предлагается иной вариант формулировки указанного правила: здесь обращается внимание обучающихся на то, что корни -лож- и -лаг- являются чередующимися вариантами одного и того же корня, по причине чего безударный гласный в них произносится одинаково, но пишутся разные буквы. При этом в качестве основного условия, регулирующего выбор написания, авторы называют наличие

в корне чередующихся согласных г/ж («О пишется в корне -лож-, А – в корне -лаг-») [15, с. 110]. Таким образом, в представленном варианте можно увидеть намёки на историческое комментирование (отмечаются чередующиеся варианты одного и того же корня), но почему они появляются или хотя бы почему гласные произносятся одинаково, но пишутся по-разному, здесь не объясняется. То есть полноценное историческое комментирование, рассчитанное на расширение представлений обучающихся об истории своего языка и представленное в соответствии с их возрастными данными, и здесь не наблюдается.

Похожая информация, только в более сжатом виде, предлагается в учебнике Р. Н. Бунеева, Е. В. Бунеевой, И. В. Текучёва и др.: авторы ограничиваются тем, что указывают: в корне с чередованием -лаг- / -лож- безударный гласный звук перед Г обозначается буквой А, а перед Ж – буквой О [4, с. 91].

Это ли не показатель условности формулировок предлагаемых правил? В основном это касается традиционных написаний, связанных с реализацией в русском языке исторического принципа русской орфографии.

Да, учителя иногда отмечают, что детям может быть сложно понимать подобные отступления в виде комментирования истории возникновения фактов русского языка. Но ведь это вопрос компетентности преподавателя! И не боятся ли часто сами преподаватели отступать от привычного содержания урока? Ведь речь не идёт о развёрнутом, подробном рассказе, а только о небольшом пояснении к правилу, которое сделает усвоение более осознанным и свяжет изучение родного языка с родной же историей и культурой.

Проблема состоит в том, что при традиционном синхронном подходе за жёсткими границами правил и целого ряда сопутствующих им исключений школьник не видит живого родного языка, не понимает, не чувствует его как факт национальной культуры, отражающий, прежде всего, особенности национального характера, менталитета, а также круга тех понятий, которые принято обозначать термином «картина мира». Известно, что развитие каждой отдельной языковой системы – процесс длительный и по-своему уникальный. А потому преподавать его результат в виде высушенного остатка, состоящего из списка правил и исключений к ним, неэффективно и в какой-то степени неэтично.

Учитель со стажем подтвердит, насколько трудно даётся в школе усвоение родного языка, насколько мало он любим нашими детьми! Всё это имеет свои причины, состоящие также и в том, что за сухими строчками учебной литературы обучающиеся часто не могут проследить исторических корней языка, не видят закономерностей его генезиса, характерных, отличительных особенностей, выделяющих русский язык из круга других индоевропейских языков. Понимать – значит любить; трудно любить то, что скрыто за границами понимания.

Как известно из курса исторической грамматики русского языка, русский язык, прежде чем достичь современного состояния, прошёл длительный путь формирования, начиная с индоевропейского праязыка-основы (хотя есть возможность отыскать в нём и более древние включения, относящиеся к условному ностратическому макроязыку). Многие черты этого древнего праязыка можно до сих пор проследить в нашем современном языке практически на всех уровнях его системы и соотнести с целым рядом разделов школьного курса

преподавания русского языка. Так, упомянутые выше корни с чередующимися гласными в корневых морфемах, которые изучаются в начальной школе (-лаг-/ -лож-, -кос-/ -кас-, -бер-/ -бир- и под.), относятся, по свидетельству учёных, к периоду распада индоевропейского языка-основы, а также к раннему общеславянскому периоду в истории нашего языка. Не все европейские языки, ведущие своё происхождение от общего индоевропейского языка, их сохранили, а в русском языке они есть и представлены в достаточном объёме. При этом живые, актуальные до сих пор для русского языка чередования, несмотря на то, что их возраст составляет (по разным оценкам) около 4,5 тыс. лет. Подобные комментарии, дополняющие знания обучающихся об истории формирования языка, помогут почувствовать древность родного языка, понять его значимость, увидеть особую роль в кругу других языков мира.

Однако, как указывал в своё время известный лингвист А. Мейе, нужно соблюдать особую осторожность, объясняя каждую славянскую форму из общиндоевропейского языка, так как существование последовательных состояний языка предполагает различные стадии преобразования языковой системы, о деталях которых мы не всегда можем владеть вполне подробной и адекватной информацией [14, с. 151]. «Каждое преобразование, – пишет в этой связи Р. О. Якобсон, – ... оценивается лишь по той роли, которую оно играет в данной системе» [24, р. 203]. Любое происходящее изменение, таким образом, с одной стороны, служит источником информации о системе [25, р. 662] и сигнализирует о перераспределении частных функций в том или ином звене системы; с другой стороны, оно вызывает к жизни новые преобразования и оказывается тем импульсом, который мотивирует дальнейшие изменения. Таким образом, язык совершенствуется, переходя от одной стадии развития к другой, чутко реагируя и подстраиваясь под изменения, происходящие во всех сферах жизни конкретного этноса, вбирая в себя факты духовных ценностей, социально-общественных отношений, культурологических контактов и многого другого.

Особенно наглядно происходящие в языке изменения можно проследить на примере лексики русского языка. К числу тех самых, упомянутых во ФГОСе, единиц языка, характеризующихся наличием национально-культурного компонента значения, относятся обширные семантические поля, объединённые такими важными для русского этнического самосознания архисемами, как «дом», «семья», «род» и многие другие.

В лингвистике существует термин «национально-маркированная лексика», под которой понимаются языковые единицы с ярко выраженным национально-специфическим колоритом, свойственные определённому этносу и его лингвистической культуре. У каждого этноса существует свой определённый набор понятий подобного рода; это так называемые общечеловеческие универсалии, такие, как *время, пространство, долг, истина, ложь, милосердие, свобода, судьба, человек и под.* Однако в каждой культуре есть свой круг специфических понятий. Так, к числу русских национальных понятий разные авторы причисляют такие, как *воля, удаль, тоска* (Д. С. Лихачев), *дом, дорога, время* (В. А. Маслова), *душа, поле, даль, авось* (А. Д. Шмелев), др.

Проследим, как можно организовать работу с лексикой подобного рода на примере одной из национально-маркированных лексем – «род».

По мнению многих исследователей культуры, понятие «род» является од-

ним из исконных русских понятий. В. В. Колесов указывает, что под понятием «род» в русской культуре всегда обозначались *свои, близкие* [12, с. 10]. В дальнейшем понятие рода расширилось и стало включать в себя не только родственников, но и близких людей. Таким образом, указанная лексема, безусловно, входила в круг важнейших языковых единиц, отражающих особенности русской культуры, быта и выражающих внутреннее мироощущение человека [12, с. 11].

Каким образом можно проводить работу над этой лексемой, формируя и развивая культуроведческую компетенцию у обучающихся? Подходы к анализу могут быть разными, в зависимости от уровня подготовки и широты интересов учителя. В первую очередь работа должна вестись с опорой на данные справочной литературы, прежде всего, словарей русского языка. Так, если мы обратимся к данным материалов для словаря древнерусского языка И. И. Срезневского [20, с. 135–138], то обнаружим у лексемы «род» наличие лексико-семантической парадигмы, состоящей из 16 значений, что, безусловно, свидетельствует о её большой значимости в период IX–XIV вв. При этом в качестве основного автором словаря указано значение «рождение» [20, с. 135].

Выявленную парадигму можно сопоставить с материалами, представленными в толковых словарях современного русского языка. В этом случае можно обнаружить, например, что из 16 значений лексемы «род», отмеченных в указанном выше словаре И. И. Срезневского, имеют совпадения и используются в активной современной лексике лишь семь значений, которые и составляют ядро указанной лексемы сегодня [16, с. 372]. Кроме того, интересно сопоставить данные не одного, а целого ряда толковых словарей современного русского языка. В этом случае диапазон значений (и, соответственно, материала для лингвистического анализа) увеличивается.

Толковые словари позволяют нам проследить и динамику лексических изменений, происходящих в структуре слова, так как с течением времени изменения, происходящие в разных сферах жизни (общественной, социально-экономической, культурной), безусловно, способствуют изменению также и лексических характеристик слова. Например, у указанной лексемы «род» с течением времени в русском языке сформировались новые лексические значения: сорт, разновидность, обладающая каким-нибудь качеством или свойством; способ, образ, направление (деятельности) [16, с. 372]. Современные словари определяют понятие «род» как ряд поколений людей, которые происходят от одного предка и наследуют какое-либо социальное происхождение, национальность. Семантические сдвиги подобного рода свидетельствуют, прежде всего, о глубинных изменениях, подвижках в языковом народном сознании [19, с. 33]. Однако лексема «род» была и остаётся одной из значимых языковых единиц в составе лексики русского языка, занимая важное место в русской языковой картине мира. Причиной этому является то, что она содержит в основе своей семантической структуры важную для носителя русского языка культурологическую информацию.

Подобным же образом можно работать и с языковым материалом, представленным в других лексикографических справочниках: словарях синонимов, антонимов, словообразовательных, фразеологических и ассоциативных, сопоставляя, толкуя и анализируя не только наполненность семантического поля

исследуемой языковой единицы, но также состав её ядра, приядерной зоны и периферических областей; выявляя, анализируя, обобщая те изменения, которые произошли с указанной лексической единицей, прежде всего, на семантическом уровне.

Например, если в анализируемой лексеме «род» ядро представлено основным лексическим значением и лексико-семантической парадигмой, то состав приядерной зоны нашёл своё отражение в парадигматических отношениях, например, в синонимической парадигме, которую можно подробно проследить и описать на основе словарей синонимов. Анализ показал, что доминантой синонимического ряда, куда входит данное слово, в современных словарях является синоним «семья»; наибольшее количество членов синонимического ряда представлено в словаре синонимов русского языка под ред. А. П. Евгеньевой [18, с. 85]. Это является подтверждением того, что в русском языке и на современном этапе его развития лексема «род» имеет широкую синонимическую парадигму, это свидетельствует о достаточно высокой востребованности данного понятия в русской языковой культуре.

Результатами сопоставительного анализа словообразовательных гнезд лексемы «род» может стать формирование представления о количественном составе словообразовательных гнезд, присущих исконно русской лексике. Богатое словообразовательное гнездо лексемы «род», представленное в современных лексикографических справочниках, также служит дополнительным подтверждением сделанных нами выводов о значимости данного понятия.

Рассматривая периферию лексемы «род», можно обратиться к фразеологическим словарям русского языка, например, к словарю под редакцией проф. А. Н. Тихонова [21], здесь фразеологизмов, включающих в свой состав сему «род», насчитывается 11 единиц, «родной» – шесть, «родня» – три. В известном сборнике В. И. Даля «Пословицы русского народа» собраны пословицы с дериватом «Родина» в количестве 128 единиц, сопровождаемые противопоставленной по антонимическому признаку парой «Родина-чужбина» [8]. Все они также представляют интересную базу для рассмотрения и последующего анализа.

В историко-этимологическом словаре «Русская фразеология» представлены не только толкования фразеологизмов, но и раскрывается исходный образ каждого устойчивого выражения, указывается связь с различными фактами истории, народными верованиями и реалиями русского быта [2]. Очень интересен для анализа материал фразеологического словаря под ред. В. Н. Телии, дополненный также лингвокультурологическим комментарием [3]. Существуют и другие словари, каждый из которых имеет свои отличительные особенности.

Итак, формирование культуроведческой компетенции отвечает современным тенденциям, связанным с доминированием принципа антропоцентризма в современной лингвистике. Почему это важно для современной системы образования?

Все предыдущие десятилетия студенты и школьники, изучавшие курс русского языка в системе высшего и среднего образования, осваивали его исключительно в русле синхронного подхода к анализу языковых фактов, то есть в соответствии с системоцентрическим описанием разных уровней языка, применяя структурный метод и его приёмы анализа (компонентный анализ, анализ парадигматических, синтагматических, деривационных отношений и т. д.). Ди-

ахроническое описание языковых фактов при подобном подходе практически исключалось или сводилось к минимуму.

Тем не менее на современном этапе развития образования всё чаще стали звучать голоса в пользу того, чтобы исправить подобный перекося в преподавании. В результате длительных дискуссий учёная общественность пришла к выводу: синхронное описание языка невозможно считать законченным, полным и основательным без сочетания с описанием диахроническим [7, с. 11; 9, с. 116].

Если принять за аксиому, что любой язык живёт во времени, являясь неизбежным следствием эволюции человеческого общества, то становится понятным, что родной язык невозможно изучать оторванно от истории его образования. Ведь он тоже явление, прежде всего, историческое; ни у кого не вызывает сомнения тот факт, что язык – продукт взаимодействия разных культурно-общественных факторов, влиявших на него в разные исторические периоды.

Тесное взаимодействие линий синхронии и диахронии в языке, по мнению учёных, процесс неизбежный. Но мы не должны их ставить на одну плоскость, смешивая при анализе тех или иных фактов языка. Сопоставление синхронного состояния языка с диахроническими процессами – то, что поможет обогатить языковую картину, сделав её полной, подробной, цельной. Хотя это достаточно противоречивый, по-прежнему сложный в применении на практике метод, требующий от учителя основательной научной базы. Однако современная практика преподавания всё более настойчиво требует от учителя расширять свой кругозор, подкрепляя процесс обучения элементами исторического комментирования языковых фактов.

Методисты тоже не стоят в стороне, отмечая необходимость введения элементов исторического комментирования в практику школьного преподавания [5]. Отметим, однако, что пособия, включающие в себя дополнительные сведения о русском языке и элементы его комментирования, появлялись и ранее. Например, нескольким поколениям учителей известно учебное пособие «Занимательно о русском языке» В. А. Иванова, З. А. Потихи, Д. Э. Розенталя [10]. Есть пособия, ориентированные на более углублённое изучение языковых явлений, рекомендованные, в том числе, для преподавания и на уровне высшей школы: «Исторический комментарий к занятиям по русскому языку в школе: пособие для учителя» В. В. Иванова, З. А. Потихи [11]; «Историко-лингвистический комментарий фактов современного русского языка: сборник таблиц, упражнений, материалов для студентов, аспирантов, преподавателей-филологов: учебное пособие» Л. А. Глинкиной, А. П. Чередниченко [6]; «Современный русский язык: историческое комментирование: учебное пособие» Н. Ю. Штрекер [23] и др. Их изучение и применение в практике преподавания русского языка – личный выбор каждого учителя. Но с течением времени всё более очевидным становится тот факт, что от применения элементов диахронического подхода преподавание русского языка только выигрывает.

Подводя итог вышесказанному, ещё раз отметим, что современное воспитание невозможно без привития любви к родному языку, к национальной культуре посредством языка. Для этого необходимо развитие понимания языка, уважения к его истории со всеми закономерностями его формирования. При этом преподавание родного языка следует вести максимально бережно и разносторонне, не обрезая родовой памяти, которая навсегда впечатана в такой мощный инстру-

мент, которым мы владеем, – язык. Основной, важнейшей целью современного обучения русскому языку должна стать, по нашему мнению, следующая: показать жизнь русского языка в его хронологической перспективе, в тесной связи с культурными, общественно-историческими, духовными вехами формирования и развития русского народа и русской языковой культуры.

Список литературы

1. Бабайцева В. В., Чеснокова Л. Д. Русский язык. Теория. 5–9 класс : учеб. для общеобразоват. учреждений. М. : Дрофа, 2012. 319 с.
2. Бирих А. К., Мокиенко В. М., Степанова Л. И. Русская фразеология. Историко-этимологический словарь [3-е изд., испр., доп.]. М. : Астрель, 2005. 928 с.
3. Большой фразеологический словарь русского языка. Значение. Употребление. Культурологический комментарий / отв. ред. В. Н. Телия [2-е изд., стер.]. М. : АСТ-ПРЕСС КНИГА, 2006. 784 с.
4. Бунеев Р. Н., Бунеева Е. В., Комиссарова Л. Ю., Текучёва И. В., Исаева Н. А. Русский язык. 5 класс : учеб. для орг. осуществляющих общеобразоват. деятельность в 2 ч. Ч. 1 / под науч. ред. акад. РАО А. А. Леонтьева [4-е изд., перераб.]. М. : Баласс, 2015. 256 с.
5. Быстрова Е. А., Львова С. И., Капинос В. И. Обучение русскому языку в школе: учеб. пособие / под ред. Е.А. Быстровой. М. : Дрофа, 2004. 240 с.
6. Глинкина Л. А., Чередниченко А. П. Историко-лингвистический комментарий фактов современного русского языка: сборник таблиц, упражнений, материалов для студентов, аспирантов, преподавателей-филологов : учеб. пособие. М. : Флинта : Наука, 2005. 208 с.
7. Горнунг Б. В. Единство синхронии и диахронии как следствие специфики языковой структуры // О соотношении синхронного анализа и исторического изучения языков : мат-лы дискуссии. М. : Изд-во Академии наук СССР, 1960. С. 5–21.
8. Даль В. И. Пословицы русского народа. В 2 т. Т. 2. М. : Художественная литература, 1989. 447 с.
9. Дронова Л. П. Синхрония и диахрония: отложенная встреча? // Вестник Томского государственного университета. Филология. 2009. № 3 (7). С. 116–123.
10. Иванова В. А., Потиха З. А., Розенталь Д. Э. Занимательно о русском языке: пособие для учителя. Л. : Просвещение : Ленинградское отделение. 1990. 256 с.
11. Иванов В. В., Потиха З. А. Исторический комментарий к занятиям по русскому языку в средней школе: пособие для учителя [3-е изд.]. М. : Просвещение 1985. 160 с.
12. Колесов В. В. Древняя Русь: наследие в слове. Мир человека. СПб. : Филолог. фак. СПбГУ, 2000. 326 с.
13. Ладыженская Т. А., Баранов М. Т., Тростенцова Л. А. и др. Русский язык. 5 класс : учеб. для общеобразоват. учреждений в 2 ч. Ч. 2 / науч. ред. Н. М. Шанский. М. : Просвещение, 2012. 176 с.
14. Мейе А. Общеславянский язык. М. : Изд-во иностр. лит., 1951. 491 с.
15. Разумовская М. М., Львова С. И., Капинос В. И. и др. Русский язык. 5 класс : учеб. для общеобразоват. учреждений / под ред. М. М. Разумовской, П. А. Леканта. М. : Дрофа, 2012. 317 с.
16. Русский семантический словарь. Толковый словарь, систематизированный по

классам слов и значений в 6 т. Т. 1 / под ред. Н. Ю. Шведовой. М. : Ин-т рус. яз. им. В. В. Виноградова 2002. 800 с.

17. Рыбченкова Л. М., Александрова О. М., Глазков А. В., Лисицын А. Г. Русский язык. 5 класс : учеб. для общеобразоват. орг. в 2 ч. Ч. 1 [4-е изд., испр.]. М. : Просвещение, 2014. 127 с.

18. Словарь синонимов: справочное пособие / под ред. А. П. Евгеньевой. Л. : Наука, 1975. 648 с.

19. Сошникова В. А., Казазаева М. А. Особенности функционирования лексемы «род» в русском языке // Актуальные проблемы филологии в современном научном и образовательном пространстве : сб. науч. ст. Иркутск : Аспринт, 2016. С. 26–34.

20. Срезневский И. И. Материалы для словаря древнерусского языка по письменным памятникам // Издание отделения рус. яз. и словесности Императорской Академии Наук. В 3 т. Т. 3. СПб. : Тип. Имп. акад. наук, 1912. 910 с.

21. Тихонов А. Н. Фразеологический словарь русского языка. М. : Русский язык-Медиа, 2007. 338 с.

22. Федеральные государственные образовательные стандарты [Электронный документ]. URL: <https://минобрнауки.рф/документы/543> (дата обращения – 10.10.2018).

23. Штрекер Н. Ю. Современный русский язык: историческое комментирование: учебное пособие для студентов вузов. М. : Академия, 2005. 240 с.

24. Jakobson R. Selected writings. 1971. 2 ed. Vol. 2. Word and language. The Hague. 752 p.

25. Lehmann W. P. Types of sound change // Proceedings of the IX International congress of linguists. London, 1964. P. 660–682.

Formation of Cultural Studies Competence in the Russian Language Lessons (Diachronic Approach)

Marianna A. Kazazaeva
Irkutsk State University, Irkutsk

Abstract. *The article is devoted to the changes occurring in the system of general education, which are associated with the transformation of the modern scientific paradigm. In practice, when studying and describing the language units, the elements of historical commenting are added to the traditional system approach. The author of the paper using specific examples from the teaching practice shows that in order to implement the competency-based approach provided by the Federal State Educational Standard effectively, the teacher should have a good scientific background that is important for developing students' cultural studies competence. The article shows the ways of developing students' competence using research methods, and pays special attention to the technique for dealing with culture-specific language units (the case study «gender»). The result of the work is the substantiation of the thesis about the need to introduce the elements of historical commenting the facts of the modern Russian language into school teaching. It could help broaden students' knowledge about the role and meaning of the native language, increase their motivation. The author concludes that when studying the Russian language, it should be taken into account its close ties to the cultural, social and historical milestones of the Russian culture formation.*

Keywords: *Federal state educational standard, educational activity, educational content, competence-based approach, diachronic processes in linguistics, historical commentary of linguistic facts, the Russian language, culture-specific language units.*

**Казазаева
Марианна Алексеевна**

*кандидат филологических наук,
доцент, доцент кафедры
филологии и методики*

*ORCID: [https://orcid.org/
0000-0003-1803-8026](https://orcid.org/0000-0003-1803-8026).*

*Педагогический институт,
Иркутский государственный
университет*

*664011, г. Иркутск, ул. Нижняя
Набережная, 6*

*тел.: +7(3952)200739
e-mail: mar4272@mail.ru*

**Kazazaeva
Marianna Alekseevna**

*Candidate of Sciences (Philology)
Associate Professor; Associate
Professor of the Philology and Methods
Department*

*ORCID: [https://orcid.org/
0000-0003-1803-8026](https://orcid.org/0000-0003-1803-8026).*

*Pedagogical Institute, Irkutsk State
University*

*6 Nizhnyaya Naberezhnaya St,
Irkutsk, 664011*

*tel.: +7(3952)200739
e-mail: mar4272@mail.ru*

УДК 371.91

Особенности профессиональной ориентации обучающихся с ограниченными возможностями здоровья в условиях современной сельской школы

М. В. Бадашкеев*Тарасинская средняя общеобразовательная школа, с. Тараса***Аннотация.**

Введение. Современная российская действительность характеризуется кризисными явлениями в социально-экономической сфере и образовании, которые привели к определённой неясности в выборе обучающимися с ограниченными возможностями здоровья будущей профессии. **Материалы и методы.** В данной работе рассматривается многообразие различных теоретических позиций по исследуемой проблематике относительно индивидуального развития сельских школьников с ограниченными возможностями здоровья. Внимание автора сконцентрировано на совместном психолого-педагогическом взаимодействии с родителями в рамках школы родительского сопровождения «Туя». **Результаты исследования.** В исследовании максимально используется образовательный ресурс современного села. Совместно с родителями мы создаём такие условия, которые позволяют особым детям максимально определиться с профессиональным будущим. Зафиксирована положительная динамика развития личностно-профессионального самоопределения обучающихся с ограниченными возможностями здоровья. **Обсуждение и заключение.** Разработана программа профессиональной ориентации и профессиональных проб, а также система традиционных мероприятий, реализуемых совместно с родителями и социальными партнёрами школы. В ходе эмпирического исследования были определены наиболее эффективные пути реализации профессиональной ориентации обучающихся с ограниченными возможностями здоровья.

Ключевые**слова:**

профессиональная ориентация, профессиональные пробы, личностно-профессиональное самоопределение, индивидуально-психологические возможности, индивидуально-физические возможности, родительское сопровождение, сельский школьник, образовательная среда.

Для цитирования: Бадашкеев М. В. Особенности профессиональной ориентации обучающихся с ограниченными возможностями здоровья в условиях современной сельской школы // Педагогический ИМИДЖ. 2019. Т. 13. № 1. С.57–68 .
DOI: 10.32343/2409-5052-2019-13-1-57-68.

Дата поступления
статьи в редакцию:
28 января 2019 г.

Введение

В современных социально-экономических условиях особенно актуализируется вопрос о правильности выбора жизненного пути, что в значительной степени усугубляет психологическую напряжённость выпускников сельских школ. Жизненная проблема, возникающая перед человеком, всегда предполагает неопределённость и двоякость, что, конечно же, ведёт к чувственно-эмоциональным переживаниям. Они обостряются у особых детей, которые изначально собственную перспективу самореализации видят ограниченно. Волею судьбы обучаясь в сельской школе, данные дети, конечно же, проводят параллели с деятельностью, понятной и знакомой с детства. Поэтому педагоги школы пытаются представить им максимально возможный спектр профессий. На пороге первого судьбоносного выбора значимость ответственного шага чрезвычайно велика – верный выбор, соответствующий внутренним интересам, индивидуально-психологическим, индивидуально-физическим возможностям, – это определённый путь к началу самостоятельной жизни, успеху, самореализации. Поэтому большое значение сегодня придаётся профессиональной ориентации, психолого-педагогической поддержке в процессе развития личностно-профессионального самоопределения обучающихся с ограниченными возможностями здоровья (далее – ОВЗ) в условиях современной сельской школы, определению склонностей, интересов, индивидуально-психологических, индивидуально-физических возможностей, созданию специальных условий, позволяющих максимально раскрыть потенциал ребёнка с ОВЗ.

Обзор литературы

В современной психолого-педагогической науке широко анализируются и обсуждаются проблемы профессиональной ориентации подрастающей молодёжи с ограниченными возможностями здоровья. Особую актуальность данная проблема приобретает в связи с интеллектуальной деградацией подрастающего поколения, а также переходом российской системы образования на инклюзивную модель образования и реализацию прав подрастающей молодёжи с ограниченными возможностями здоровья на

образование, профессиональный труд, самореализацию и интеграцию в социум [10].

В жизни любого молодого человека возникают дилеммы выбора жизненного пути, связанные с профессиональной деятельностью, и выбора спутника жизни. Для молодых людей с ОВЗ данный выбор усугубляется пределами возможности психологического и физического плана. Для нашего исследования наиболее важным считается адекватное видение будущей самореализации как следствие успешного личностно-профессионального самоопределения обучающихся с ОВЗ. На наш взгляд, если мы даём ребёнку определённое понимание собственных индивидуально-психологических, индивидуально-физических возможностей, то в последующем мы развиваем в нём позицию самостоятельного поведения, самостоятельного выбора жизненного пути. Так, по мнению В. П. Бедерхановой, ценностно-ориентационная сфера определяет профессиональную направленность, профессиональное самоопределение, личностную и профессиональную позицию [5, с. 31]. В данном случае, на наш взгляд, автор ограничивает возможности влияния на процесс развития личности обучающегося, а также на эффективность личностно-профессионального самоопределения обучающихся с ОВЗ. Мы, в свою очередь, считаем наиболее эффективной в работе с детьми с ОВЗ целенаправленную психолого-педагогическую поддержку в процессе развития личностно-профессионального самоопределения обучающихся с ОВЗ. Учитывая индивидуально-психологические, индивидуально-физические возможности особых детей, мы строим совершенно иной педагогический императив, направленный на развитие более сильных сторон личности ребёнка. Совместно с родителями достигается дополнительное чувственно-эмоциональное переживание нового опыта, что и создаёт искусственную ситуацию успеха.

Данное наше мнение близко позиции С. Н. Чистяковой, которая характеризует профессиональное самоопределение как процесс формирования позиции личности в отношении себя как субъекта профессиональной деятельности [15, с. 120]. Для нашего исследования значимость данной позиции заключается в смещении классических ориентиров в сторону гуманистического видения решения проблемы, поскольку автор считает, что нахождение себя в образах профессионального мира позволяет обучающемуся создать определённое мироощущение и собственное видение данной деятельности, а также самореализацию в сопряжении с собственными индивидуальными возможностями [14, с. 56].

Изучение различных теоретических аспектов говорит о многоаспектности проблемного поля. Так, по мнению О. В. Бобковой, А. В. Ереминой, профессиональный выбор молодых людей с ОВЗ должен осуществляться в зависимости от индивидуальных способностей и возможностей, что позволит обеспечить более успешную профессиональную адаптацию и минимальную напряжённость функциональных систем организма [6, с. 89]. Для решения задач, связанных с качеством образования и эффективностью оказываемых образовательных услуг, по мнению О. В. Кучергиной, О. В. Шелкуновой, необходимо создать определённую критериальную систему, причём индивидуально для каждой образовательной организации, с учётом особенностей образовательного пространства и индивидуальных способностей воспитанников [9, с. 33]. Для нашего исследования данные мнения значимы и отражаются в программе професси-

ональной ориентации «На пути к звёздам», в которой первоочередной задачей является индивидуализация процесса развития личностно-профессионального самоопределения обучающихся с ОВЗ. Также нами определены критерии личностно-профессионального самоопределения: когнитивный, эмоционально-волевой, личностно-мотивационный, социокультурный. Е. А. Французова обозначает прерогативу методического и психолого-педагогического сопровождения и во главу угла ставит компетентность педагога-психолога, классного руководителя в вопросах личностно-профессионального самоопределения [7, с. 77]. С чем мы определённо согласны, поскольку от профессионализма педагогов напрямую зависит положительная динамика личностного развития обучающихся с ОВЗ. Многие зарубежные учёные придерживаются данной научной позиции, но первоочередным считают развитие профессиональных компетенций, а личностное развитие рассматривается в зависимости от средовых и социальных эффектов влияния [18; 20]. Также определённые негативные тенденции и трудности в формировании профессионального самоопределения просматриваются в научных трудах И. Баранаскене. Автор делает акцент на трудностях, которые возникают в ходе реализации профориентационной деятельности с обучающимися с ОВЗ. Мы определили из них наиболее значимые и те, которые были подтверждены в ходе нашего эмпирического исследования:

1) социально-экономический фактор (большинство профессий недоступно нашим детям из-за неблагополучия семьи);

2) интеллектуальный фактор (неадекватная самооценка, низкая способность соотнести свои возможности с требованиями профессии; всегда есть дети, претендующие на интеллектуальные профессии: программист, психолог, космонавт...);

3) психофизиологический фактор (неадекватное поведение, приступы агрессии, сексуальные влечения, физические недостатки и т. д.) [4, с. 65].

Таким образом, мы можем утверждать, что мнение названных выше учёных определённым образом совпадает с направлениями наших гипотетических изысканий и, безусловно, его дополняют. Для нашего исследования фундаментальными являются научные работы Р. А. Афанасьевой, которые во многом схожи с нашими выводами. Так, нам в значительной степени импонирует позиция включения родителей в профориентационные процессы и совместная реализация обозначенных планов мероприятий по профессиональной ориентации [2, с. 97]. Также интересно комплексное видение совокупности принципов, которые являются векторными составляющими «качества жизни», а в последующем более успешной профессиональной адаптации [1, с. 194]. Также для нашего исследования представляет интерес мнение Е. Р. Ярской-Смирновой, которая считает, что для успешного развития особых детей важно создать особые условия, в частности инклюзивную образовательную среду. Общаясь на равных со сверстниками, ребёнок с ОВЗ приобретает жизненный опыт социально-культурного взаимодействия, что является важным в адаптации к взрослой жизни [17, с. 105]. В нашем исследовании мы не можем не учитывать гендерные особенности обучающихся с ОВЗ, по данному вопросу имеется исследование Т. К. Ходиной, которая утверждает, что процесс профессионального самоопределения обусловлен половой дифференциацией. Появление профессиональных интересов у мальчиков наблюдается гораздо раньше, чем у

девочек, а девочки легче переносят неудачи, так как для них наиболее важно создание семьи. Необходимо отметить, что зарубежные учёные, рассматривая гендерные особенности, в основном видят социальное взаимодействие и исходящие нюансы. Так, D. Kaltakci-Gurel считает, что становление профессиональных интересов происходит от внутренних симпатий, а также от социального мнения старших товарищей [18]. В нашем исследовании данная дифференциация приобрела следующие дополнения: мальчики более охотно выполняют какие-либо виды деятельности в ходе реализации профессиональных проб, задают вопросы на экскурсиях, а девочки ведут себя зажатое, не могут сформулировать собственные впечатления, любые действия выполняют неохотно, но определённый продукт по результатам профессиональных проб создают более тщательно и качественно, многие мальчики не справляются с заданием или испытывают значительные трудности [13, с. 45].

Анализ теоретических позиций и концепционных решений проблемы позволяет говорить о широте мнений и подходов, но мы, в свою очередь, склонны придерживаться собственных позиций и в более ранних работах конкретизировали дефиницию личностно-профессионального самоопределения. В нашем понимании, личностно-профессиональное самоопределение обучающихся – сложный процесс выбора профессиональной деятельности, осуществляемый под влиянием внешних (социокультурных, информационных, экономических, географических) и внутренних (содержательных, технологических, организационных) факторов образовательной среды. Внешние факторы определяют эмоциональный и поведенческий компоненты личностно-профессионального самоопределения, а внутренние факторы – мотивационно-ценностный и когнитивный компоненты, которые в совокупности обеспечивают сознательный выбор обучающимися будущей профессии. Данное определение и обозначенные нами критерии позволяют рассматривать профессиональную ориентацию как психолого-педагогическую деятельность, направленную на осознанный выбор будущей профессии, с пониманием всех мер ответственности и социально-экономических, психофизиологических требований к данному виду трудовой деятельности.

Таким образом, проведённый анализ современной теории и практики по реализации профессиональной ориентации с обучающимися с ОВЗ и развития личностно-профессионального самоопределения показал, что большая часть научно обоснованных мнений конкретизирует идею о целенаправленности организационно-педагогических мероприятий, гуманистическом видении решения проблемы с целью максимально расширить как возможности детей с ОВЗ, так и их мировоззрение в области профессиональной деятельности.

Материалы и методы

В определении диагностического инструментария в значительной степени нам помогли труды Г. В. Резапкиной, на основе которых нами был разработан пакет диагностического инструментария, отражающий специфику и особенности предстоящей работы [10; 12]. Исследование проводилось в рамках индивидуальных консультационных бесед, а также испытуемым предлагались адаптированные анкеты, содержащие пятнадцать утверждений для выявления уровня сформированности личностно-профессионального самоопределения

обучающихся с ОВЗ. Дополнительно использовалась методика Г. В. Резапкиной «Определение профессиональных склонностей» с целью выявления профессиональных склонностей детей с ОВЗ. Полученные в ходе констатирующего эксперимента данные определили специфику и основные профориентационные мероприятия. Также были определены программы профессиональных проб для реализации в профориентационной деятельности. В рамках реализации инновационного проекта «Разработка и реализация комплекса сетевых образовательных программ профессиональных проб для детей и молодежи МО «Боханский район» мы реализуем семь программ. Для обучающихся с ОВЗ были определены три направления: «Мать Земля» (агроном, землеустроитель, охотовед, лесник); «Железный человек» (инженер-механик, водитель автотранспортного средства, тракторист); «Шэдитэ ханза – Волшебный сундук» (швея, продавец, парикмахер, мастер маникюра).

Результаты исследования

Анализ данных, полученных в ходе констатирующего эксперимента, позволил сделать выводы о том, что у основной части обучающихся с ОВЗ, причём вне зависимости от пола, была выявлена склонность к предметно-практической деятельности. Выполняя определённые задания, 67 % обучающихся затруднялись ответить, для чего необходим данный предмет или продукт деятельности, но при этом алгоритм действий выполняли практически стопроцентно точно. Данные профессии для мальчиков связаны с дерево- и металлообработкой, сборкой по чертежу, монтажом, ремонтом, управлением трактором, изготовлением болтов и гаек; для девочек – связаны с работой с материалом: кожей и мехом – украшением вышивкой цветными нитками, бисером, шитьём; художественным оформлением одежды.

В нашем исследовании данные векторы решения проблемы представлены в виде школы родительского сопровождения «Туя», данное название выбрано неслучайно, в нём заключён глубокий философский смысл. Туя – вечнозелёное хвойное дерево – символ вечной жизни; Туй (с татарского языка – «свадьба») – начало новой жизни; Туя (с бурятского языка – «заря») – прекрасное таинство. Объединяя все значения, мы видим концептуальную основу иного психолого-педагогического воздействия на процесс развития личности. Мы развиваем созидательную мировоззренческую позицию у обучающегося, в то же время родители наглядно видят индивидуально-психологические, индивидуально-физические возможности своих детей и учатся вместе по-иному смотреть на мир. Данное объединение значений также несёт созидательный эффект в межэтническом взаимодействии, поскольку преобладающее население Боханского района – русские, буряты, татары, что очень ярко представлено в нашем селе Тараса.

Современные учёные-педагоги, психологи приходят к единому мнению о необходимости психолого-педагогического сопровождения в процессе выбора жизненного пути. Мы же предлагаем совершенно новый педагогический императив в виде школы родительского сопровождения «Туя» [3, с. 447].

Анализ и изучение проблемного массива теории и практики по исследуемому направлению на сегодняшний день привели нас к определённому его осмыслению и определению двух основных направлений:

– группа учёных говорит о важности развития устойчивого профессиональ-

ного интереса, представления о профессии, основных отличиях профессиональной деятельности, а следовательно, о том, что человек с ОВЗ в последующем должен овладеть навыками по уходу за самим собой, различать в социуме людей по принадлежностям к профессиям и минимально включаться в определённый вид профессиональной деятельности. Отстранение части человечества от возможности активного взаимодействия и оказания влияния на социально-экономические процессы происходило на всех этапах развития мировой истории;

– учёные, которые придерживаются гуманистического подхода и концепции созидательной философии, основной упор делают на максимальное включение в процессы социально-экономического развития человечества людей с ОВЗ. Предлагаются различные варианты психолого-педагогической поддержки, психолого-педагогического сопровождения [8; 10; 12, 16]. В нашем конкретном случае мы реализуем программу профориентационной работы совместно с родителями, а также с Боханским педагогическим колледжем в рамках инновационного проекта «Разработка и реализация комплекса сетевых образовательных программ профессиональных проб для детей и молодёжи МО «Боханский район»» осуществляется реализация профессиональных проб и экскурсий в мир профессий:

«Мать Земля» (агроном, землеустроитель, охотовед, лесник). В ходе профессиональных проб обучающимся представляются базовые сведения о профессиях «агроном», «землеустроитель», «охотовед», «лесник». Программа рассчитана на 16 часов. Обучающиеся, освоившие программу, должны:

– знать технологию выполнения работ по производству продукции растениеводства (Состав почвы. Классификация почв родного края. Плодородие почв. Удобрения. Классификация удобрений. Применение удобрений. Вред от внесения лишних удобрений). Уметь выращивать уличные растения с последующей их пересадкой, оформлять цветочные клумбы;

– иметь представление об основных направлениях развития вопросов землепользования о способах освоения и улучшения земель, системы противоэрозийных мероприятий, об основных нормативно-правовых актах об охране природы;

– знать карты локализации и миграции животных, составлять охотничьи карты, знать лесных зверей и птиц, уметь участвовать в заготовке шкур животных, а также в сборе грибов, ягод, лекарственных растений;

– уметь заготавливать семена деревьев, шишки сосны, ели, кедра, производить механическую и термическую переработку семенного сырья, готовить семена к посеву; выбирать участок для посева, обрабатывать почву; производить посев лесокультур; осуществлять уход за посевами: прополку, рыхление, затенение, прореживание, полив, подкормку, а также выкопку и хранение посадочного материала, посадку лесокультур на вырубках; владеть технологией дальнейшего ухода за насаждениями и их охраны, знать особенности роста и развития древесных пород родного края, владеть методикой постановки опытов в лесу и лесопитомнике.

«Железный человек» (инженер-механик, водитель автотранспортного средства, тракторист). В ходе профессиональных проб обучающимся представляются базовые сведения о профессиях «инженер-механик», «водитель ав-

тотранспортного средства», «тракторист». Моделируются основные элементы данных видов профессиональной деятельности.

Цель программы: оказание профориентационной поддержки обучающимся общеобразовательных организаций в процессе выбора профиля обучения.

Задачи: повысить уровень информированности школьников о профессиях автомобильного профиля; сформировать первоначальные допрофессиональные знания и умения; содействовать формированию психологической готовности к выбору профессии, устойчивого профессионального интереса.

«Шэдитэ ханза – Волшебный сундучок» (швея, продавец, парикмахер, мастер маникюра). Профессиональная проба знакомит учащихся с национальным шитьём – одним из видов национального искусства бурятского народа и ориентирует их на работу в области художественного творчества (швея, мастер по национальному костюму, мастер по изготовлению изделий из меха и кожи, вышивальщица, мастер по изготовлению вышивки из бисера, модельер и др.).

Основными задачами пробы являются: развитие художественного вкуса, фантазии, выявление художественных и творческих способностей учащихся, формирование интереса к художественному творчеству, обогащение досуга школьников старинным занятием – национальным шитьём.

В процессе профессиональных проб обучающиеся усваивают профессиональные знания о технологии национального шитья, видах народного художественного творчества (вышивка цветными нитками, бисером, аппликация из ткани, шитьё и вышивка изделий из меха и кожи, художественное оформление одежды), бурятском орнаменте, особенностях бурятской декоративной композиции и др., а также умения составлять эскиз, делать выкройку, шить, художественно оформлять изделия.

В экспериментальной проверке разработанных профориентационных мероприятий и развития личностно-профессионального самоопределения обучающихся с ОВЗ приняли участие 34 учащихся (экспериментальные: 1 группа – 12 чел., 2 группа – 10 чел., а также 1 группа – 12 чел. – контрольная). Целью формирующего эксперимента стала организация профессиональной ориентации обучающихся с ОВЗ, а также процесс развития личностно-профессионального самоопределения обучающихся с ОВЗ. Все данные, полученные в ходе диагностики, были обработаны с помощью статистических и математических методов. Анализ результатов позволил осуществить объективную, достоверную оценку параметров и компонентов исследования, а также определить динамику изучаемых показателей.

Нами был разработан математический метод проверки эффективности профессиональной ориентации и процесса развития личностно-профессионального самоопределения обучающихся с ОВЗ. Корреляционный анализ основных параметров, характеризующих эффективность профессиональной ориентации и процесса развития личностно-профессионального самоопределения обучающихся с ОВЗ, включает в себя: профессиональный интерес, профессиональную направленность, личностно-профессиональное самоопределение, а также влияние родительского сопровождения, психолого-педагогического сопровождения.

В зависимости от характера полученных данных рассчитывались такие параметры, как \bar{X} – среднее арифметическое, δ – среднее квадратическое от-

клонение, m – ошибка среднего арифметического, t – критерий достоверности различий сравниваемых величин, p – уровень значимости. Все параметры определялись согласно известным методам вариационной статистики. Большие массивы данных обрабатывались на компьютере в среде Windows 7, в приложениях SPSS 19 и EXCEL.

При анализе уровень профессионального интереса в контрольной группе при $n=12$ до эксперимента $\bar{X} = 28,1$ балла при $\delta=10,3$ ($m=3,36$), после эксперимента этот показатель увеличился и составил $\bar{X} = 45,5$ балла при $\delta=16,5$ ($m=5,45$). Прибавка за период эксперимента составила $\bar{X} = 4,3$ балла. Этот показатель не превосходит 75 %-й уровень значимости при $t=1,73$; $p<0,05$, т. е. данные достоверны при двусторонней принятой гипотезе. В экспериментальной группе до эксперимента составили $\bar{X} = 45,24$ балла при $\delta=21,29$ ($m=4,25$). Этот показатель значительно увеличился, по сравнению с КГ, и к завершению исследования составил $\bar{X} = 75,87$ балла при $\delta=20,61$ и $m=4,12$, t -критерий Стьюдента составил 7,44 при $p<0,001$, прибавка за период эксперимента составила $\bar{X} = 30,63$ балла, полученные данные можно считать высокодостоверными в экспериментальной группе. Анализ показателя «уровень направленности личности» при $n=12$ до эксперимента в КГ составил $\bar{X} = 23,36$ балла при $\delta=3,68$ ($m=0,73$), после эксперимента этот показатель незначительно увеличился и составил $\bar{X} = 23,76$ балла при $\delta=3,3$ ($m=0,66$). Этот показатель за период эксперимента увеличился на $\bar{X} = 0,4$ балла. Данные можно считать недостоверными при $t=1,15$; $p>0,05$. В экспериментальной группе до эксперимента исследуемый параметр составили $\bar{X} = 23,32$ балла при $\delta=4,23$ ($m=0,84$). Этот показатель существенно увеличился, по сравнению с КГ, и к завершению исследования составил $\bar{X} = 25,04$ балла при $\delta=4,23$ и $m=0,84$, t -критерий Стьюдента составил 6,44 при $p<0,001$, полученные данные в экспериментальной группе можно считать достоверными.

Проведённая профориентационная работа в целом выявила положительную динамику развития личностно-профессионального самоопределения обучающихся с ОВЗ, что в полной мере доказывает, что только совместная с родителями целенаправленная психолого-педагогическая поддержка детей с ОВЗ обеспечит осознанный профессиональный выбор и в последующем успешную профессиональную самореализацию.

Обсуждение и заключение

Проведённое нами исследование в целом выявило наличие глобальной психолого-педагогической проблемы по реализации профессиональной ориентации обучающихся с ОВЗ, но при этом можно с уверенностью утверждать, что разработанные нами мероприятия, проводимые в рамках школы родительского сопровождения «Туя», а также разработанные профессиональные пробы в совокупности дали положительную динамику развития личностно-профессионального самоопределения обучающихся с ОВЗ.

Таким образом, мы считаем, что реализация профессиональных проб в условиях сельской школы позволит повысить эффективность профориентационных мероприятий, что поможет обучающимся с ОВЗ осуществить более осознанный профессиональный выбор.

Обозначенные выше воззрения определяют получение профессионального

образования обучающимися с ОВЗ как одно из условий успешной социализации, обеспечение эффективной самореализации в сельском социуме. Исходя из перечисленных выше задач, сельская школа должна представить максимальный спектр для профессиональной самореализации обучающихся с ОВЗ. В целом решение обозначенных проблем, на наш взгляд, скрыто в социально-экономических условиях и деятельности средств массовой информации, что в последнее время положительно влияет на привлекательность сельского труда и быта. Если ещё три года назад наши выпускники (80–90 %) желали жить в городах, то сейчас 77 % обучающихся уверенно желают остаться в родном селе.

Таким образом, подводя итоги проведённого исследования, мы обозначили основные задачи для успешного осуществления профессиональной ориентации обучающихся с ОВЗ:

– помощь в осознании собственных индивидуально-психологических, индивидуально-физических возможностей, а также в адекватном сопоставлении с социально-экономическими, психофизиологическими требованиями, предъявляемыми к данной профессиональной деятельности;

– развитие позитивного и положительного восприятия сельскохозяйственного производства, философское понимание крестьянского труда, мировоззрение хозяина-хлебопашца.

Проведённое нами исследование не претендует на совершенную полноту освещения проблемы исследования. В ходе детального изучения процесса развития лично-профессионального самоопределения обучающихся с ОВЗ намечились перспективные направления дальнейшего изучения проблемы: реализация принципа системности и преемственности в образовательной цепи.

Список литературы

1. Афанасьева Р. А. Проектирование программ, направленных на содействие профессиональному самоопределению детей и подростков с ограниченными возможностями жизнедеятельности // Сибирский Педагогический журнал. 2015. № 2. С. 191–195.

2. Афанасьева Р. А., Карпушенко В. И. Качество жизни и профессиональное самоопределение лиц с ограниченными возможностями жизнедеятельности в условиях семьи // Специальное образование. 2016. № 2 (42). С. 94–105.

3. Бадашкеев М. В. Развитие личности старшеклассников в условиях сельской школы // Педагогический журнал. 2017. Т. 7. № 1В. С. 442–449.

4. Баранаuskене И., Карвялис В. Модели профессиональной подготовки молодых людей с незначительным нарушением интеллекта: оценочный аспект // Дефектология. 2007. № 4. С. 60–69.

5. Бедерханова В. П. Становление лично-ориентированной позиции педагога : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01, 19.00.07. Краснодар, 2002. 47 с.

6. Бобкова О. В., Ермина А. В. Модель профориентационной работы с учащимися старших классов, имеющими ограниченные возможности здоровья и инвалидность [Электронный ресурс] // Современные наукоёмкие технологии. 2017. № 5. С. 89–93. URL: <http://top-technologies.ru/ru/article/view?id=36674> (дата обращения: 08.10.2018).

7. Герасименко Ю. А., Французова Е. А. Профессиональное самоопределение обучающихся в условиях профориентационной работы [Электронный ресурс] // Молодой

учёный. 2017. № 39 (173). С. 76–78. URL: <https://moluch.ru/archive/173/45747/> (дата обращения: 07.10.2018).

8. Климов Е. А. Путь в профессию. Л. : Лениздат, 1974. 190 с.

9. Кучергина О. В., Шелкунова О. В. Осуществление инновационной деятельности в условиях специальной (коррекционной) школы: нормативно-правовой аспект : учеб. пособие. Иркутск : Изд-во ИГУ, 2017. 131 с.

10. Организация работы по профориентации и профадаптации детей-инвалидов и лиц с ОВЗ: учебно-методический комплект / сост. Г. В. Резапкина. Сыктывкар : КРИПО, 2014. 48 с.

11. Положение инвалидов [Электронный ресурс] // Федеральная служба государственной статистики. М., 2015. URL: http://www.gks.ru/wps/wcm/connect/rosstat_main/rosstat/ru/statistics/population/disabilities/ (дата обращения: 15.10.2018).

12. Резапкина Г. В. Психология и выбор профессии: программа предпрофильной подготовки. Учебно-методическое пособие для психологов и педагогов. М. : Генезис, 2005. 208 с.

13. Ходина Т. К. Проблемы профессионального самоопределения современных школьников // Профессиональный потенциал. 2002. № 1. С. 43–47.

14. Чистякова С. Н. Профессиональная ориентация и профессиональное самоопределение учащейся молодёжи / под ред. С. Я. Батышева. М. : Профессиональное образование. 1997. 386 с.

15. Чистякова С. Н. Профессиональное самоопределение обучающихся: проблемы и пути решения // Профессиональное образование в России и за рубежом. 2015. № 2 (18). С. 11–122.

16. Щербакова А. М. Проблемы трудового обучения и профессиональной подготовки учащихся вспомогательной школы // Дефектология. 1996. № 4. С. 24–28.

17. Ярская-Смирнова Е. Р., Лошакова И. И. Инклюзивное образование детей-инвалидов // Социологические исследования. 2003. № 5. С. 100–106.

18. Demirbağ M., & Kingir S. Promoting pre-service science teachers' conceptual understanding about boiling by dialogic teaching. *Journal of Baltic Science Education*. 2017. Vol. 16. № 4.

19. Kaltakci-Gurel D. Development of an optics interest and experience scale and exploring gender differences in prospective teachers' interest and experience *Journal of Baltic Science Education*. 2018. Vol. 17. № 6. DOI: 10.33225/jbse/18.17.935.

20. Pipere A., Veisson M. & Salite I. Developing Research in Teacher Education for Sustainability: UN DESD via the *Journal of Teacher Education for Sustainability*. 2015. Vol. 17. No. 2. P. 5–43. DOI: 10.1515/jtes-2015-0009

Professional Orientation Peculiarities of Students with Disabilities in Modern Rural School

Mikhail V. Badashkeev

Tarasa High School, Tarasa

Abstract. *Introduction. The modern Russian reality is characterized by crisis phenomena in the social and economic sphere and education, which led to a certain ambiguity in choosing future profession. Materials and methods. In the paper we consider various theoretical positions on the studied issue concerning to individual development of rural school students with disabilities. The author focuses on psychological and pedagogical interaction of parents and school of parental support "Thuja". Results of the research. In the research the educational resource of the modern village is used as much as possible for creating conditions that allow special children to decide about their professional future. Positive dynamics in personal development and professional self-determination of students with disabilities is recorded. Discussion and conclusion. The programme of professional orientation and tests, as well as the system of traditional activities were created and implemented together with parents and school's social partners. While the empirical research conducting the most effective ways for professional orientation of students with disabilities were defined.*

Keywords: *professional guidance, professional tests, personal and professional self-determination, individual and psychological opportunities, individual physical capacities, parental support, rural school student, educational environment.*

**Бадашкеев
Михаил Валерьевич**

*кандидат педагогических наук,
педагог-психолог*

*ORCID: [https://orcid.org/
0000-0001-7308-0708](https://orcid.org/0000-0001-7308-0708)
SPIN-код: 3179-8828*

*Тарасинская средняя
общеобразовательная школа*

*669311, Иркутская область,
Боханский район, с. Тараса,
ул. Ленина, 18*

*тел.: +7(950)0737480
e-mail: badashkeevm@mail.ru*

**Badashkeev
Mikhail Valerievich**

*Candidate of Sciences (Pedagogy),
Educational Psychologist*

*ORCID: [https://orcid.org/
0000-0001-7308-0708](https://orcid.org/0000-0001-7308-0708)
SPIN-code: 3179-8828*

Tarasa High School

*18 Lenin St, Village of Tarasa,
Bokhansky District, Irkutsk Region,
669311*

*тел.: +7(950)0737480
e-mail: badashkeevm@mail.ru*

Некоторые аспекты работы по формированию диалогической речи слабослышащих учащихся во внеурочной деятельности

А. В. Демина

Орловский государственный университет
им. И. С. Тургенева, г. Орёл

Аннотация.

Введение. Раскрываются концептуальные положения федерального государственного образовательного стандарта образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья, предполагающие развитие личности слабослышащих и позднооглохших обучающихся в соответствии с требованиями общества, обеспечение их успешной социализации. Отмечается, что речевое диалогическое общение присутствует во всех компонентах социализации и в полной мере обеспечивает её успешность. Общеизвестные особенности устной коммуникации слабослышащих школьников обуславливают значимость работы по оптимизации процесса формирования их диалогической речи с целью успешной социализации этих детей в среде нормально слышащих людей. Широкие возможности для совершенствования устной коммуникации слабослышащих школьников открываются во внеурочной деятельности. **Материалы и методы.** Произведён обзор литературы по проблемам диалога в специальной педагогической литературе, осуществлено изучение навыков диалога у слабослышащих учащихся; определены потенциальные возможности внеурочной деятельности для совершенствования их коммуникативных умений. **Результаты исследования.** Статья содержит общую уровневую характеристику диалогической речи слабослышащих учащихся; изложены некоторые аспекты содержания и организации работы по формированию диалогической речи слабослышащих учащихся во внеурочной деятельности, а также соответствующие методические рекомендации для педагогов. **Обсуждение и заключения.** Материалы статьи могут быть использованы в практике работы сурдопедагогов, учителей-дефектологов, а также при подготовке бакалавров, студентов, магистров, аспирантов системы высшего образования по дефектологическим специальностям.

Ключевые

слова:

оптимизация, формирование диалогической речи, слабослышащие учащиеся, внеурочная деятельность.

Для цитирования:

Демина А. В. Некоторые аспекты работы по формированию диалогической речи слабослышащих учащихся во внеурочной деятельности // Педагогический ИМИДЖ. 2019. Т. 13. № 1. С. 69–78. DOI: 10.32343/2409-5052-2019-13-1-69-78.

Дата поступления
статьи в редакцию:
16 января 2019 г.

Введение. Современный федеральный государственный образовательный стандарт (ФГОС) образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья предполагает развитие личности слабослышащих и позднооглохших обучающихся в соответствии с требованиями общества, обеспечивающими возможность их успешной социализации и социальной адаптации [4]. Речевое диалогическое общение присутствует во всех компонентах социализации и в полной мере обеспечивает её успешность.

Общеизвестные особенности устной диалогической речи детей с нарушениями слуха существенно ограничивают их коммуникативный потенциал. Процесс общения затрудняют различные дефекты голоса и произношения; качество диалогической речи снижает также обеднённый словарный запас; устные высказывания богаты аграмматизмами и очень часто бывают оторваны от контекста; в ситуациях речевого общения наблюдается пассивная позиция и т. д. У ребёнка с нарушенным слухом речевое недоразвитие приводит, прежде всего, к нарушениям социального поведения. Эти и другие особенности устной коммуникации слабослышащих школьников обуславливают значимость работы по оптимизации процесса формирования их диалогической речи с целью успешной социализации этих детей в среде нормально слышащих людей. В процессе социализации личности следует ведущую роль отвести диалогу и речевому взаимодействию. В основу адаптированных образовательных программ обучающихся с нарушениями слуха, формируемых на основании ФГОС, положены такие важные принципы, как максимальное обогащение речевой практики слабослышащих и позднооглохших обучающихся и обеспечение их взаимодействия (в том числе речево-

го) с нормально развивающимися сверстниками [4]. Полноценная реализация этих задач невозможна без использования системы внеурочных занятий. Благоприятные возможности для реализации этих и других принципов создаются во внеурочной деятельности организаций, осуществляющих образовательную деятельность в соответствии с ФГОС начального общего образования для слабослышащих и позднооглохших детей. При этом, основываясь на концептуальных положениях ФГОС, под внеурочной деятельностью мы понимаем все виды деятельности школьников (кроме деятельности на уроках), в которых возможно и целесообразно решение задач их воспитания и социализации.

В связи с вышеизложенным нами была сформулирована цель исследования – определить и описать некоторые аспекты работы по формированию диалогической речи слабослышащих учащихся во внеурочной деятельности.

Обзор литературы. Внеклассная работа расширяет возможности детей в освоении социального опыта. Это особенно важно по отношению к детям, имеющим вследствие слухового дефекта ограниченные социальные навыки. В трудах А. Г. Зикеева, Т. С. Зыковой, М. И. Никитиной, Л. В. Никулиной, Л. Г. Парамоновой, Г. Н. Пенина, Е. Г. Речицкой, Н. Ярошевич и др. рассматривается проблема организации коррекционно-развивающей работы и жизнедеятельности учащихся с нарушенным слухом вне класса [2; 5; 6; 7; 8; 9; 10]. В исследованиях подчёркивается, что внеурочное время создаёт благоприятные условия для формирования у слабослышащих учащихся коммуникативных умений, обогащения их разговорной речи, расширения круга их общения.

А. Г. Зикеев и др. отмечают, что «...развитие диалогической речи слабослышащих учащихся происходит и вне класса: во время прогулок, экскурсий, наблюдений за сезонными изменениями в природе, за сезонными работами в саду и на огороде; при просмотре фильмов, чтении литературы; при работе с мозаикой, бумагой и в процессе других видов деятельности» [3, с. 109]. Чаще всего это диалоги, связанные с самообслуживанием (правила уборки классного помещения, ухода за одеждой, правила личной гигиены и т. д.), с той или иной работой (общение при работе в кружках, факультативах и пр.), с покупкой или поездкой в общественном транспорте.

В современной сурдопедагогике отмечается, что воспитательная работа в таких образовательных учреждениях, как школа-интернат, предполагает развитие самостоятельности и самостоятельности воспитанников, адекватную требовательность к личности ребёнка без скидок на его дефект. Е. Г. Речицкая отмечает, что эффективность этой работы зависит от учёта воспитателем возрастных и индивидуальных особенностей каждого воспитанника [6; 7]. Особенно подчёркивается, что в основе достижения развивающего эффекта должны лежать внутренние мотивы учеников, основанные на овладении социальным нравственным опытом в непосредственном единстве с развитием словесной речи.

Одной из важнейших сфер жизнедеятельности слабослышащих воспитанников в школе-интернате является коммуникативная деятельность, которая осуществляется различными формами речи (словесной, тактильной, жестовой). Через общение школьники осваивают нормы социального поведения, общения со слышащими окружающими. В процессе коммуникативной деятельности формируется их самооценка, происходит познание себя.

В сурдопедагогической литературе отмечается, что общение в интернате между плохо слышащими воспитанниками происходит в двух основных видах: межличностном (свободном) и межролевом (деловом). В межролевое общение воспитанники вступают в различных видах деятельности: игровой, учебно-познавательной, трудовой. При этом реализуется потребность в ориентации в создавшейся ситуации, активной деятельности, познании. Межличностное общение, в свою очередь, способствует реализации потребности детей во взаимопонимании, поддержке, признании, дружбе. Исследователями Е. Г. Речицкой, К. И. Туджановой и др. подчёркивается, что межличностное общение слабослышащих учащихся в интернате между собой ведётся преимущественно жестовой речью, а с учителями и воспитателями – словесно. В таком случае осуществление слабослышащими воспитанниками свободного общения при помощи словесной речи в любой ситуации возможно в результате длительного педагогического воздействия и при наличии у них богатого опыта словесного общения.

Материалы и методы. Был проведён констатирующий эксперимент по изучению диалогической речи слабослышащих учащихся 4–7 классов. Анализ результатов изучения общения слабослышащих учащихся 4–7 классов позволил выделить три уровня их речевой коммуникации: относительно высокий, средний и низкий. Больше половины всех слабослышащих участников эксперимента (54 %) составили группу с низким уровнем речевой коммуникации. Они не проявляли активность в общении, участвовали в нём по инициативе других, плохо понимали обращённую к ним речь, контакт с собеседниками для них был затруднён, они не могли последовательно излагать свои мысли, практически не пользовались формами речевого этикета, имели невнятную речь, малопонятную собеседникам, сопровождали или заменяли реплики диалога жестовой речью или дактилированием.

Полученные результаты констатирующего эксперимента подтвердили необходимость специальной организации целенаправленной работы по формированию диалогической речи слабослышащих учащихся во внеурочной деятельности.

Современная сурдопедагогика ставит перед воспитателями интернатов для слабослышащих детей ряд задач по речевому развитию обучающихся. Перечислим основные из них:

- обучение слабослышащих учащихся нормам речевого общения, принятым среди слышащих;
- формирование навыков ведения диалога с любым членом общества, в том числе и со слышащими людьми;
- развитие общительности и преодоление страха общения;
- формирование потребности в общении со взрослыми, сверстниками, в том числе и слышащими.

Формирование речевой коммуникации достигается путём организации различных видов деятельности. В них участвуют дети различных возрастных групп, когда возникает потребность в постоянном словесном общении со старшими, между собой, со слышащими людьми. Для этого рекомендуется организовывать масштабные продолжительные общешкольные дела, такие как шефство, субботники, участие в работе кружков, выполнение общественных

поручений и др.

Широкие возможности для формирования словесного общения слабослышащих учащихся появляются во время их участия в таких видах деятельности, как экскурсия, игровая деятельность, кружковая работа с использованием предметно-практической деятельности. У школьников происходит обогащение словарного запаса, уточняется значение и произношение некоторых слов и фраз, отрабатываются грамматические конструкции, в том числе характерные для неформального общения, развиваются различные коммуникативные качества, такие как самостоятельность, находчивость, любознательность, смелость и т. п.

Особое значение для развития диалогической речи слабослышащих учащихся имеют сюжетно-ролевые и речевые игры.

Сюжетно-ролевая игра – это воспроизведение действительности. Поэтому в процессе такой игры слабослышащие дети могут приобрести знания о многих сферах жизнедеятельности человека, познать особенности его поведения в различных коммуникативных ситуациях. Основной мотив сюжетно-ролевой игры – ролевое общение. Следовательно, формирующаяся диалогическая речь слабослышащих детей в условиях сюжетно-ролевой игры имеет коммуникативную направленность. Эти игры решают ряд задач речевого развития, из которых наиболее важной является задача развития словесного общения и умения использовать усвоенный словарь в связи с сюжетом игры.

Речевые игры связаны с восприятием и анализом словесного материала. Они направлены на обогащение и активизацию словаря, освоение значений слов, овладение грамматическими формами и синтаксисом родного языка. В школах-интернатах для детей с нарушениями слуха во внеурочное время организуются следующие речевые игры: на выделение букв в словах, на составление и придумывание слов; на составление предложений, пословиц, поговорок из деформированного текста; на составление связного текста из словосочетаний. Зачастую организуется отгадывание ребусов. Эта работа обогащает словарь слабослышащих детей, расширяет их кругозор, развивает у них сообразительность. В результате использования во внеклассной работе речевых игр слабослышащие дети овладевают умениями формулировать чёткие суждения и определения, строить умозаключения, делать выводы и т. д.

Е. Г. Речицкая отмечает, что благоприятные возможности для развития словесного общения слабослышащих школьников создаются в рамках кружковой работы в интернате, которая организуется с использованием предметно-практической деятельности [6; 7]. В кружковой работе решаются такие задачи речевого развития, как уточнение и расширение словарного запаса; развитие коммуникативных навыков; отрабатываются грамматические конструкции высказываний, обслуживающих совместную деятельность; развивается умение вступать в общение со взрослыми и детьми, поддерживать разговор в соответствии с предметной ситуацией; повышается мотивация словесного общения.

Результаты исследования. Проведённые нами теоретическое и эмпирическое исследования данной проблемы позволили определить и сформулировать педагогические условия, реализация которых делает работу по развитию диалогической речи у слабослышащих учащихся во внеурочной деятельности более эффективной [1]. Перечислим основные из них.

Работу по развитию диалогической речи следует рассматривать в непосредственной взаимосвязи с такими сторонами речевого развития слабослышащих учащихся, как обогащение словарного запаса, соответствующего определённой ситуации общения, формирование грамматического строя речи и правильного грамматического оформления высказываний, совершенствование навыков произношения.

Учащиеся подросткового возраста интересуются событиями современной жизни. В связи с этим необходимо расширить содержание программного раздела «Развитие речи» темами, которые отражают интересы и предполагаемые ситуации общения слабослышащих школьников. В частности, следует обсуждать такие темы, как «Увлечения», «Я играю в компьютерные игры», «В кафе», «Путешествия», «Явления природы» и т. п.

Чрезвычайно важным условием для развития диалогической речи детей с нарушенным слухом является мотивация общения. Её повышение в первую очередь следует осуществлять за счёт проведения так называемых часов общения со слышащими сверстниками и взрослыми людьми. Организовать их можно по окончании изучения определённой темы по развитию речи. На этих встречах со слышащими гостями организуется совместная деятельность (просмотры фильмов и телепередач с комментированием и последующим обсуждением, рассматривание фотографий, проведение экскурсий, ролевых игр, интервью, изготовление поделок и т. п.). Встречи со слышащими гостями в рамках часа общения должны быть наполнены живым общением, оказывать большое позитивное влияние на приобретение коммуникативного опыта со слышащими собеседниками. На этих встречах слабослышащие учащиеся имеют возможность речевые умения, полученные на занятиях, отработать в общении, в ходе которого школьники с нарушенным слухом узнают различные варианты высказываний, у них совершенствуется навык восприятия устной речи другого человека. Речевой материал, используемый в рамках часа общения (в том числе и при организации ролевых игр со слышащими), должен отражать реальные ситуации общения и обязательно содержать вводные фразы, речевые обороты и слова этикета.

Повышение мотивации общения также необходимо осуществлять и в процессе использования наглядных средств, отражающих коммуникативную активность учащихся класса. Таким средством может послужить доска коммуникативной активности «Какой ты собеседник?». Она должна находиться на видном месте в классе. Каждый ребёнок должен был хотя бы один раз в день подойти к воспитателю класса и обратиться по любому вопросу, соблюдая правила ведения диалога. Коммуникативная активность каждого ученика отмечается определённым символом, который помещается напротив фамилии и имени ребёнка. Количество символов соответствует количеству речевых инициатив ребёнка в течение определённого дня. Стимулом к повышению коммуникативной активности является то, что в конце каждой недели воспитателем класса подводятся итоги и определяются наиболее и наименее общительные ученики. Данное наглядное средство способствует стимуляции речевого поведения учеников и мотивирует их инициативность в диалоге за счёт присутствующего соревновательного элемента.

Важное значение в формировании диалогической речи слабослышащих

учащихся во внеурочной деятельности имеют коммуникативные разминки, которые необходимо проводить в начале каждого воспитательского занятия (2–5 минут) с целью повышения речевой активности и инициативности слабослышащих учащихся в общении. В методике развития речи слабослышащих уже предусмотрены так называемые речевые зарядки. Однако, как показывают результаты наших наблюдений, содержание этих зарядок, как правило, ограничивается работой над отдельными произносительными навыками (чтение слогов, слов, словосочетаний) или отработкой фраз организационного характера.

Такие речевые зарядки, как правило, включают в себя речевой материал урока или хорошо знакомые традиционные, привычные вопросы педагогов, в которых учащиеся, как правило, свободно ориентируются. Коммуникативные разминки, разработанные нами, решают другие задачи, актуальные для развития устной коммуникации. Их применение в дополнение к фонетическим зарядкам существенно обогащает диалогические умения у слабослышащих учащихся. Например, воспитателям следует начинать занятие с фразы или реплики, требующей встречного вопроса со стороны учащихся, например: «Ребята, вчера был день рождения...» или «Сегодня мы будем готовиться к празднику...». В подобных ситуациях у учащихся возникает интерес к заявленной педагогом теме разговора и, как следствие, желание спросить о дальнейшем ходе событий. Содержание разминок может касаться ежедневных событий из жизни учеников, самого воспитателя, а также тем, представляющих наибольший интерес для учащихся [1]. При этом в помощь детям целесообразно предлагать перфокарты с различными вариантами ответов и вопросов, которые следует закрепить на видном месте, например, на каждой парте учеников.

Кроме коммуникативных разминок со слабослышащими учащимися следует ежедневно организовывать тренировочные диалоги с использованием картинок, комиксов в ходе сюжетно-ролевых игр. Цель проведения этих тренировочных диалогов – подготовка детей к непосредственному общению со слышащими собеседниками, например, на тему похода на школьную дискотеку или посещения спортивной секции.

Формирование диалогической речи должно осуществляться во всех видах внеурочной деятельности (внеклассное чтение, сюжетно-ролевые, речевые, дидактические и подвижные игры, тематические беседы, самоподготовка, режимные моменты, прогулка, спортивные секции и т. д.). Например, в ходе кружковой работы с конструктором используются традиционные формы организации работы учащихся (парами, бригадами, тройками, по конвейеру, под руководством «маленького учителя»), что способствует общению учащихся. В ходе разнообразных диалогов отрабатываются различные варианты реплик-стимулов и реплик-ответов, школьники тренируются в умении кратко отвечать на вопрос собеседника, пользоваться речевым этикетом и т. д.

При организации сюжетно-ролевых игр следует обращать внимание на использование разговорно-обиходных фраз диалога. У учащихся целенаправленно формируются такие речевые умения, как использование реплик-стимулов и реплик-ответов побуждающего характера, умение приветствовать других и общаться с людьми с помощью слов и фраз речевого этикета и т. п.

На занятиях по внеклассному чтению в процессе работы с текстом воспитатель должен обращать внимание учащихся на некоторые диалоги литера-

турных персонажей, которые могут служить образцом для построения общения слабослышащих учащихся между собой и со слышащими окружающими людьми. С целью закрепления подобных вариантов общения учащиеся читают по ролям, инсценируют отрывки. При чтении различных произведений внимание учащихся акцентируется на речевом общении героев рассказа, отрабатывается речевой материал их разговорных реплик. Организуются инсценировки, чтение по ролям на основе прямой речи. При этом у детей формируются такие речевые умения, как использование восклицательных и вопросительных реплик, короткого ответа, умение задавать встречный вопрос собеседнику. На основе прочитанного отрывка организуется общение учащихся между собой на подобную тему, отрабатываются различные диалоги по материалам произведений художественной литературы.

Кроме того, особую роль в процессе совершенствования диалогической речи слабослышащих детей может играть работа с комиксами. Вначале слабослышащие школьники знакомятся с готовыми комиксами, в которых они могут наблюдать структуру диалога, последовательность реплик, поведение участников (сказочных персонажей, героев анимационных фильмов и пр.). Затем школьники составляют диалоги, восполняют отсутствующие реплики в комиксах по аналогии с уже знакомыми. Уделяется внимание адресности высказываний и реплик диалога. Отрабатываются вводные слова и фразы речевого этикета и обиходного характера, такие как обычно, скажите, пожалуйста, и т. д. С целью повышения познавательной активности в диалоге слабослышащие учащиеся самостоятельно составляют диалоги на основе комиксов.

В режимных моментах в различных видах внеурочной деятельности воспитателем должна проводиться работа по привлечению внимания слабослышащих детей к ситуациям общения в жизни человека, к характерным для таких ситуаций фразам и словам речевого этикета.

Для наиболее эффективной реализации предложенной модели совершенствования диалогической речи слабослышащих учащихся важна грамотная организация соответствующей работы во внеурочное время. При планировании занятий воспитателю важно учитывать необходимость неоднократного использования отдельных реплик в различных ситуациях общения, связанных с деятельностью воспитанников, что способствует их усвоению, уделять внимание вариативности высказываний детей.

Обсуждение и заключения. В рамках работы над диалогической речью слабослышащих учащихся во внеурочное время следует обеспечить взаимосвязь с работой в этом направлении и на уроках русского языка, развития речи и чтения, на которых ученики получают основные сведения о речи и языке.

Такой системный подход к работе во внеурочное время по формированию диалогической речи слабослышащих учащихся с соблюдением вышеперечисленных педагогических условий положительно сказывается на их общем речевом развитии.

Список литературы

1. Демина А. В. Формирование диалогической речи слабослышащих учащихся во внеурочной деятельности : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.03. М., 2010. 176 с.

2. Грищенко А. В. Изучение состояния диалогической речи детей с нарушением слуха // Вестник Витебского государственного университета им. П. М. Машерова. 2011. Вып. 6 (66). С. 85–88.
3. Зикеев А. Г. Развитие речи слабослышащих учащихся. М. : Педагогика, 1976. 240 с.
4. Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья [Электронный ресурс] : приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 19 декабря 2014 г. № 1598. URL: <http://legalacts.ru/doc/prikaz-minobrnauki-rossii-ot-19122014-n-1598/> (дата обращения: 15.09.2018).
5. Педагогические технологии воспитательной работы в специальных (коррекционных) школах I и II вида : учебник для студентов вузов, обучающихся по специальности «Сурдопедагогика» в 2 ч. / под ред. Е. Г. Речицкой. М. : Владос, 2009.
6. Развитие детей с нарушениями слуха во внеурочной деятельности : пособие для учителя и воспитателя спец. (коррекц.) образоват. учреждений I и II вида / под ред. Е. Г. Речицкой. М. : ВЛАДОС, 2005. 295 с.
7. Речицкая Е. Г. Развитие младших школьников с нарушенным слухом в процессе внеклассной работы. М. : ВЛАДОС, 2005. 156 с.
8. Свина И. Н. Формирование диалогической речи детей у неслышащих школьников // Постулат. 2018. Вып. 4–2 (30). С. 21.
9. Угасина Е. В. Формирование диалогической речи детей с нарушением слуха // Комплексное сопровождение детей с ограниченными возможностями здоровья : материалы междунар. науч.-практ. конф. ; Чебоксары 16 февраля 2016 г. : Изд-во Чуваш. гос. пед. ун-та им. И. Я. Яковлева, 2016. С. 183–186.
10. Pan-Chung Fung, Bonnie Wing-Yin Chow, Catherine McBride-Chang. The Impact of a Dialogic Reading Program on Deaf and Hard-of-Hearing Kindergarten and Early Primary School-Aged Students in Hong Kong. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*. 2005. Vol. 10. P. 82–95.

Some Aspects of Forming the Dialogical Speech of Hard-of-Hearing Students in Extracurricular Activities

Anna V. Demina

Orel State University named after I. S. Turgenev, Orel

Abstract. *Introduction.* The paper describes the conceptual provisions of the Federal State Educational Standard for Students with Disabilities, providing the personal development of hard-of-hearing and deafened students in accordance with the society requirements, and their successful socialization. It is noted that dialogical communication is a part of all components of socialization that fully ensures its success. The well-known features of oral communication of hard-of-hearing schoolchildren determine the significance of the work on optimizing the process of forming their dialogical speech in order to be successfully socialized in the environment of normal hearing people. Extensive opportunities for improving oral communication of hard-of-hearing students are in extracurricular activities.

Materials and methods. A literature review on the problem of dialogical speech and the research of dialogical speaking skills hard-of-hearing students has been carried out. The author identified the potential opportunities for extracurricular activities for improving their communicative skills. The results of the study. The article contains the general characteristics of hard-of-hearing students' dialogical speech; outlines some aspects of the content and organizing the work on teaching the dialogical speaking skills of hard-of-hearing students while extracurricular activities, as well as the guidelines for teachers. Discussion and conclusion. The materials of the article can be used in the practice of teachers of hard-of-hearing, speech pathologists as well as for the teaching bachelors, masters and postgraduates on defectologic specialties.

Keywords: *optimization, the formation of dialogical speech, hard-of-hearing students, extracurricular activities.*

Демина
Анна Владимировна

*кандидат педагогических наук,
доцент кафедры технологий пси-
холого-педагогического и специ-
ального образования*

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1579-7131>

*Орловский государственный уни-
верситет имени И. С. Тургенева*

*302026, г. Орёл,
ул. Комсомольская, 95*

*тел.: +7(4862)751318
e-mail: ademina-orel@mail.ru*

Demina
Anna Vladimirovna

*Candidate of Sciences (Pedagogy),
Associate Professor of the
Department of Technology of
Psychological, Pedagogical and
Special Education*

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1579-7131>

*Orel State University named after I.
S. Turgenev*

95 Komsomolskaya St, Orel, 302026

*tel.: +7(4862)751318
e-mail: ademina-orel@mail.ru*

УДК: 374.28

Здоровьесберегающие технологии в социально-культурной работе с людьми пожилого возраста

С. П. Татарова,
Н. А. Затеева

Восточно-Сибирский государственный институт культуры,
г. Улан-Удэ

Аннотация.

Введение. В статье обосновывается необходимость применения здоровьесберегающих технологий в социально-культурной работе с пожилыми людьми. **Цель, предмет и научная новизна исследования.** Целью настоящего исследования является обоснование необходимости применения здоровьесберегающих технологий в работе с пожилыми людьми, описание опыта проведения Байкальской летней школы «Серебряный возраст». Предметом изучения стали возможности использования здоровьесберегающих технологий в работе с пожилыми людьми. Новизна исследования заключается в обосновании эффективности комплексного использования здоровьесберегающих технологий в работе летней школы «Серебряный возраст». **Материалы и методы.** Описывается опыт авторов по проведению Байкальской летней школы «Серебряный возраст» в 2017 и 2018 гг. **Результаты исследования.** Интегративный характер летней школы обусловлен взаимосвязью творческих, коммуникативных и здоровьесберегающих технологий, направленных на повышение качества жизни и улучшение здоровья пожилых людей; возможностью реализации в рамках данной формы комплекса функций социально-культурной деятельности. Во время Байкальской летней школы «Серебряный возраст» применялись оздоровительные практики, психологические тренинги, проводились занятия по декоративно-прикладному творчеству. **Обсуждение и заключения.** Вовлечение участников в разнообразную культуротворческую и рекреативную деятельность способствовало созданию атмосферы творческого общения и создание условий для самореализации. Совокупность всех социально-культурных технологий была направлена на улучшение физического и психического здоровья.

Ключевые

слова:

социально-культурная деятельность, социально-культурные технологии, здоровьесберегающие технологии, пожилые люди, здоровье, Байкальская летняя школа.

Для цитирования: Татарова С. П., Затеева Н. А. Здоровьесберегающие технологии в социально-культурной работе с людьми пожилого возраста // Педагогический ИМИДЖ. 2019. Т. 13. № 1. С. 79–90.
DOI: 10.32343/2409-5052-2019-13-1-79-90.

Дата поступления
статьи в редакцию:
2 ноября 2018 г.

Введение

Старость – закономерный итог жизни каждого человека. Именно пожилые люди являются оплотом развития общества, благодаря жизненному, профессиональному опыту, мудрости, а также традициям и устоям общества, носителями которых они являются. К сожалению, не о каждом пожилым человеке возможно так сказать. В то время как большинство зрелых людей являются полноценными членами общества, имеют хорошее физическое и психическое здоровье, велика доля тех, кто имеет самые различные нарушения здоровья, физические, психические и неврологические расстройства, затрудняющие функционирование человека, мешающие ему проявлять свою социальную активность. В связи с тем, что сегодня в мире наблюдается старение общества, то есть доля пожилых людей в обществе стремительно растёт, вопросы эмоционального, физического и психического здоровья этой категории населения выходят в разряд актуальных.

Обзор литературы

Проблемы старения населения и работы с пожилыми людьми широко обсуждаются в геронтологии, медицине, социальной работе, социологии, психологии и педагогике. Преимущественно авторы рассматривают различные аспекты социальной помощи пожилым гражданам, социальное самочувствие представителей этой социальной группы и отношение к старости в обществе. Авторами отмечается распространение негативного отношения к этому периоду жизни среди представителей различных социальных групп [4; 7]. В связи с этим бытует мнение, что работа различных специалистов с пожилыми людьми ограничивается медицинской и социальной помощью. Потенциал педагогических технологий, в частности социально-культурных, освещён в научной литературе недостаточно. Среди направлений, которые представляют новую парадигму работы с пожилыми людьми, выделим следующие: применение социально-культурных технологий в контексте социальной и социокультурной адаптации (И. Н. Бондаренко, Н. В. Герасимова, К. М. Арымбаева, О. Ю. Мацукевич); преодоление эйджизма (А. В. Микляева, Ж. В. Хозина); формирование новой модели социальной работы (Ю. С. Моздокова, Е. И. Хо-

лостова, В. Ф. Соколова, Г. С. Головлева, Н. Б. Секарева, Т. В. Вдовенко) [9]; деятельность учреждений культуры, функционирования институциональных и неинституциональных форм социально-культурной деятельности (В. Г. Юхняк, Е. И. Григорьева, О. Е. Плеханова, Е. С. Трифонов, О. А. Пачина, Г. Колик) [8; 11]; опыт внедрения здоровьесберегающих технологий при организации работы с пожилыми людьми (С. П. Татарова, Н. А. Затеева, О. Б. Мурзина) [6; 10]. Среди имеющихся научных публикаций преобладают работы теоретической направленности, недостаточно отражена отечественная практика социально-культурной работы со старшей возрастной группой.

Изучив многообразные источники и подходы к понятию старости, этапам старения и технологиям, применяемым в работе с данной категорией населения, выделим основные понятия, необходимые в данной статье. Так, дефиниция «пожилые люди» трактуется нами как часть населения страны, прекратившая работу по найму по достижении определённого возраста, имеющая право на пенсионное обслуживание от государства.

Термин «здоровьесберегающие технологии» будет использоваться нами как комплекс мероприятий, направленных на преодоление негативных факторов окружающей среды, ориентированных на сохранение, развитие здоровья человека на всех этапах его жизненного пути.

Целью настоящего исследования является обоснование необходимости применения здоровьесберегающих технологий в работе с пожилыми людьми, описание опыта проведения Байкальской летней школы «Серебряный возраст» (далее – Летняя школа) и применения комплекса социально-культурных технологий, направленных на создание условий для улучшения здоровья, психического состояния и самореализации представителей старшего поколения.

Материалы и методы исследования

При подготовке работы авторы опирались на деятельностный подход (Л. С. Выготский, А. Н. Леонтьев и др.) [1, 2]; теорию активности (М. С. Каган, С. Л. Рубинштейн и др.); концепцию социальной активности личности (И. С. Кон, А. В. Мудрик и др.) [3]; концепцию социально-культурного развития личности (М. А. Ариарский, Ю. Д. Красильников, Т. Г. Киселева, А. Д. Жарков, Ю. А. Стрельцов и др.), концепцию социально-культурной анимации (Н. Н. Ярошенко) [12].

Практическая часть работы представлена обобщением опыта авторов по организации и проведению Летней школы в 2017 и 2018 гг.

Результаты исследования

Можно выделить несколько критериев, детерминирующих здоровье пожилого человека. Одним из первых составляющих здоровья исследователи называют наследственность, предопределяющую предрасположенность или, напротив, невосприимчивость к определённым болезням. Значимое место в том, как будут проходить процессы старения, отводится образу жизни, которого придерживался человек. Физическое состояние тела в старости зависит от того, какой образ жизни вёл человек в молодости, да и в целом, на протяжении всей жизни. Наличие вредных привычек, приём алкоголя, наркотиков, психотропных веществ, плохой режим сна и отдыха, гиподинамия, некачественное, несбалансированное питание являются определяющими в преждевременном старении организма. При влиянии таких неблагоприятных условий у

человека могут развиваться многообразные хронические заболевания, психические отклонения и даже смерть.

Состояние здоровья в старости может отягощаться условиями жизни, в которых человек проживал. Особенно неблагоприятная ситуация наблюдается в социально неблагополучных слоях общества.

Важной составляющей здоровья пожилого человека является его психическое здоровье, которое, в свою очередь, зависит от социального положения человека, эмоционально-психологического состояния, биологических особенностей организма. Если говорить о социально-экономическом статусе человека и его влиянии на психическое состояние, то резонно отметить, что в связи с прекращением трудовой деятельности у него нередко многократно сокращается количество социальных контактов, сужается круг социальных связей, ограничивается круг общения, резко падает социальная активность. Лишь немногие люди поддерживают контакты с коллегами по работе, максимально стремятся к продолжению социальной активности в обществе, сохраняют самостоятельность и самодостаточность.

Ещё одной важной причиной ухудшения эмоционального состояния человека являются частые мысли о смерти, которые с уходом из жизни друзей, коллег, близких людей лишний раз напоминают о конечности жизненного пути. Дополнительным ударом становится смерть супруга (-ги) как самого близкого человека, осознание невосполнимости утраты неумолимо оставляет глубокие раны в душе пожилого человека. Распавшийся таким образом брак нередко провоцирует ситуацию, когда человек бросает ведение домашнего хозяйства, вследствие чего становится зависимым от своих родных и близких, что также детерминирует изменение характера и эмоционального состояния. Нередко родственники берут пожилых под свою опеку, настаивают на переезде к ним. Таким образом, переселение стариков также нарушает их привычный круг общения. Порой можно наблюдать, что пожилые люди сознательно ограничивают контакты со своими ровесниками, особенно с имеющими негативное мировосприятие, постоянно жалующимися и сетующими на здоровье, детей, окружающих в целом. Попутно пожилыми людьми нередко обнаруживается негативное отношение к старости в обществе, неуважительное отношение со стороны представителей младших поколений, начинает более остро ощущаться ненужность и невостребованность в семье.

Стоит отметить, что между физическим и психическим здоровьем человека существует прямая взаимосвязь. Так, на психику престарелых людей влияет ограничение в движениях, в свободном передвижении, болезненные ощущения, физическая зависимость от людей, ухаживающих за ними. Пожилые люди, страдающие разного рода заболеваниями, больше подвержены депрессивным состояниям, при этом, если не отвлекать человека от переживаний по этому поводу, болезнь может существенно прогрессировать.

В связи с выходом на пенсию сокращается доход. Экономическая несостоятельность по причине низкого пенсионного обеспечения порождает неуверенность в завтрашнем дне, негативные настроения, провоцирует спад жизненной энергии и сил. Стоит отметить, что доля стариков в составе бедного населения достаточно велика. Нередко они начинают экономить на питании, что сказывается на качестве употребляемых продуктов, сбалансированности рациона. В

связи с экономическим кризисом в стране, удорожанием коммунальных, медицинских, социальных услуг многие из них становятся недоступны для лиц пожилого возраста, а обеспечение жизнедеятельности пожилых граждан осуществляется на минимальном уровне.

Таким образом мы кратко рассмотрели проблемы пожилого человека. На наш взгляд, многие аспекты проблем пожилых людей могут быть успешно решены благодаря распространению различных технологий работы с данной категорией граждан. При работе с пожилыми людьми специалисты рекомендуют активно использовать такие технологии, как библиотерапия и терапия литературным творчеством, изотерапия, гарденотерапия, глинолечение, музыкотерапия и др. [5]. Особое место отводится здоровьесберегающим, спортивно-оздоровительным технологиям. Технологии социально-культурной деятельности, ориентированные на пожилых людей, достаточно разнообразны: игровые и развлекательно-игровые (подвижные, малоподвижные, театрализованные и др.), художественно-зрелищные, диалогические (показ, рассказ, пересказ, объяснение, иллюстрирование), репродуктивные и творчески развивающие (тренинг, импровизация), обучающие (упражнения, повтор), проблемно-поисковые, информационные и другие технологии [5]. Все указанные технологии, применяемые как по отдельности, так и в комплексе, решают единую задачу – улучшение качества жизни, повышение жизненного тонуса, что влечёт за собой улучшение физического и психического здоровья пожилого человека, позволяет ему сохранять социальную активность и самореализовываться.

В качестве иллюстрации позитивного воздействия комплекса социально-культурных технологий, направленных на здоровьесбережение старшего поколения, рассмотрим опыт внедрения реабилитационных, оздоровительных практик работы с пожилыми людьми на примере работы Летней школы. Указанная Летняя школа прошла свою апробацию в июне 2017 года [10]. Опыт оказался настолько удачным, что по просьбе участников организаторы решили сделать её проведение ежегодным. Летняя школа собирала своих участников на берегу озера Байкал, в Оздоровительно-спортивном лагере института культуры (сокращенно: ОСЛИК). География участников оказалась достаточно широкой: съехались представители разных городов и поселений нашей необъятной страны: от Хабаровска до Томска. Несмотря на достаточно высокую цену за участие в школе (относительно той пенсии, что в среднем получают пенсионеры), тем не менее отмечается рост её популярности среди пожилых людей.

Кратко остановимся на основных акцентах, которые расставили организаторы при проведении Летней школы. Безусловно, в первую очередь организаторы учитывали особенности данной категории граждан, которые мы упоминали выше. Рассмотрим их подробнее.

С возрастом люди всё чаще осознают, что главное в жизни всё-таки здоровье. Когда болезни подкрадываются всё ближе, о здоровье начинают вспоминать всё чаще. К сожалению, в зрелом возрасте многие, сетуя на состояние своего здоровья, не видят других вариантов оздоровления, кроме как помощь врачей. Отсутствие физической нагрузки, малоподвижный образ жизни в совокупности с возрастными изменениями провоцируют усугубление проблем со здоровьем у людей зрелого возраста. При этом физические упражнения крайне необходимы, поскольку они являются хорошим средством профилактики

старческих проблем со здоровьем. Более того, занятия физкультурой благоприятно сказываются на эмоционально-психологическом состоянии личности, мозговой деятельности, у человека появляются бодрость духа, жизнеутверждающие взгляды на окружающий мир, увеличивается выносливость организма. Осознанно уделяя внимание своему физическому телу, регулярно занимаясь посильными физическими упражнениями, пожилые люди имеют оптимальный уровень кардиореспираторных и мышечных состояний, правильный вес и строение тела. Занятия спортивными и оздоравливающими практиками приводит к тому, что пожилые люди гораздо меньше страдают разного рода заболеваниями, улучшается качество жизни в целом.

Так, с учётом того, что никогда не поздно начать ведение здорового образа жизни, оздоровление организма, в программу Летней школы были включены телесно-ориентированные практики. Педагог в доступной форме разъяснял рецепты долголетия, показывал методы оздоровления организма, одновременно каждый участник мог попробовать их на себе. Методики работы, предложенные педагогом Летней школы, основаны на богатых традициях восточных практик оздоровления – Индии, Китая, Японии, Вьетнама и др., на учении тибетских монахов, на знаниях по сохранению и восстановлению здоровья русского народа. Некоторые примеры оздоравливающих практик все участники получали в ходе утренней зарядки, что давало заряд бодрости и позитива на целый день. Подспудно оздоровление пожилых происходило благодаря тому, что они долгое время находились на открытом воздухе, много гуляли в сосновом бору, впитывая целительный воздух Байкала. Формы работы, применяемые организаторами, способствовали тому, чтобы участники Летней школы были всё время в движении. Многие из приехавших впервые увидели Байкал и, несмотря на низкие температуры воды в июне, всё же отважились купаться, те же, кто бывает на озере ежегодно, ограничились прогулками босыми ногами вдоль берега. Результаты работы I Летней школы продемонстрировали эффективность приёмов и методов работы с этой категорией населения, показали, что стереотипы относительно жизни пожилых людей могут быть изменены [10]. Во время планирования II Летней школы организаторы отважились включить в программу «Весёлые спортивные старты». Как оказалось, данная форма была встречена участниками с энтузиазмом. С большим азартом «школьники» состязались в различных эстафетах, метании мечей, перетягивании каната и т. д. По окончании участники попросили включать в программу больше такого рода состязаний.

Как уже отмечалось нами выше, для поддержания полноценной жизни пожилой человек должен правильно, полноценно питаться, соблюдать принцип сбалансированности питания. Однако в связи с мизерной пенсией, дороговизной качественных продуктов многие пожилые люди не могут себе позволить питаться полноценно. Данному вопросу при организации Летней школы уделялось пристальное внимание. «Школьников» кормили не только вкусно, но и с соблюдением основных принципов питания (в рацион включено достаточное количество клетчатки в виде овощных салатов, злаковых, фруктов). Участники проекта отмечали улучшение процессов пищеварения, перистальтики, снижение проблем с застойными явлениями в кишечнике.

Стоит отметить, что в пожилом возрасте происходит снижение чувстви-

тельности кожных покровов, изменение тактильных ощущений, нарушение мелкой моторики, что нередко негативно сказывается на психических процессах памяти, мышления и т. д. В связи с этим в программу Летней школы включены мастер-классы по декоративно-прикладному творчеству. Так, в первый год обучения «школьники» готовили куклы-обереги, учились технике работы с фольгой, во второй год – осваивали роспись на байкальских камнях, технику «изонить», изготавливали «ловца снов», из шерстяных ниток готовили птичек. Стоит отметить, что не все участники качественно справлялись с работой, хотя используемые техники максимально просты. Нередко участники по-доброму шутили над собой, что их поделки уступают по качеству работам их внуков, принесённым из детского сада. Все виды занятий по декоративно-прикладному творчеству способствовали развитию мелкой моторики, проходили в тёплой, дружеской атмосфере и получили хорошие отклики со стороны участников. По итогам мастер-классов была организована выставка творческих работ. В ходе выставки участники могли сравнивать свои результаты и своих коллег, видели перспективы своего совершенствования.

Частично проблемы развития моторики решались и на социально-психологических тренингах. На первом тренинге традиционно включались упражнения на знакомство и сплочение коллектива, проводились упражнения на координацию движений, на развитие памяти, образного мышления, кроме того, участники Летней школы были заняты рисованием, лепкой и т. д. Последующие тренинговые занятия были направлены на отработку проблем пожилых людей: одиночество, заниженная самооценка, чувство ненужности, негативное мышление. В течение занятия происходил разбор жизненных ситуаций, акцентировалось внимание на том, как важно мыслить позитивно, строить планы на будущее. Участники тренинга определяли для себя, что положительный жизненный настрой, осознанное поведение помогают ощущать гармонию с окружающим миром, позволяют легче преодолевать возрастные недуги.

Как уже отмечалось нами выше, в силу возрастных особенностей организма, человеку важно наблюдение врачей – узких специалистов. К сожалению, в России слабо развита профилактическая медицина, нередко на плановый приём доктора попасть достаточно сложно, а платная медицина не всегда доступна людям данной категории. В связи с этим организаторы Летней школы посчитали значимым пригласить специалистов-медиков, способных сделать своевременную диагностику. Так, в работе II Всероссийской Летней школы приняли участие медицинский центр «Слух и зрение», врач-невролог «Центра Восточной медицины». Был приглашён врач-массажист. Кроме того, была организована выставка-продажа широкого ассортимента витаминных комплексов, чаёв, биологически активных добавок на основе травяных сборов Центра восточной медицины, созданных специально для людей пожилого возраста. В зрелом возрасте женщина по-прежнему хочет быть красивой, а потому с участниками Летней школы отработал визажист, который рассказал о способах ухода за зрелой кожей, приёмах визажа и массажа лица.

Важной составляющей в программе Летней школы являлось выявление талантов и творческих способностей участников, а также создание условий и возможностей для их демонстрации. Для реализации энергии, выражения активной жизненной позиции участникам предлагалось проявить себя. В ходе

вечерних мероприятий для отдыха пожилых проводился вечер «Минута славы», где с большой выдумкой, креативно каждый участник сумел продемонстрировать то, чем его одарила природа. По итогам отбора в заключительный вечер состоялся большой концерт, в программу которого вошли номера, подготовленные самодельными артистами. Несмотря на кратковременность подготовки, мероприятие получилось очень ярким, эмоционально возвышенным, очень тепло было встречено всеми «школьниками».

Обсуждение и заключение

Таким образом, несмотря на небольшую продолжительность Летней школы, в связи с тем, что учтены основные особенности проблем пожилых людей, все участники уезжают полные сил, энергии, позитивного настроения на новые свершения. Между «школьниками» завязываются тесные, дружеские связи, общение, переписка в соцсетях продолжается и после «обучения». Во время случайных встреч с участниками Летней школы спустя некоторое время обнаруживается, что они стали посещать любительские объединения, вступили в группы здоровья, занялись скандинавской ходьбой, устроились на работу, активно включились в общественную деятельность и т. д. Всё это говорит о том, что люди изменились, обрели внутреннюю свободу и уверенность в себе. Многие из участников осознали, что старение организма – это неизбежный процесс, однако можно предпринимать меры по сдерживанию данного процесса, можно наслаждаться жизнью и находить радости в любом возрасте!

Подводя итоги внедрения социально-культурных технологий в работе Летней школы, можно констатировать, что авторы проекта решили ряд поставленных задач, обусловленных потребностями пожилых людей: создали условия для рекреации на свежем воздухе и занятий физическими упражнениями, освоения доступных оздоровительных методик, проведения спортивных конкурсов; провели тренинги, направленные на снятие психологических барьеров, развитие коммуникативных навыков; организовали мастер-классы по декоративно-прикладному творчеству, которые благоприятно влияют на развитие мелкой моторики; активизировали творческую деятельность участников в рамках культурно-досуговых программ; организовали консультационную деятельность специалистов, ориентированных на оказание услуг людям старшего возраста. В рамках Летней школы были использованы различные формы социально-культурной деятельности: вечера отдыха, концерты, квесты, спортивные соревнования, групповые занятия, выставки и др., – в ходе которых пожилые люди были не только зрителями, но и активными участниками. Интеграция различных методов и форм работы позволила успешно реализовать задачу по улучшению состояния здоровья и качества жизни пожилых людей – участников Летней школы.

Заявленный вклад авторов

Татарова С. П.:

– анализ научной разработанности проблемы (Л. С. Выготский, А. Н. Леонтьев, М. С. Каган, А. В. Мудрик, М. А. Ариарский, Ю. Д. Красильников, Т. Г. Киселева, А. Д. Жарков, Ю. А. Стрельцов, Н. Н. Ярошенко и др.) и реализации здоровьесберегающих технологий в социокультурной практике;

- определение структуры, объёма и содержания статьи, формулирование выводов проведённого исследования;
- написание части статьи, связанной с проблемами пожилых людей и определением факторов, затрудняющих их функционирование в обществе;
- описание задач и результатов проведения Байкальской летней школы «Серебряный возраст» в 2017 и 2018 гг.

Затеева Н. А.

- анализ научных публикаций по внедрению социально-культурных технологий в работу с людьми старшего возраста (И. Н. Бондаренко, Н. В. Герасимова, К. М. Арымбаева, О. Ю. Мацукевич, А. В. Микляева, Ж. В. Хозина, Ю. С. Моздокова, Е. И. Холостова, В. Ф. Соколова, Г. С. Головлева, Н. Б. Секарева, Т. В. Вдовенко, В. Г. Юхняк, Е. И. Григорьева, О. Е. Плеханова, Е. С. Трифонов, О. А. Пачина, Г. Колик, О. Б. Мурзина и др.);
- описание форм социально-культурной деятельности, являющихся структурными компонентами здоровьесберегающих технологий;
- описание опыта работы авторов с пожилыми людьми;
- библиографическое и техническое оформление текста статьи.

Все авторы прочитали и одобрили окончательный вариант рукописи.

Список литературы

1. Выготский Л. С. Методика рефлексологического и психологического исследования // Проблемы современной психологии / под ред. К. Н. Корнилова Л., 1926. В 2 т. Т. 2. С. 26–46.
2. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. М. : Политиздат, 1977. 304 с.
3. Мудрик А. В. Социальная педагогика / под ред. В. А. Сластенина [3-е изд., испр. и доп.]. М. : Академия. 2000. 200 с.
4. Потехина И. П., Чижов Д. В. Потенциал старшего поколения как составляющая национального человеческого капитала (по материалам исследования в регионах ЦФО) // Мониторинг общественного мнения: Экономические и социальные перемены. 2016. № 2 (132). С. 3–23.
5. Проблемы старости: духовные, медицинские и социальные аспекты. М. : Изд-во «Свято-Дмитриевское училище сестер милосердия», 2003. 256 с.
6. Реабилитационные технологии социально-культурной деятельности в работе с маломобильными группами населения: атлас / авт.-сост. : Е. А. Белецкая, Е. В. Харьковская, Н. В. Ефремова, Е. С. Штанько, Ю. В. Бовкунова, Н. В. Посохова, Т. А. Селюкова, Э. А. Селюков. Белгород : Политерра, 2018. 88 с.
7. Смирнова Т. В. Пожилые люди: стереотипный образ и социальная дистанция // Социологические исследования. 2008. № 8. С. 49–55.
8. Современные технологии социально-культурной деятельности : учеб. пособие / науч. ред. Е. И. Григорьева. Тамбов : Першина, 2004. 511 с.
9. Соколова В. Ф., Берецкая Е. А. Теория и практика реабилитации граждан пожилого возраста : учеб. пособие. М. : ФЛИНТА : МПСИ. 2012. 195 с.
10. Татарова С. П., Затеева Н. А. Возможности социально-культурных технологий в поддержании здоровья пожилых людей // Актуальні проблеми фізичного виховання та



здоров'я людини: Матеріали III-ої Міжнародної заочної науково-практичної конференції (27 листопада – 1 грудня 2017 року, м. Слов'янськ) / за заг. ред. проф. В. В. Дичка. Слов'янськ : ДДПУ. 2017. С. 248–252.

11. Юхняк В. Г. Направления социально-культурной реабилитации лиц пожилого возраста // Вестник Таганрогского государственного педагогического института. 2016. № 1. С. 238–242.

12. Ярошенко Н. Н. Социально-культурная анимация : учеб. пособие. М. : МГУКИ, 2000. 109 с.

Pedagogical Potential of Health-Saving Technologies in Sociocultural Work With Elderly People

Svetlana P. Tatarova, Nadezhda A. Zateeva

East-Siberian State Institute of Culture, Ulan-Ude

Abstract. *Introduction. The paper substantiates the need of using health-saving technologies in sociocultural work with elderly people. Purpose, subject and scientific novelty of research. The purpose of the research is justification of implementing the health saving technologies for work with elderly people, and the description of organizing Baikal summer school “Silver Age”. The possibilities of using health saving technologies while working with elderly people became a subject of studying. The novelty of the research lies in justification of using the health saving technologies at summer school “Silver Age”. The materials and methods. The authors describe their experience in organizing Baikal Summer School “Silver Age” in 2017 and 2018. The results of research. The integrative nature of the summer school is due to the interrelation of creative, communicative and health-saving technologies aimed at improving the life quality and the health of elderly people, and the possibility to fulfill the sociocultural functions within this form. During the summer school, recreational practices, psychological training, applied arts and crafts were implemented. The discussion and conclusions. The involvement of school participants in the variety of cultural and recreational activities contributed to providing the atmosphere of creative communication and setting up the conditions for self-actualization. All the sociocultural technologies were aimed at improving the physical and mental health of the summer school participants.*

Keywords: *sociocultural activity, sociocultural technologies, health-saving technologies, the elderly people, health, Baikal Summer School.*

**Татарова
Светлана Петровна**

*доктор социологических наук,
доцент, профессор кафедры
социально-культурной
деятельности*

*Восточно-Сибирский
государственный институт
культуры*

*670031, г. Улан-Удэ,
ул. Терешковой, 1*

*тел.: +7(3012)233326
e-mail: Svetlana.tatar@inbox.ru*

**Tatarova
Svetlana Petrovna**

*Doctor of Sciences (Sociology),
Associate Professor, Professor
of the Sociocultural Activity
Department*

*East-Siberian State Institute of
Culture*

*1 Tereshkova St, Ulan-Ude,
670031*

*tel.: +7(3012)233326
e-mail: Svetlana.tatar@inbox.ru*



**Затеева
Надежда Александровна**

*кандидат социологических наук,
доцент, доцент кафедры
социально-культурной
деятельности*

*Восточно-Сибирский
государственный институт
культуры*

*670031, г. Улан-Удэ,
ул. Терешковой, 1*

*тел.: +7(3012)233326
e-mail: z.n.a.-79@mail.ru*

**Zateeva
Nadezhda Aleksandrovna**

*Candidate of Sciences (Sociology),
Associate Professor, Associate
Professor of the Sociocultural
Activity Department*

*East-Siberian State Institute of
Culture*

*1 Tereshkova St, Ulan-Ude,
670031*

*tel.: +7(3012)233326
e-mail: z.n.a.-79@mail.ru*

Читающий университет как креативное пространство

С. Ю. Залуцкая, Н. И. Никонова

Северо-Восточный федеральный университет
им. М. К. Аммосова, г. Якутск

Аннотация.

Введение. В статье рассматриваются особенности культуры чтения молодёжи в федеральном вузе. По мнению авторов, образовательная среда федерального университета должна быть нацелена на создание педагогических условий, реализация которых позволит воспитать будущего специалиста в различных сферах деятельности как личность, способную к самообразованию и саморазвитию посредством чтения. Отмечается, что формирование читателя происходит через аудиторную и внеаудиторную деятельность студентов с использованием актуальных для высшей школы технологий, ориентированных на стимулирование читательской активности обучающихся.

Материалы и методы. Использованы методы наблюдения, анкетирования, проектирования читательской среды. Представлены промежуточные результаты долгосрочного социально-культурного проекта «Читающий университет». Обоснованы различные подходы, поддерживающие интерес к чтению, стимулирующие самостоятельный и творческий выбор читателя.

Результаты исследования. Проведённый статистический анализ мотивов чтения первокурсников вскрывает социальную природу читательских потребностей и интересов обучающихся, определяя место и значение чтения в их жизни. Характеристика читательского портрета пятикурсников указывает, что чтение им необходимо для самообразования, личностного и профессионального развития. Студенты в начале обучения в вузе нуждаются в педагогическом регулировании их читательской деятельности. Старшекурсники имеют сформированную готовность к самостоятельному досуговому чтению; их читательский опыт может быть применен в работе с потенциальными абитуриентами и первокурсниками.

Обсуждения и заключения. В системе руководства чтением молодёжи, в повышении культуры чтения студентов значительная роль отводится образовательной среде федерального университета, в частности технологиям, цель которых – воспитание читателя «через всю жизнь».

Ключевые

слова:

социально-культурный проект, воспитание читателя, вуз, мотивация, творчество.

Для цитирования:

Залуцкая С. Ю., Никонова Н. И. Читающий университет как креативное пространство // Педагогический ИМИДЖ. 2019. Т. 13. № 1 (42). С. 91–102.
DOI: 10.32343/2409-5052-2019-13-1-91-102.

Дата поступления
статьи в редакцию:
24 октября 2018 г.

Введение

В первой четверти XXI века обрели особую актуальность исследования «...реального учебного процесса в университете [с целью] определить социально-педагогические альтернативы его модернизации» [7, с. 9903] с учётом мировых образовательных трендов. В частности, современное педагогическое сообщество не перестаёт заниматься активным поиском плодотворного решения проблемы, которая стоит в мировой повестке дня на протяжении как минимум двух десятилетий, – проблемы воспитания человека читающего. Читающего с интересом и пользой, активно и творчески. Читающего в течение всей жизни.

Обзор литературы

Как отечественные, так и зарубежные исследователи разрабатывают различные аспекты выдвинутой проблемы: повышение мотивации молодёжи к чтению; стратегии воспитания школьников, студентов и взрослых как читателей; влияние чтения на образовательный успех; новые формы и приёмы формирования читательского интереса обучающихся; «расширение стратегических запасов начитанности»; трудности в чтении и другие. Контент-анализ научных трудов по теме выявил несколько значимых для решения вопроса направлений деятельности по поддержке новых поколений читателей в сфере чтения:

- развитие мотивации к чтению и поощрение чтения для удовольствия [4];
- повышение квалификации педагогов всех образовательных организаций;
- формирование читательской среды семьи, дошкольной организации, школы, вуза, социума;
- формирование привлекательного имиджа «человека читающего».

Мировое научное сообщество осознаёт, что качество читательской компетентности личности влияет на эффективность её социализации и профессиональной деятельности, на уровень адаптации человека в современных ус-

ловиях жизни, и предлагает различного рода меры по решению этого вопроса [5; 6; 8 и др.]. Так, в странах, озабоченных фактом увеличения нечитающего населения, для управления работой по продвижению чтения среди молодёжи, аккумуляции и трансляции успешных практик и технологий созданы нормативная база (национальные стратегии, концепции и программы чтения), а также ассоциации, профессиональные педагогические и родительские сообщества, экспертные группы, онлайн-платформы.

Материалы и методы

Свой вклад в процесс формирования эффективной читательской среды, активно влияющей на интересы и потребности нового поколения читателей / нечитателей, вносят российские высшие учебные заведения как одно из ключевых звеньев системы «чтение в школе – чтение в вузе – чтение через всю жизнь». В их числе Северо-Восточный федеральный университет им. М. К. Аммосова (далее – СВФУ) – крупнейший межрегиональный образовательный и культурный центр Северо-Востока России. Ведёт обучение по 119 направлениям подготовки среднего профессионального и высшего образования. Сегодня в нём обучаются свыше 17 тысяч студентов из 52 субъектов России и 38 стран мира. Важная стратегическая задача университета – «выстроить систему воспитания культурного человека» [2]. Одним из инструментов решения этой задачи СВФУ стал комплексный социально-культурный проект «Читающий университет», необходимость которого обусловлена снижением интереса студентов к самостоятельному досуговому чтению, изменению мотивации современных молодых людей в организации своего времяпрепровождения.

Так, в целях исследования мотивации студентов федерального вуза к чтению 20–25 апреля 2018 г. было проведено анкетирование, в котором участвовали 40 студентов первого курса (из 47 (общего числа) первокурсников) филологического факультета СВФУ по направлению подготовки 44.03.05 «Педагогическое образование». Выборка респондентов обусловлена программой обучения: студенты первого курса не изучили полный курс литературных дисциплин, поэтому в большей степени ориентированы на досуговое чтение. Возраст респондентов: от 17 до 19 лет. Гендерный состав: 34 % юношей, 66 % девушек. Обучались в сельской школе – 87 % студентов; 11 % – в городской; 2 % – в школе посёлка городского типа. Цель опроса первокурсников – выявить объективные и субъективные факторы, определяющие читательские предпочтения обучающихся, получить данные о мотивах, направленности, систематичности их чтения. Анкета включала в себя девять вопросов и заданий.

Так, по ответам респондентов на вопрос анкеты о любимых занятиях в свободное время выявлено, что первокурсники предпочитают общение с друзьями (67,5 %), что абсолютно естественно для данной возрастной группы; просмотр видео (30 %) и чтение книг (25 %).

В списке любимых литературных произведений первокурсников достаточно много книг, изучаемых в школе, экранизированной зарубежной литературы и книг, прочитанных в детстве. Только один студент назвал произведение якутского писателя. Смещение классических произведений с текстами массовой литературы указывает на неустойчивость читательского вкуса студентов первого курса.

Ответы на вопрос о коммуникативной компетенции студентов убеждают

в том, что среди первокурсников не принято обсуждать прочитанные книги (45 %); готовы поделиться впечатлениями с родителями 7,5 %, а с преподавателями – 2,5 % респондентов. Охотно обмениваются впечатлениями с друзьями 45 % опрошенных. Очевидно, что преподаватели вуза не входят в круг тех, с кем обучающиеся готовы общаться по поводу досугового чтения.

Постоянную потребность в чтении испытывают 2,5 % от общего числа опрошенных. Большинство респондентов читают художественную литературу, когда есть свободное время (55 %); практически не читают 40 %. Такие показатели для будущих филологов являются неудовлетворительными. Вывод подтверждают данные по вопросу анкеты о количестве прочитанных за последнее время книг: 40 % указали, что не прочитали ни одной книги за последний месяц; по одной книге прочитали 37,5 %, две – 17,5 %, три – 2,5 % опрошенных.

Ответы первокурсников на задание убедить сверстников в необходимости досугового чтения можно дифференцировать по трём группам. Первая группа: большинство респондентов представили прагматические аргументы: саморазвитие, расширение кругозора – 62,5 % человек; пополнение словарного запаса – 42,5 % респондентов; повышение качества общения – 15 % обследуемых. Отметим, что 11,7 % студентов читают книги для новых знакомств, расширения круга друзей, чтобы «было о чём поговорить». Во вторую группу следует отнести следующие ответы: развитие воображения – отмечают 25 % респондентов, для получения ответов на волнующие вопросы – 20 %, повышение культуры – 2,5 %, узнать путь к успеху – 2,5 %. Третья группа ответов – об эмоциональных мотивах чтения художественной литературы: отдых, получение удовольствия (17,5 % студентов), возможность уйти в ирреальность (15 %), способ найти свой мир (5 % респондентов).

Полученные данные следует расценить как противоречивые. С одной стороны, респонденты предпочитают читать русские или зарубежные классические произведения, которые вызывают эмоциональный отклик, заставляют задуматься над важными нравственными проблемами, поднятыми в текстах. Для студентов важно читать, чтобы расширять кругозор, повышать образовательный и культурный уровень, качество коммуникации, а также развиваться и быть успешными. С другой стороны, первокурсники утверждают, что почти не читают, не обмениваются впечатлениями о прочитанном, в их досуге чтение уступает общению с друзьями, просмотру кино- и видеопродукции.

Исследование продемонстрировало, что читательская среда вуза должна не только поддерживать имеющийся интерес к чтению студентов первого курса направления подготовки 44.03.05 «Педагогическое образование», но также разрабатывать адекватные культурным, образовательным, духовно-нравственным запросам молодёжи подходы и технологии, формирующие её мотивацию к чтению как досуговой деятельности, деятельности увлекательной, творческой. Одной из таких технологий может выступать технология проектов. Формат проекта позволяет ставить конкретные практические цели, чётко определять инструментарий эффективного решения задач, оперативно анализировать промежуточные и итоговые результаты, своевременно корректировать деятельность участников проекта, полностью реализовать их потенциал, в том числе и творческий.

Результаты исследования

С целью контрольного мониторинга исследования мотивации студентов – будущих учителей русского языка и литературы к чтению 1–2 сентября 2018 г. авторами был проведён опрос среди пятикурсников филологического факультета, являвшихся на протяжении четырёх лет участниками проекта «Читающий университет». Количество респондентов: 34. Возраст респондентов: от 21 до 25 лет. Гендерный состав: 12 % юношей, 88 % девушек. Цель опроса – охарактеризовать читательскую самостоятельность будущих учителей русского языка и литературы и выяснить эффективность проекта «Читающий университет». Всего было задано три вопроса:

1. С какой целью вы читаете?
2. Какую роль играет чтение в вашей жизни?
3. Что мешает современной молодёжи читать художественную литературу?

В результате исследования обнаружено, что большая часть респондентов (82 %) любит читать. В большинстве своём (61 %) студенты читают для расширения своего кругозора, саморазвития, обогащения духовного мира, удовольствия («Мы читаем художественную литературу, чтобы развиваться в духовном плане»; «Читаю для досуга»; «Ради интереса»; «Чтобы узнать, открыть для себя что-то новое, интересное и другое. Представить себе иную жизнь. Окунуться в совсем другой мир. Почувствовать особенности того или иного времени. Сравнить свою и чужие жизни, истории». «Книги по-прежнему остаются источником информации, даже в эпоху Интернета, которому уступают в удобстве, но не в надёжности»).

На вопрос о целях чтения 29 % респондентов ответили: «Для души. Для себя»; «Хочу найти себя, постичь и понять окружающий мир». Подобные ответы указывают на наличие устойчивого интереса испытуемых к чтению как досуговой деятельности, на сформированность навыков диалогового мышления, умение рефлексировать. Благодаря книгам у студентов выпускного курса развивается воображение, чувственность, умение сопереживать. Литература, с их точки зрения, помогает личности стать лучше, совершеннее.

Также склонность к самостоятельному чтению обусловлена профессиональными интересами и потребностями: «Любовь к литературе стала решающим фактором в выборе специальности»; «Люблю читать с детства, поэтому решила связать свою жизнь с литературой»; «Чтение обеспечивает гармонию с самим собой, даёт знания для успешного усвоения умений, навыков, необходимых для моей будущей профессии» – 58 % респондентов. С одной стороны, литература выступает для обучающихся средством познания действительности, необходимой частью профессионального роста, обеспечивает когнитивные потребности. Оценивая книгу только как источник знаний, они могут не получать эстетического наслаждения от прочитанного. С другой стороны, возможно сделать вывод о сформированности у студентов выпускного курса профессионально значимых компетенций, в число которых входит и читательская компетенция.

Совсем не читают или перестали читать 8 % опрошенных («Честно признаюсь, что в последнее время я почти не читаю»; «Нет, не читаю»; «С годами я читаю всё меньше и меньше»).

Для подавляющего числа обучающихся (88 %) книга играет в жизни важ-

ную, определяющую роль. 32 % респондентов рассматривают книгу как часть культуры личности современного человека («Чтение – это возможность прикоснуться к мировой культуре»; «Чтение как глоток свежего воздуха. Витамин для души и физические упражнения для ума»; «Книги во многом сформировали меня как личность, моё мировоззрение»; «Чтение – одно из моих любимых занятий, оно дарит наслаждение благодаря сюжету, героям, юмору, общению с Автором»). 5 % испытуемых в своих ответах уточнили, когда они читают книги: «Люблю читать летом, потому что у меня много времени»; «Больше читаю на каникулах».

Что касается приоритетных негативных факторов, влияющих на формирование читательской самостоятельности современной молодёжи, то здесь мнения респондентов разделились: 44 % опрошенных обвинили в конкуренции с книгой социальные сети, а 38 % – лень: «На мой взгляд, современная молодёжь стала слишком ленивой. Не любит трудиться. Хочет получить всё без какого-либо труда». «Человек, который смотрит на экран, находится в пассивном состоянии, он не активен. Когда мы читаем текст, мы должны предпринять некоторое усилие над собой». 8 % студентов указали на дороговизну печатных книг («Не хватает денег»); 5 % – на отсутствие «моды» на чтение.

Ответы участников опроса указывают на сформированность у них навыков аналитического мышления, объективного самоанализа. Пятикурсники в полной мере осознают, что мешает им читать, однако противостоять негативным факторам, влияющим на читательскую деятельность, или обратить эти факторы (например, те же социальные сети) себе на пользу могут далеко не все. В своих ответах респонденты (72,9 %) также свидетельствуют, что на их отношение к чтению как досуговой деятельности положительное влияние оказало участие в различного рода мероприятиях, проводимых в университете в рамках проекта «Читающий университет», выполнение учебных заданий по продвижению чтения среди разных целевых аудиторий.

Обсуждение и заключения

Долгосрочный, действующий социально-культурный проект «Читающий университет» был разработан филологическим факультетом СВФУ в 2012 году. Его цели – «продвижение чтения среди мультикультурного сообщества студентов университета» [3, с. 198]; формирование привлекательного имиджа читателя и книги; повышение культурного уровня обучающихся. Движущей силой проекта является креативная составляющая как наиболее привлекательная для студентов, стремящихся к саморазвитию и самореализации. «Читающий университет» стал площадкой для студенческих экспериментов, апробации оригинальных идей, усвоения молодёжных трендов, инструментом расширения креативного пространства вуза.

Активными участниками проекта являются студенты-бакалавры и магистранты различных подразделений федерального университета. Его наиболее значимая целевая аудитория – первокурсники, которые с первых дней обучения должны быть включены в уже сформированную систему мероприятий по продвижению чтения и книги. Так, обязательными для студентов первого курса направления 44.03.05 «Педагогическое образование» являются ежегодный ораторский конкурс (включает в себя задания по декламации поэтических и прозаических произведений); олимпиада (проверяет знание русской класси-

ческой литературы); актовые лекции ведущих преподавателей, магистрантов и аспирантов вуза о литературном процессе, писателях и поэтах; регулярные мероприятия в литературно-музыкальной гостиной филологического факультета «Хрустальный шар» (литературные тематические пати, балы, турниры, конкурсы...); встречи с писателями, поэтами и журналистами; научные конференции, семинары и круглые столы по проблемам чтения, а также открытые мероприятия – орен. лекции преподавателей-филологов СВФУ, которые проходят в городском парке культуры и отдыха. В 2018 г. студенты имели возможность посетить лекции «Эстетика женской прозы» и «Литературные мифы не должны влиять на впечатление от писателя», открывающие новые аспекты в прочтении классических произведений.

Социально-культурный проект «Читающий университет» включает в себя и пространственно-предметный компонент, предусматривающий наличие тематических выставок и «уголков», ориентированных на студентов-читателей; функционирование кружков, клубов, секций, в основе деятельности которых – идея чтения; наличие в библиотеках достаточного информационно-познавательного, просветительского материала; насыщение образовательной среды вуза символическими артефактами. Особое внимание в СВФУ уделяется дизайну помещений, включающему в себя передвижные выставки рекламных плакатов и специализированные стенды о чтении «Успешные люди читают» с рекомендациями книг от значимых в студенческой аудитории лиц, «В начале было Слово...» с разработанной самими студентами рекламой популярных среди целевой аудитории художественных произведений.

Анализируя в 2018 г. промежуточные результаты проекта, его организаторы пришли к заключению, что наиболее плодотворной для включения студентов в творческую деятельность по поддержанию чтения является систематическая самостоятельная работа бакалавров в рамках учебной практики и специализированных дисциплин, таких как «Практикум по русской литературе», «Литература народов России», «Литература в школьном курсе». В учебном плане магистров также учитываются особенности формирования читательской среды вуза: в вариативную часть включены «Компетентностный подход в литературном образовании», «Русская литература в профессиональной деятельности», «Взаимосвязанное изучение русской, зарубежной, якутской литературы», «Читательская компетенция в контексте литературного образования».

Во время учебной и производственной практики студенты направления 44.03.05 «Педагогическое образование» (с двумя профилями подготовки) реализуют проекты по изучению читательских интересов школьников и проекты по продвижению чтения (например, «Чтение произведений о Великой Отечественной войне» с использованием стратегии «Алфавит», «Почему мы читаем зарубежную литературу?», «Короленко и Якутия» с внедрением исследовательского метода, «Модные детские книги», «Якутия глазами русских поэтов и писателей», «Русско-якутские литературные связи»). Совместная проектная деятельность студентов и школьников обогащает их творческий опыт и расширяет читательский кругозор, повышает мотивацию к досуговому чтению. Социально-культурные проекты создаются бакалаврами не только для школ, но и учреждений культуры (музеев, библиотек, клубов, издательских домов), что увеличивает количество участников «Читающего университета», охватывая го-

родское и республиканское сообщество (например, «Сценарий литературного вечера по творчеству долганской поэтессы Огдо Аксёновой», «Макет альманаха поэтических произведений якутских писателей», «Электронный литературный сайт Якутии» и др.).

Чтение также является предметом научного исследования бакалавров, магистрантов, аспирантов, что позволяет системно анализировать промежуточные результаты проекта «Читающий университет», внедрять принцип преемственности в решении данной проблемы на разных уровнях вузовского и послевузовского образования. Тематика выпускных и научных квалификационных работ студентов отражает разнообразие актуальных аспектов изучаемой проблемы: «Читательская деятельность учащихся на уроках внеклассного чтения», «Изучение читательских интересов учащихся старших классов и студентов как необходимый этап создания и поддержки читательской среды», «Стимулирование читательской активности школьников: рекомендация книги», «Продвижение чтения среди молодёжи средствами связей с общественностью: креативные подходы», «Формирование читательской культуры студентов средствами связей с общественностью», «Совершенствование читательской компетенции на занятиях предпрофильного элективного курса в гуманитарных классах» и др. Научно-исследовательская работа студентов – будущих учителей русского языка и литературы также предполагает их обязательное участие в городских, республиканских и всероссийских научно-практических мероприятиях, где они наравне с учёными, аспирантами, ведущими учителями-исследователями выступают с докладами и сообщениями, представляют проекты по проблемам читательской компетентности, вопросам изучения русской, якутской и зарубежной литературы.

В процессе сравнительно-сопоставительного анализа данных двух проведённых в 2018 году исследований читательской деятельности студентов направления 44.03.05 «Педагогическое образование» выявлено, что первокурсники указывали в качестве цели чтения расширение кругозора. Однако на пятом курсе, наряду с этим мотивом, у обучающихся появляется желание рассматривать литературу как способ постижения себя и окружающего мира, формируется отношение к книге не только как источнику информации, но и как возможности увлекательно провести свой досуг, как средству психологической разрядки. Большинство респондентов выпускного курса рассматривают литературу в разных аспектах, стараясь получить эстетическое наслаждение, а также извлечь практическую пользу из книг. Выпускники считают чтение основой развития своего профессионального потенциала, повышения эрудиции, грамотности, говорят, что только любящий читать учитель способен привить любовь и интерес к чтению своим ученикам.

При анализе результативности «Читающего университета» также следует отметить положительные изменения в круге чтения первокурсников других подразделений СВФУ гуманитарных и технических направлений в связи с введением в учебные планы подготовки будущих психологов, информатиков, строителей дисциплины «История русской литературы и художественной культуры». Она была включена в 2015 г. в вариативную часть учебных планов (15.03.01 «Машиностроение», 20.03.01 «Техносферная безопасность», 11.03.02 «Инфокоммуникационные технологии и системы связи», 09.03.01

«Информатика и вычислительная техника», 39.03.03 «Организация работы с молодёжью», 42.03.01 «Реклама и связи с общественностью», 37.05.01 «Клиническая психология») с целью мотивировать современную молодёжь к чтению, формировать представление об особенностях русской литературы в контексте истории развития других видов искусства, «превращая учебный диалог о произведении в диалог о культуре, о жизни» [6, с. 199]. Так, «73 % опрошенных студентов технического профиля сообщили, что данный курс является полезным, необходимым для саморазвития; 23 % затруднились в определении своего отношения к данной дисциплине; 4 % респондентов заявили о ненужности этого учебного предмета» [1, с. 128].

Ещё одним достаточно значимым положительным результатом социально-культурного проекта по формированию читательской среды федерального вуза стал созданный силами самих студентов различных подразделений СВФУ читательский клуб «Алирисс», вовлекающий в диалог о книге и чтении целевую аудиторию на электронной площадке университета и организующий различного формата мероприятия с креативной составляющей. Самоорганизация обучающихся в формате клуба с целью проведения досуга на основе читательских интересов позволяет сделать предположение о постепенном переходе проекта «Читающий университет» на уровень саморазвития. К этому выводу нас приводит и тот факт, что за годы реализации данный проект СВФУ стал органичной частью республиканского социально-культурного проекта «Читающая Якутия», который благодаря активному участию профильных государственных структур, региональной библиотечной системе, учреждениям культуры, в том числе музеям, с 2015 года – Года литературы – продолжает выполнять свою миссию по продвижению чтения среди населения Республики Саха (Якутия).

Ресурсы Северо-Восточного федерального университета им. М. К. Аммосова по развитию читательской среды богаты. Действующие социально-культурные проекты, созданные самими обучающимися, указывают на их интерес к досуговому чтению и даже потребность в нём, желание разнообразить свои читательские практики, расширить читательский кругозор, на стремление студентов воспринимать читательскую среду университета как креативную, позволяющую реализовать свои творческие потенции. Опыт федерального вуза демонстрирует, что чтение объединяет, делает жизнь более интересной, художественное произведение становится предметом коллективного обсуждения, приобщает к «кругу» избранных, помогает найти друзей, соратников, людей, близких по духу.

Заявленный вклад авторов

Залуцкая С. Ю.:

- анализ психолого-педагогической литературы по теме исследования;
- описание и анализ результатов долгосрочного социально-культурного проекта «Читающий университет»;
- организация и проведение пилотного исследования мотивации студентов федерального вуза к чтению.

Никонова Н. И.:

- анализ результатов долгосрочного социально-культурного проекта «Читающий университет»;
- организация и проведение пилотного исследования мотивации студентов федерального вуза к чтению;
- сбор и обработка статистических данных.

Все авторы прочитали и одобрили окончательный вариант рукописи.

Список литературы

1. Емельянов И. С. Чтение как проблема образования и формирования личности студента // Успехи современной науки и образования. 2017. Т. 2. № 4. С. 126–128.
2. Михайлова Е. И. О перспективных направлениях и задачах деятельности Северо-Восточного федерального университета на 2017–2018 учебный год. [Электронный ресурс] // доклад ректора СВФУ ; 31 августа 2017 года. URL: <https://www.svfu.ru/kolonkarektora/detail.php?ID=86304> (дата обращения: 25.07.2018).
3. Мишлимович М. Я. Изучение русской литературы – важное условие формирования культуроведческой и читательской компетенции иностранных студентов // Русский язык и литература в современном образовательном пространстве: диалог культур : сб. мат-лов междунар. науч.-практ. конф. / отв. ред. Т. А. Бердникова [и др.]. Чебоксары. 2018. С. 198–199.
4. Чудинова В. П. Читательская грамотность и поддержка чтения: опыт разных стран // Университетская книга. 2017. № 3. С. 44–49.
5. Jacobson L. A., Koriakin T., Lipkin P., (...), Gruen J. R., Mahone E. M. Executive Functions Contribute Uniquely to Reading Competence in Minority Youth. *Journal of Learning Disabilities*. 2017. № 50 (4). P. 422–433.
6. Jimenez E. D. P., Alarcon R., de Vicente-Yague M. I. Reading Intervention: Correlation Between Emotional Intelligence and Reading Competence in High School Students. *Revista de Psicodidactica*. 2019. № 24 (1). P. 24–30.
7. Sosnovskaya I.V., Drozdov V.V., Klimenko T.V., Roshchina O.E., Sadretdinov D.F. Socio-pedagogical alternatives of modernization of the university educational process: The real and virtual space. *International Journal of Environmental and Science Education Volume*. 2016. № 11, Issue 17. P. 9903–9911.
8. Völlinger V. A., Spörer N., Lubbe D., Brunstein J. C. A path analytic test of the reading strategies mediation model: Relating cognitive competences and motivational influences to individual differences in fifth-grade students' reading comprehension. *Journal of Educational Research*. 2018. № 111(6). P. 733–745.

Reading University as a Creative Space

Svetlana. Y. Zalutskaya, Nadezhda I. Nikonova

North-Eastern Federal University named after M. K. Ammosov, Yakutsk

Abstract. *Introduction. The article discusses the peculiarities of the youth reading culture at the federal university. According to the authors' point of view, the educational environment of the federal university should focus on creating pedagogical conditions, implementing of which will allow educating future specialists in various fields of activity as an individual concentrating on self-education and self-development by means of reading. Reader's formation is developed during the students' curricular and extracurricular activities with the help of technologies for stimulating students' reading activity.*

Materials and methods. Methods of observation, questioning, design of the reading environment were used. Results of long-term socio-cultural project "Reading University" are presented.

Research results. The statistical analysis of the first-year students' reading motives reveals the social nature of the readers' needs and interests, determining the place and value of reading in their lives. The characteristics of the fifth-year students-readers' portrait indicate that they need reading for self-education, personal and professional development. Students at the beginning of their studies at university need pedagogical regulation of their reading activity. Undergraduates have a formed readiness for independent leisure reading; their reading experience can be used for work with school leavers and first-year students.

Discussion and conclusion. A significant role in the system of guiding young people's reading, improving the culture of students' reading is provided by the educational environment of federal university. The aim of special technologies is to educate the reader «lifelong».

Keywords: *socio-cultural project, reader education, university, motivation, creativity.*



**Залуцкая
Светлана Юрьевна**

*кандидат педагогических наук,
доцент, профессор кафедры
методики преподавания русского
языка и литературы*

SPIN-код: 2393-0363

*Северо-Восточный федеральный
университет им. М. К. Аммосова*

*677000, г. Якутск,
ул. Кулаковского, 42*

*тел.: +7(4112)496828
e-mail: zs-saha@mail.ru*

**Никонова
Надежда Ильинична**

*кандидат педагогических наук,
доцент, доцент кафедры
методики преподавания
русского языка и литературы*

SPIN-код: 6675-2950

*Северо-Восточный федеральный
университет им. М. К. Аммосова*

*677000, г. Якутск,
ул. Кулаковского, 42*

*тел.: +7(4112)496828
e-mail: nikon_nad@mail.ru*

**Zalutskaya
Svetlana Yurievna**

*Candidate of Sciences (Pedagogy),
Associate Professor, Professor of the
Department of Methods of Teaching
the Russian Language and Literature*

SPIN-code: 2393-0363

*North-Eastern Federal University
named after M. K. Ammosov*

*42 Kulakovskiy St, Yakutsk,
677000*

*tel.: +7(4112)496828
e-mail: zs-saha@mail.ru*

**Nikonova
Nadezhda Ilinichna**

*Candidate of Sciences (Pedagogy),
Associate Professor, Associate
Professor of the Department of
Methods of Teaching the Russian
Language and Literature*

SPIN-code: 6675-2950

*North-Eastern Federal University
named after M. K. Ammosov*

*42 Kulakovskiy St, Yakutsk,
677000*

*tel.: +7(4112)496828
e-mail: nikon_nad@mail.ru*

Опыт совершенствования профессионального мастерства учителя

О. А. Лапина

Иркутский государственный университет, г. Иркутск

О. А. Воронова

Средняя общеобразовательная школа № 24, г. Ангарск

Аннотация.

Введение. В статье исследуются вопросы образования, непосредственно связанные с решением проблем в отношении качества готовности специалиста соответствовать уровню требований современных федеральных государственных образовательных стандартов.

Материалы и методы. Высшая профессиональная школа в последние годы интенсивно реформирует модель учебно-методического процесса. Уточняются требования, предъявляемые к уровню компетентности выпускника вуза. Но современная реальность, связанная со скоростью изменения цели и технологии обучения в школе, расширение доступности информационной сети нивелируют усвоенные знания и умения. На основе практических данных самооценки проведён анализ соответствия современным квалификационным требованиям готовности учителя к переходу на новые стандарты и выявлены причины снижения профессиональной уверенности в период послевузовской адаптации.

Цель статьи – выявление возможности постоянно действующих межшкольных научно-методических семинаров в развитии готовности современного школьного учителя соответствовать новым требованиям.

Результаты исследования. В основу исследования положена идея послевузовского сопровождения выпускника вуза, поддержание уровня его функциональной грамотности.

Обсуждение и заключение. В исследовании представлен опыт работы научно-методических семинаров. Полученные результаты позволили выработать эффективную модель помощи в учебно-управленческой деятельности через поиск рациональных способов организации учебного процесса и изучение мирового педагогического наследия.

Ключевые

слова:

послевузовское образование, профессиональное саморазвитие, самообразование, модель профессионального роста, новации, педагогическое наследие.

Для цитирования: Лапина О. А., Воронова О. А. Опыт совершенствования профессионального мастерства учителя // Педагогический ИМИДЖ. 2019. Т. 13. № 1 (42). С. 103–113.
DOI: 10.32343/2409-5052-2019-13-1-103-113.

Дата поступления
статьи в редакцию:
24 января 2019 г.

Введение. Профессиональное педагогическое образование находится под постоянным вниманием в области разработки и внедрения концептуальных основ и тенденций развития новых подходов совершенствования организации и управления: уточнены компетентности и показатели готовности специалиста к деятельности, обозначены образовательные стандарты. Вместе с тем отечественный опыт показывает, что современные процессы совершенствования профессиональной компетентности не учитывают скорости обновления знаний (переучивания), процесса адаптации к новым учебным технологиям и учебным целям учителя и ученика, что становится фактором кризисных состояний не только у отдельных учителей, но и целых школьных коллективов.

Обзор литературы. В последние годы появляется много публикаций, в которых на первое место выходят вопросы, связанные с уровнем и качеством внедрения образовательных стандартов, готовностью специалистов (А. А. Вербицкий, О. О. Горшкова, О. М. Коломиец (Россия); Е. В. Гелясина (Беларусь), А. Е. Манкеш (Казахстан) к решению современных задач профессионального образования; с процессом переосмысления трудностей «перехода от культуры полезности к культуре достоинства» (А. Г. Асмолов) и самореализации личности (С. Г. Ворощиков, Е. В. Романов и др.); новым понимаем субъектности школьника (Б. Г. Ананьев, А. И. Пригожин, М. А. Петрова и др.), а также индивидуального самоопределения в профессии.

Анализ федерального государственного образовательного стандарта (ФГОС) (по направлению «Педагогическое образование»), современных требований «Примерной основной образовательной программы начального общего образования» позволяет выделить следующие основные изменения:

– другой стала направленность в организации познавательной деятельности, расширилась значимость инициативности обучающегося и творческого интереса в восприятии окружающего мира;

– в организации взаимодействия с учебной информацией и в отношении к ней приходится учитывать непрерывное обновление знаний, ценность метазнаний, самостоя-

тельности в овладении научно-дидактическими понятиями;

– актуализируется принципиально новый подход к режиссуре урока, к организации индивидуального познания: исчезает трансляция знаний, а основным направлением учения становится понимание, перевод знаний в мысли, поэтому расширяются требования к развитию семантической памяти как основы языка и мышления;

– в оценке эффективности труда учителя повысились требования к уровню общекультурной компетентности и научно-исследовательской деятельности, к способности прогнозировать и преодолевать риски образовательной и социальной среды.

Как видим, формируется новая, технически и технологически другая культура субъектов образования, соответствующая потребностям современного уровня развития общества.

Следует признать, что направление реформ способствует развитию инициативности, ответственности, самостоятельности обучающегося.

Анализ научных позиций авторов [1; 3; 5; 8; 9] и определяющих реформирование документов [19] позволяет учесть, что более определённым стало содержание понятий: «общеучебные умения и навыки», «организация учения», выделена смысловая ценность целеполагания ученика, образовательный результат и др. Но вместе с тем обращается внимание на изменения многокультурной образовательной среды, потому что затронут не только смысл ценности «миссия» учителя и его компетентности, но и социокультурные межпоколенческие связи в среде учителя, сложившееся в течение веков понимание терминов «профессиональное наставничество», «обмен опытом», «сохранение школьных традиций» и т. д.

С нашей точки зрения, эти обстоятельства могли стать причиной профессионального дискомфорта и обусловили необходимость поиска возможностей полноценной профессиональной самореализации.

Материалы и методы. В соответствии с обозначенной проблемой был выделен комплекс мероприятий, связанных с изучением уровня готовности учителей школ Иркутско-сельского района и школ г. Ангарска соответствовать требованиям нового учебно-воспитательного процесса. Основная задача заключалась в том, чтобы выявить:

– понимание причин профессионального дискомфорта;
– готовность учителей изменять сложившиеся стереотипы,
– стремление к теоретическому мышлению, расширению интереса к новым идеям современного обучения.

Опираясь на исследования А. Г. Асмолова [1], В. П. Зинченко [6] и др., для достижения цели мы использовали рефлексию как основной метод самоанализа, самоосмысления и переосмысления отношения к профессиональной деятельности и оценки причин внутренней напряжённости и дискомфорта. Был применён комплекс методов самооценки (самоанализ, эссе, размышления, автобиография, страничка из дневника учителя, самоинтервью, спор с самим собой, сочинение, дневник учителя, тест смысловых ориентаций – СЖО – Д. А. Леонтьева), позволивший выявить уровень психологической готовности учителя перестроиться и учить в соответствии с требованиями новых стандартов, а также обозначить основные причины угасания профессионального интереса.

В выборке принимали участие 90 человек (60 учителей муниципального бюджетного образовательного учреждения (МБОУ) «СОШ № 24» г. Ангарска (со стажем до 5 лет – 4, до 15 лет – 12, свыше 25 – 44) и 30 учителей муниципального образовательного учреждения Иркутского районного муниципального образования (МОУ ИРМО) «Большереченская СОШ» (со стажем до 5 лет – 2, до 15 лет – 8, свыше 25 – 20). Мы не рассматривали отдельно проблемы учителей-предметников и учителей, работающих в начальной школе, хотя, возможно, была бы обнаружена специфика проблем. Наша задача состояла в том, чтобы выявить направленность саморефлексии.

В ходе обобщения результатов (2015–2017 гг.) было отмечено, что около 75 % учителей избегают новых технологий, пытаются сохранить свой стиль организации учебного процесса.

На основании данных мы дифференцировали причины (процент выше ста – подсчёт по близким проблемам). Учителя со стажем менее пяти лет отмечают неумение перестроиться в учебных ориентирах (15 %), отличить результативные технологии (25 %), отсутствие опыта организации учащихся с учётом индивидуальности (70 %). Они полагают, что нужна помощь через консультирование, специальные курсы и время на самообразование. При стаже до 15 лет учителя полагают, что они достигают необходимых результатов в обучении и развитии учащихся. 83 % из них признают новые идеи перестройки школьного обучения, но обращают внимание на то, что нет чёткости в новых требованиях к компетентности учителя, в критериях эффективности, нет согласованности авторов ФГОС и авторов учебников, а обилие отчётной документации отвлекает от непосредственного учебно-воспитательного процесса. Эта группа учителей отличается стремлением изучить новые требования федеральных стандартов, готова к повышению квалификации, изучению педагогического опыта и новых технологий.

Специалисты, имеющие стаж свыше 25 лет, в большинстве своём (до 80 %) не используют информационные ноу-хау, потому что не владеют на продвинутом уровне компьютерными возможностями, не понимают современного ребёнка с его интересами, не умеют преподавать с учётом современных требований. В их самоанализах выражается непонимание новшеств, если сохранена старая организационная структура «школа». 75 % не принимают новых требований к организации «умения учить себя», отмечают временную затратность и психологические трудности «понять и принять индивидуальную цель каждого ученика», испытывают технические трудности с индивидуальным применением наглядности на уроке. 75 % не желают перестраивать себя. При этом почти все (93 %) говорят о профессиональной усталости, утрате профессиональных смыслов, об уходе из школы.

Наши обобщения показали, что причиной являются не только возрастные особенности, но и система профессиональной (на опережение) послевузовской переподготовки, утрата традиции непосредственного обмена опытом, сотрудничества методических объединений.

Обосновывая необходимость модернизации форм и содержания послевузовского образования, мы исходим из того, что молодые специалисты активнее воспринимают логику новообразований, быстро ориентируются в современных технологиях, мобильны в интернет-общении, быстро осваивают новинки

в развитии умений учиться и т. д. Но позитивные стороны, как правило, почти не учитываются на фоне претензий (не хотят идти в школу, потому что не научены работать с детьми и родителями; много инициативы, но нет понимания меры ответственности; более признают эффект урока, а не результат и т. д.).

Результаты исследования. Выстраивая дорожную карту профессиональной помощи учителю, мы попытались выявить основные признаки деформации (deformation – от лат. «искажение») внутри учебного процесса, которые могли бы стать причиной угасания профессионального интереса.

Во-первых, следует выделить очевидный факт: парадигма развития ученика опережает подготовку соответствующего учителя. Поэтому в школе создаётся ситуация одновременного переобучения учителя и новая – на основе познавательного интереса – самостоятельная деятельность ученика.

Во-вторых, дискомфорт опытного учителя (с психологической точки зрения) можно объяснить тем, что он теряет обучающую позицию. От учителя сегодня требуется другая «нормативно-правовая грамотность» (М. Р. Битянова, А. А. Вербицкий и др.), новое мышление, новый профессиональный почерк, а переучиваться уже сложно. Отсюда профессиональная неудовлетворённость.

Кроме того, нельзя не учитывать «разрушающую силу эмоциональной напряжённости», присутствие «негативных стрессоров», на которые указывается в работах Г. Ф. Заремба [5] и Г. С. Корытовой [10], особенно при разрушении корпоративной модели, сложившихся стереотипов как в организации деятельности, так и в оценке профессионализма.

Очевидна необходимость поиска новых, научно обоснованных и практико-ориентированных идей преодоления функциональной неграмотности, сохранения ценности индивидуального опыта и повышения профессиональной самодостаточности учителя на разных стадиях профессионализации.

В качестве предмета переосмысления были выделены собственные представления учителей и мнения о происходящих изменениях в образовании, в опыте школы; осознание возможностей, понимание необходимости принимать решение.

Итак, предварительный анализ, основанный на самооценке и жизненной стратегии самообучения и саморазвития, показал, что наибольший дискомфорт учителя связывают с невозможностью повышать квалификацию на современном уровне теории и практики, с частой сменой методик обучения, обилием программ и учебных пособий при сокращении часов на усвоение фундаментальных знаний, отсутствие широких дискуссий и апробации новых научно интересных и практико-ориентированных идей.

Вместе с тем обобщение результатов саморефлексии позволило выделить общие проблемы, с которыми учителя стараются справиться в одиночку: «усилился страх, что потеряна функция обучающего», «не стало учительского задора в общении с детьми», «мы перестали ходить друг к другу на уроки», «мы перестали приглашать к себе на урок», «перестали быть организаторами», «всё время пытаемся разобраться в том, что надо делать», «мы не умеем учить детей учиться, по-новому выстраивать целевые установки», «самое трудное для меня – обозначить цель урока», «мне трудно охватить все цели, которые выдвинули для себя дети» и т. д.

Несмотря на то, что проблемы у каждого учителя свои, мы понимали, что нужен особый проект, позволяющий объединить учительские коллективы

школ в научно-исследовательские группы, придать поиску творческий характер, расширить интерес к обмену опытом.

Создание на базе Иркутского педагогического университета в 2000 году «Иркутского отделения Общероссийской общественной организации “Центр гуманной педагогики”» под руководством Ш. А. Амонашвили (далее – Центр) и стало такой объединяющей площадкой, ориентирующей на адаптацию к новым школьным реформам. Первые проекты, разработанные в Центре, были направлены на выявление условий профессионального послевузовского становления учителя: разработка форм научно-методических семинаров, дискуссий, конкурсов открытых уроков. Эти формы ориентировали учителя в новых тенденциях обучения и воспитания, являлись хорошим стимулом самопроявления и развития интереса к опыту коллег, позволяя уберечь от профессионального одиночества.

В течение первых лет были созданы базовые школы, объединившие коллективы Иркутско-сельского района (рук. Н. В. Хмелинина), г. Ангарска (рук. О. А. Воронова), где два раза в год проводятся с учителями научно-практические семинары, ведётся разъяснительная работа, помогающая найти свой стиль: работать по-новому, не теряя из виду педагогическую классику и принципы гуманизма.

Следует отметить, что главной технологией развития интереса к новому в педагогическом процессе стало изучение классического наследия в педагогике с целью найти «новое в прошлом» (Д. С. Лихачев). Так, в течение 18 лет на каждой базе было проведено более 30 научно-практических конференций «Ребёнок рядом» с изучением творческого наследия Я. Корчака, Л. Толстого, И. Песталотци, А. Макаренко, В. Сухомлинского, Ш. Амонашвили; мастер-классы «Современный урок духовно-нравственного воспитания»; открытые уроки «Современный гуманный урок», «Как учить современного ребёнка», «Новизна педагогики С. Гессена и В. Зеньковского», «Современность уроков П. Гальперина», «Компетенции, компетентность и миссия учителя» (на основе литературы сибирских писателей), «Мудрость учителя Конфуция» и др. Чтобы понять, каким должен быть современный учитель, изучали наследие Я. А. Коменского, И. Г. Дистервега, Ж.-Ж. Руссо, К. Д. Ушинского, Н. И. Пирогова, П. Ф. Каптерева, Я. Корчака, П. Я. Гальперина, С. Френе, Ш. А. Амонашвили, В. А. Сухомлинского. Каждый научно-методический семинар предполагал теоретические доклады, практикумы, открытые уроки, творческие мастер-классы; был нацелен на развитие профессиональной грамотности учителя, умения видеть индивидуальность ученика, находить свой метод урока.

Классический опыт убедительно доказывает: никакие благие намерения при отсутствии профессионализма не дадут воспитательного результата и профессионального удовлетворения, поэтому учитель должен включаться в дискуссии, исследовательские группы, научные проекты. К примеру, проект «Предупреждение неуспешности сельского школьника» стал основанием работы коллектива Большеберезненской СОШ; СОШ № 24 г. Ангарска стала исследовательской площадкой духовно-нравственного развития школьника.

За эти годы сложилось убеждение, что современное культуросообразное воспитание имеет глубокие корни в прошлом, что «будущего без прошлого не бывает».

В результате такого творческого взаимодействия возник интерес к обобщению

нию своего опыта. Было подготовлено 19 сборников «Теория и практика гуманизации педагогического процесса», в которых опубликовано более тысячи учительских статей, представлен новый взгляд на свой опыт, дан анализ своему отношению к новым требованиям государственных стандартов образования и роли учителя в организации процесса обучения.

Повторный срез самооценки (пятибалльная система) позволяет отметить, что в качестве основных проблем сегодня учителя выделяют следующее: культура мышления (средняя самооценка 3 б.), способность к анализу (3,5 б.), восприятие информации и её интерпретация (4 б.), организация учащихся и постановка цели урока (2 б.), умение вовлечь в активную учебную деятельность (2 б.), мой алгоритм урока (1 б.).

Как видим, проблемы, связанные с «профессиональным шоком» учителя, вызванным неумением быть мобильным в оценке новых тенденций организации обучения, постепенно решаются с других позиций: самосовершенствование с учётом требований новых стандартов, осмысление ценности быстрого ориентирования в поле профессиональных задач, качественный выбор моделей оценивания учебных результатов, исследовательская культура, сотрудничество и расширение форм профессионального взаимодействия.

При обобщении опыта помощи учителю в послевузовский период профессионального самопроявления важно исходить из того, что компетентность учителя, рост его профессионализма, научная эрудиция проявляются в умении научно обосновать и расширить свои горизонты, не утрачивая ценностного отношения к учительской миссии.

Данное исследование позволило убедиться в том, что проблема непрерывности развития школьного учителя тесно связана и с условиями, в которые он погружается после окончания вуза, и с тем, что он имеет в запасе. Если взять содержательный показатель компетенций, которые необходимы учителю, то можно быть уверенным: этих показателей достаточно. Другое дело, как ими распорядится специалист.

Современная школьная система, современная детская психология, технические достижения и обилие доступной информации актуализируют профессиональную активность учителя в послевузовский период через изучение педагогического опыта и участие в деятельности сетевого профессионального сообщества.

При этом важна не только активизирующая сила новизны, но и корпоративная поддержка, потому что творческая самореализация, как показало наше исследование, проявляется «на миру», среди заинтересованных коллег и при их поддержке.

Обсуждение и заключение. Полученные количественные данные и качественные соотношения позволяют не только подчеркнуть, что каждая профессия предполагает модель специалиста, где заложены основные аксиологические ориентиры, границы профессиональной компетенции и профессиональной компетентности, но и обратить внимание на объективные характеристики труда, правовые основы с учётом уровня развития социальных ценностей и технических условий. Именно такой подход к постоянному сопровождению послевузовского развития личности специалиста позволит решить многие проблемы, связанные с повышением качества обучения и стабильности образования.

Заявленный вклад авторов

Лапина О. А.

- изучение системы работы учителей сельских школ Иркутско-сельского района, организация и проведение научно-практических семинаров в течение 10 лет;
- анализ проблемы учительства в свете современных реформ;
- подготовка аннотации и теоретическое обобщение научных подходов к решению проблемы;
- определение структуры и содержания статьи, формулирование выводов проведённого исследования.

Воронова О. А.

- сбор и анализ статистических данных, обобщение опыта работы по организации системы повышения уровня профессионализма учителей школ г. Ангарска.

Все авторы прочитали и одобрили окончательный вариант рукописи.

Список литературы

1. Асмолов А. Г. Непройдённый путь: от культуры полезности – к культуре достоинства // Вопросы психологии. 1990. № 5. С. 5–12
2. Битянова М. Р. Субъектность: путь обретения самостоятельности [Электронный ресурс] // Сетевое издание Центра психологического сопровождения образования «ТОЧКА ПСИ». URL: <http://tochkapsy.ru/3021> (дата обращения 17.12. 2018).
3. Вербицкий А. А. Проблемы реформы высшего образования // Профессиональное развитие педагога : мат-лы Всерос. науч.-практ. конф. с междунар. участием / под ред. О. А. Лапиной, М. Г. Голубчиковой, О. М. Коломиец. Иркутск, 22–23 июня 2015 г. Иркутск : Изд-во ИГУ, 2015. С. 8–14.
4. Воровщиков С. Г. Общеучебные умения как деятельностный компонент содержания учебно-познавательной компетенции [Электронный ресурс] // Интернет-журнал «Эйдос». 2007. 30 сентября. URL: <http://eidos.ru/journal/2007/0930-9.htm> (дата обращения: 15.08.2018).
5. Заремба Г. Ф. Фрустрация в профессиональной деятельности учителя начальной школы и условия её преодоления : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07. М., 1982. 16 с.
6. Зинченко В. П. О целях и ценностях образования // Педагогика. 1997. № 5. С. 14–23.
7. Калужный А. К. Психология формирования имиджа учителя. М. : ВЛАДОС, 2004. 222 с.
8. Кирьякова А. В. Аксиология образования: ориентация личности в мире ценностей : монография. М. : Дом педагогики, 2009. 318 с.
9. Коломиец О. М. Профессиональные компетенции преподавателя высшей школы. М. : Граница, 2014. 168 с.
10. Корытова Г. С. Защитно-совладающее поведение субъекта в профессиональной

педагогической деятельности : автореф. дис. ... д-ра психол. наук, 19.00.07. Иркутск, 2007. 49 с.

11. Кущенко С. В. Междисциплинарный подход к изучению феноменов «непрерывное образование» и «обучающееся сообщество» // Формирование обучающегося сообщества как условие успешной социализации личности : Мат-лы междунар. науч.-практ. конф. Иркутск, 2 марта, 2015 г. Иркутск : ПИ ИГУ, 2015. С. 8–11.

12. Набиев В. Ш. Целостный образовательный процесс в гуманитарном вузе: от теории к практике // Инновации в современной системе образования: подходы и решения : монография. Ульяновск : Зебра, 2016. С. 31–40.

13. Решетников П. Е. Психолого-педагогические основы субъектного развития специалиста : пособие для переподготовки и повышения квалификации преподавателей высших и средних профессиональных заведений. Белгород : Белгород. юрид. ин-т МВД РФ, 2001. 137 с.

14. Романов Е. В. Противоречия как источник инновационного развития системы высшего профессионального образования // Alma mater (Вестник высшей школы). 2014. № 5. С. 9–13.

15. Федяев Д. М., Федяева Л. В. Проблема универсального в профессиональном образовании : монография. М. : Флинта, 2011. 135 с.

16. Хуторской А. В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования // Народное образование. № 2. 2003. С. 58–64.

17. Цукерман Г. А. Обучение ведет за собой. Куда? [Электронный ресурс]. URL: https://www.hse.ru/data/2013/11/12/1334863894/VO%201_10%20Cukerman.pdf (дата обращения: 15.02.2019).

18. Федеральные государственные образовательные стандарты общего образования [Электронный ресурс] : норматив. документы. URL: http://www.fgos-kurgan.narod.ru/norm_federal.htm (дата обращения: 25.01.2019).

19. Щедровицкий Г. П. Мышление. Понимание. Рефлексия. М. : Наследие ММК, 2005. 800 с.

20. Перспективы развития отечественного образования: приоритеты и решения : сб. ст. Восьмых Всерос. Шамовских пед. чтений науч. школы Управления образоват. сист. 22 января 2016 г. / отв. ред. С. Г. Воровщиков, О. А. Шклярова. М. : МПГУ, 2016. 672 с.

21. Lapina O. A., Plyasova I. S., Fedorova E. L., Kravtsov A. F. and Gerasimova F. R. Lecture Notes in Management Science // Web of Science. 2018. Vol. 91. P. 67–79.

22. Vos Arjen East European Qualifications Frameworks Lead Reforms in Education // The Education and Science Journal. 2014. No 6. P. 149–157.

Experience of Teacher's Professional Mastery Development

Olimpiada A. Lapina

Irkutsk State University, Irkutsk

Olga A. Voronova

Secondary School 24, Angarsk

Abstract. *Introduction.* In the paper the issues of education related to problem solving of the quality of a specialist's readiness to satisfy the level of requirements of Federal State Educational Standard are researched.

Materials and methods. In recent years, the higher vocational school has been intensively reforming the model of the educational and methodological process, clarifying the requirements for the level of competence of a university graduate. But the modern reality associated with the goal's and educational technology changing, expanded access to informational and technical networks level out the acquired knowledge and skills. In the article the analysis of compliance with modern qualification requirements of a teacher readiness to transition to new standards and the reasons for the decline in professional confidence in the period of post-graduate adaptation is presented. The purpose of the article is to identify the possibility of permanent inter-school scientific and methodological seminars in the development of the readiness of the modern school teacher to meet the new requirements.

The results of the study. The main idea of the research to support a university graduate and his level of functional literacy.

Discussion and conclusion. The study presents the experience of scientific and methodological seminars. The obtained results allowed the authors to develop an effective assistance model for teaching and managing activities by means of looking for the rational ways of organizing the educational process and studying the world pedagogical heritage.

Keywords: *postgraduate education; professional self-development; self-education; professional growth model; innovations; pedagogical heritage.*

Лапина
Олимпиада Александровна

*доктор педагогических наук,
профессор, профессор кафедры
психологии и педагогики
начального образования*

*ORCID: [https://orcid.org/
0000-0003-3415-2558](https://orcid.org/0000-0003-3415-2558)*

*Педагогический институт,
Иркутский государственный
университет*

*664003, г. Иркутск, ул. Нижняя
Набережная, 6*

*тел.: +7(3952)200739
e-mail: igpu-kaf-ppmno@rambler.ru*

Воронова
Ольга Алексеевна

*кандидат педагогических наук,
заместитель директора*

*средняя общеобразовательная
школа № 24, г. Ангарск*

*665813, Иркутская область,
г. Ангарск, квартал 89, 27*

*тел.: +7(3955)530296
e-mail: sch_24ang@mail.ru*

Lapina
Olimpiada Aleksandrovna

*Doctor of Sciences (Pedagogy),
Professor, Professor of the Pedagogy
and Psychology of Primary
Education Department*

*ORCID: [https://orcid.org/
0000-0003-3415-2558](https://orcid.org/0000-0003-3415-2558)*

*Pedagogical Institute,
Irkutsk State University*

*6 Nizhnyaya Naberezhnaya St,
Irkutsk, 664003*

*tel.: +7(3952)200739
e-mail: igpu-kaf-ppmno@rambler.ru*

Voronova
Olga Alekseevna

*Candidate of Sciences (Pedagogy),
Deputy Director*

Secondary School 24, Angarsk

*27-89, Angarsk, Irkutsk Region,
665813*

*tel.: +7(3955)530296
e-mail: sch_24ang@mail.ru*

Профессиональная игра в развитии коммуникативно-методической компетенции бакалавров языкового факультета педагогического высшего учебного заведения

М. А. Русина

Томский государственный педагогический университет, г. Томск

Аннотация.

В статье рассматриваются особенности развития коммуникативно-методической компетенции студентов-бакалавров языкового факультета педагогического вуза в процессе их профессиональной подготовки. Актуальность обусловлена современными требованиями к профессиональной педагогической, методической подготовке студентов. Во введении кратко описаны особенности профессиональной подготовки учителей, представлен компонентный состав коммуникативно-методической компетенции, отмечены сложности её развития. Приведены результаты исследования уровня коммуникативно-методической компетенции студентов языкового факультета (бакалавриат). Уточнена специфика профессиональной игры как средства развития коммуникативно-методической компетенции будущих учителей иностранного языка. Описаны особенности, цели и функции профессиональных игр в целом. Приведён алгоритм организации профессиональной игры, даны примеры авторских профессиональных игр, разработанных для методической подготовки студентов факультета иностранных языков, а также критерии их оценивания. В результате обосновывается эффективность профессиональной игры как средства развития коммуникативно-методической компетенции будущих учителей иностранного языка.

Ключевые

слова:

профессиональная подготовка учителя, профессиональная игра, коммуникативно-методическая компетенция, компоненты коммуникативно-методической компетенции, бакалавры языкового факультета педвуза.

Для цитирования:

*Русина М. А. Профессиональная игра в развитии коммуникативно-методической компетенции бакалавров языкового факультета педагогического высшего учебного заведения // Педагогический ИМИДЖ. 2019. Т. 13. № 1 (42). С. 114–124.
DOI: 10.32343/2409-5052-2019-13-1-114-124.*

Дата поступления
статьи в редакцию:
21 сентября 2018 г.

Педагогическое образование понимают как открытую, интегративную, развивающуюся систему; процесс подготовки педагогов; результат удовлетворения разносторонних запросов рынка педагогического труда [2]. Требования современного общества к выпускникам высших учебных заведений, а именно необходимость принимать самостоятельные решения в изменяющейся ситуации, проявлять творческую активность в профессиональной деятельности, а не только владеть определённым набором знаний, вызвали противоречия в сфере профессиональной подготовки учителя, что повлекло за собой необходимость изменения стандартов подготовки будущих учителей. Полностью можно разделить точку зрения Е. А. Юриновой, утверждающей, что центр внимания в профессиональной педагогической подготовке переместился на решение сложной задачи создания таких условий для развития личностного потенциала будущих учителей, которые бы подготовили их к «педагогической деятельности, направленной на создание условий для развития личности учащихся средствами своего предмета» [10, с. 4].

Проблемам подготовки будущих учителей посвящено немало научных исследований (Э. Г. Азимов, П. К. Бабинская, К. Э. Безукладников, Н. В. Беспалова, Л. А. Брызгалова, А. А. Вербицкий, И. Н. Верещагина, Н. Д. Гальскова, Н. И. Гез, Т. А. Дмитренко, В. И. Загвязинский, И. А. Зимняя, Е. В. Змиевская, О. Н. Игна, М. А. Ковальчук, А. В. Малёв, Т. С. Мамонтова, Г. В. Рогова, А. Н. Щукин, Е. А. Юринова и др.). Исследователи отмечают возникновение трудностей, связанных как с недостатком теории в области компетентностной модели образования, так и с недостаточным пониманием преподавателями алгоритма действий, технологий формирования и развития профессиональных компетенций студентов.

Специфика подготовки студентов бакалавриата языкового факультета педвуза подразумевает развитие целого ряда компетенций, касающихся как общепедагогической, методической, так и предметной подготовки. Важнейшей задачей в подготовке будущего учителя иностранного языка является формирование и развитие коммуникативно-методической компетенции. Рассмотрим понятие данной компетенции кратко. Её рассматривают как сложную, носящую интегративный, комплексный характер; имеющую в основе методический аспект подготовки учителя. В структуре коммуникативно-методической компетенции выделяют «компоненты (группы компетенций), единицы,

уровни и критерии оценивания, показатели сформированности; содержание: активные знания, ключевые умения и универсальный опыт» [6]. Некоторые учёные (Е. С. Кузнецова, А. В. Малёв, Н. С. Рубина, А. Н. Хомицкая и др.) выделяют в её составе компетенции, связанные со знанием иностранного языка (языковая, грамматическая, социолингвистическая, социокультурная, стратегическая, дискурсивная и т. д.), а также относящиеся к области методики обучения иностранным языкам знания, навыки и умения (профессионально-методические, психолингвистические, психолого-педагогические, научно-исследовательские). Кроме перечисленного к компонентам коммуникативно-методической компетенции относят также личностные профессионально значимые качества педагога (включая организационно-аналитические качества и свойства личности), способность и готовность к профессиональной педагогической деятельности на иностранном языке. К единицам коммуникативно-методической компетенции относят:

- сферы коммуникативно-методической деятельности;
- темы, ситуации общения и программы их развёртывания;
- коммуникативные и методические роли (позиции) собеседников;
- типы высказываний (текстов) и правила их построения;
- языковые минимумы и речевые действия коммуникантов;
- личностную стратегию поведения в различных ситуациях общения и взаимодействия [6].

Формирование и развитие перечисленных компонентов и единиц коммуникативно-методической компетенции осуществляется в процессе всего периода обучения в педагогическом вузе, в рамках нескольких дисциплинарных блоков: психолого-педагогического, методического, предметного (практика речи, практический курс по первому/второму иностранному языку и т. д.). Кроме того, студенты развивают практические профессиональные умения в ходе прохождения учебной и педагогической практики. Несмотря на столь обширный перечень дисциплин и большой объём практик нередко студенты, изучая дисциплины психолого-педагогического и языкового циклов, не соотносят полученные знания и умения с будущей профессиональной педагогической деятельностью; коммуникативные умения не имеют тесной связи с педагогическими и методическими умениями. Кроме того, иногда прослеживается неспособность студентов бакалавриата применять полученные теоретические знания в практической педагогической деятельности [6]. То есть компоненты коммуникативно-методической компетенции развиваются в виде отдельных элементов, практически отсутствует её комплексное развитие.

Некоторые учёные (Н. В. Беспалова, А. А. Вербицкий, В. П. Глебочкин, В. И. Гришанов, Н. А. Жаркова, И. Ф. Игропуло, О. Г. Ларионова, Н. И. Мешков, А. И. Сухарев, С. Р. Удалов, Е. А. Юринова) отмечают, что у студентов возникает ряд сложностей, связанных с недостаточно сформированной теоретической психолого-педагогической базой, отсутствием инновационного опыта преподавателей, недостаточным пониманием преподавателями алгоритма действий. С целью исследования проблемы комплексного формирования коммуникативно-методической компетенции на базе факультета иностранных языков Томского государственного университета было проведено анкетирование студентов IV курса, обучающихся по направлению подготовки «Педагогическое образова-

ние с двумя профилями – иностранный (английский) и иностранный (французский/немецкий) язык». Целью анкетирования было выявление исходного уровня сформированности компонентов коммуникативно-методической компетенции обучающихся (по их самооценке). Анкетирование показало, что опрошенные студенты оценивают уровень сформированности собственной коммуникативной компетенции как высокий (в среднем 4,4 балла из возможных 5), а методической – как средний (3,4 балла из 5). При этом большинством студентов было отмечено нечастое использование речевых ситуаций профессиональной педагогической, методической направленности на занятиях по иностранному языку (1,3 из 5 баллов). По итогам анкетирования был сделан вывод о необходимости поиска специальных подходов, методов и технологий для комплексного развития коммуникативно-методической компетенции студентов-бакалавров.

Наиболее соответствующим подготовке бакалавров языковых факультетов педагогических вузов подходом является интегрированный курс практики речи и методики обучения иностранному языку, предложенный А. В. Малёвым [6]. При этом подходе предполагается использование коммуникативно-методических заданий в рамках профессиональной тематики, с учётом конкретной ситуации и условий общения [6]. Реализация интегрированного подхода возможна как на занятиях по курсу «Методика обучения иностранному языку», так и на практических занятиях по иностранному языку в рамках изучаемой профессиональной тематики. Одной из наиболее приемлемых форм реализации данного подхода являются игровые методы, которые относят к активным, нетрадиционным методам обучения [7]. Игровые методы в профессиональной педагогической подготовке способствуют гармоничному объединению полученных студентами теоретических знаний с будущей педагогической деятельностью, помогают развитию умений ориентироваться в различных профессиональных ситуациях, эффективно и быстро находить методически верное решение [8]. В профессиональной подготовке будущих учителей наиболее часто используются деловые и ролевые игры, аналогами которых являются профессиональные имитационные [8], деловые имитационные игры [9]. Многие авторы, исследующие возможности использования игр в профессиональном образовании, отмечают близость понятий деловой и ролевой игры (И. П. Зубова, А. А. Кизима, М. А. Ковальчук и др.) или описывают ролевую игру как разновидность деловой игры (Э. Г. Азимов, А. Н. Щукин). С целью уточнения данных понятий приведём несколько характеристик деловой и ролевой игры, которые встречаются в научно-педагогической литературе.

1. Деловая игра:

– «используется при обучении профессиональному общению для создания различных ситуаций общения и стимулированию учащихся к высказыванию в рамках заданных ситуаций» [1, с. 57];

– «комплекс ситуаций профессионального общения, объединённых... сценарием и являющийся формой организации, обучения и контроля коллективной учебной деятельности» [4, с. 69];

– «имитационное моделирование профессиональной деятельности и занятых в ней людей, ролевое взаимодействие по игровым правилам, в условном времени, при неполной информации, неопределённости, столкновении мнений и оценке происходящего» [7, с. 130].

2. Ролевая игра:

– «средство воссоздания предметного и социального содержания будущей профессиональной деятельности специалиста» [1, с. 264];

– метод, при использовании которого студенты в определённой ситуации обнаруживают свои значимые для профессиональной деятельности черты, подвергающиеся анализу и самоанализу и тренировке [3, с. 15].

В приведённых выше определениях говорится о моделировании профессиональной деятельности, воссоздании содержания будущей профессиональной деятельности, профессиональном общении, ситуациях, а также ролевом взаимодействии участников. На основании перечисленных схожих признаков становится возможным объединение названных понятий в одно обобщающее: «профессиональная игра».

Существует множество классификаций видов деловых и ролевых игр: по цели, по функциям, по характеру задач, по степени активности участников и т. д. Основной целью профессиональной игры, используемой в подготовке будущих учителей иностранного языка, является развитие коммуникативно-методической компетенции, то есть отработка действий в профессиональной ситуации. Ведущей функцией профессиональной игры является мотивационная (пробудить интерес и стремление студентов к профессиональной деятельности); а степень активности участников – довольно высокая, т. к. студенты свободны в выборе решения, несмотря на наличие заложенных в ролях альтернативных мнений. Достижение ведущей цели игры становится возможным при условии создания в игре ситуации профессионального общения на иностранном языке. Однако в каждом конкретном случае при разработке профессиональной игры педагог может ставить более «узкие», конкретные цели, связанные с изучаемой профессиональной методической темой, например, с обучением аспектам языка: «формирование лексических/грамматических/фонетических навыков обучающихся»; с развитием речевых умений: «обучение чтению/письму/аудированию на иностранном языке», «планирование урока иностранного языка» и др.

Подготовка и проведение профессиональной игры требуют соблюдения определённого алгоритма. Поскольку, по мнению автора статьи, в характеристиках деловой, ролевой, профессиональной имитационной игр не выделяют существенных различий, то и алгоритм их подготовки и проведения имеет много общего. Приведём для сравнения примеры алгоритмов подготовки и проведения игр некоторых авторов в таблице 1.

Таблица 1

Алгоритм подготовки и проведения игры The algorithm of the organization and carrying out of professional game

Авторы	Алгоритм
А. П. Чернявская, Л. В. Байбородова (2012)	– подготовка игры – определение цели, условий, места проведения и участников игры; – ввод в игру – проведение эмоциональной установки, объяснение правил игры, распределение ролей; – проведение игры – контроль и корректировка действий участников (при необходимости), поддержание творческой атмосферы; – определение итогов игры – формулирование, констатация результатов игры [13, с. 181–182].

<p>Т. В. Емельянова, Г. А. Медяник (2015)</p>	<ul style="list-style-type: none"> – подготовительный этап – подготовка преподавателя и студентов к игре; определение цели, правил игры; подбор материала; – введение в игру – представление участникам темы, сценария, правил игры, установка на игру; распределение ролей, обеспечение необходимыми материалами; – собственно игровой этап – обсуждение полученного задания; выполнение игровых действий; коммуникативное взаимодействие игроков, принятие решения, выступление; – заключительный этап – рефлексия, подведение итогов; – постигровой этап – анализ хода и результатов игры [5, с. 42].
<p>Н. В. Исаева, И. В. Чирич (2017)</p>	<ul style="list-style-type: none"> – подготовительный этап – знакомство участников с целью, задачами игры; распределение ролей, инструктирование участников; – проведение игры – взаимодействие участников игры в рамках заданной ситуации; – обсуждение/рефлексия – анализ причин тех или иных действий игроков, «перенос» полученного опыта в реальную ситуацию [8, с. 59].
<p>Н. А. Першина, М. В. Шамардина (2018)</p>	<ul style="list-style-type: none"> – подготовительный этап – выбор проблемы, материала для игры, обсуждение цели и задач игры, знакомство с основными понятиями, имеющими отношение к игре; – игровой этап – определение стратегии и выполнение игровых действий в соответствии со сценарием игры; – заключительный этап – подведение итогов игры, обсуждение и оценка результатов [7, с. 14].

Приведённые в таблице примеры подтверждают наше предположение о наличии общих признаков в алгоритмах подготовки и проведения игр, имеющих деловую, профессиональную направленность: наличие основных этапов (подготовка, введение в игру, игра, анализ/обсуждение результатов). На основании анализа сходных этапов был сформулирован алгоритм профессиональной игры, направленной на формирование коммуникативно-методической компетенции будущих учителей иностранного языка, представленный ниже.

1. *Подготовка игры.* Преподаватель определяет имеющуюся проблему, подбирает материал, формулирует цель игры, описывает ситуацию и роли будущих участников.

2. *Введение в игру.* Преподаватель инструктирует участников, представляет тему, ситуацию игры, распределяет роли.

3. *Игровой этап.* Организатор игры направляет, поддерживает участников, студенты совершают игровые действия, принимают решение.

4. *Заключительный этап.* Участники анализируют, обсуждают результат игры, преподаватель корректирует принятое решение, указывает на ошибки (при необходимости).

Автором статьи был разработан комплекс профессиональных игр, имеющих в основе ситуацию, моделирующую профессиональную педагогическую деятельность и определённые роли участников. Количество участников профессиональной игры может варьироваться от двух студентов до целой академической группы, в зависимости от ситуации, предлагаемой в игре. Возможны варианты, когда часть студентов принимает активное участие в обсуждении предложенной ситуации в соответствии с отведённой ролью, а другая часть

группы исполняет роль «экспертов», анализирующих все высказанные мнения и выносящих решение по окончании игры. Разработанные игры имеют кроме общей цели (развитие коммуникативно-методической компетенции) частные цели, например, «to develop practical skills in teaching English (teaching speaking)», «to develop practical skills in teaching English (teaching writing)», «to develop practical skills in planning a lesson». Приведём примеры профессиональных игр, разработанных для студентов языкового факультета педвуза для практических занятий по методике обучения иностранному (английскому) языку по темам: «Технология развития умений иноязычной письменной речи», «Планирование урока иностранного языка».

Correcting written work

Aim: to develop communicative-methodological competence.

Time: 30–40 min.

Situation: young teachers often don't pay enough attention to written mistakes of the learners. They think that it's more important to develop their oral skills. Play the suggested roles, discuss the situation and find the best solution.

Cast list:

1. Miss Tint, a young teacher
2. Miss Black, a young teacher
3. Mrs. Brown, an experienced teacher

Role cards:

1. You are Miss Tint, a young teacher. You ask learners to exchange books with the person next to them. Then you go through the answers and they correct each other's work. You prefer to develop children's communicative skills and you don't pay much attention to pupils' written work.

2. You are Miss Black, a young teacher. You just go through the answers and get pupils to correct their own work. Sometimes you write correct sentences on the board. You don't pay much attention to their written skills; you think that it's much more important to make them speak.

3. You are Mrs. Brown, an experienced teacher. You often ask students to sit in pairs and correct each other's work, helping each other. Then you all go through the answers together. You think that it's very important to attract student's attention to their written mistakes.

Planning a lesson

Aim: to develop practical skills in planning a lesson.

Time: 15 – 20 min.

Situation: Some young teachers consider planning a lesson as complete waste of time. "Just think over an aim, that's all", they say. But at the lesson they often have difficulty with giving instructions, tasks, organizing students' activities because they didn't plan the lesson and even they didn't have any clear idea of the aim of the lesson. Play the suggested roles, discuss the situation and find the best way to aim a lesson.

Cast list:

1. Miss Moore, a young teacher
2. Miss Black, a young teacher
3. Mrs. Brown, an experienced teacher

Role cards:

1. You are Miss Moore, a young teacher.

Usually at the beginning of the lesson you say something like that:

“We’re doing Lesson 15. It’s question and answer practice using a substitution table”. But then you are astonished at your pupil’s behaviour and low motivation.

2. You are Miss Black, a young teacher

You start a lesson in the following way:

“We’re going to practice present simple questions with ‘When...and time expressions”.

You have just the same result: your pupils don’t follow your instructions, they don’t care for English at all.

3. You are Mrs. Brown, an experienced teacher

You try to aim every lesson carefully; you formulate your instructions intelligibly, so your students always understand what you want them to do and why. You say something like: “We’re going to practice asking and answering questions using the present simple, so that you learn to talk about everyday activities” [11].

Для более точного оценивания результатов профессиональной игры автором статьи были разработаны критерии, отражающие основные компоненты коммуникативно-методической компетенции, перечисленные выше. Критерии приведём в таблице 2.

Таблица 2

Критерии оценивания результатов профессиональной игры
Criteria for the evaluation the results of the professional game

Критерий	Максимальный балл
Быстрота реакции на ситуацию, «вхождение» в роль	0 – 2
Адекватность реакции на реплики партнёра, способность отстаивать своё мнение	0 – 2
Вынесение верного решения методической задачи	0 – 2
Языковая корректность (подбор необходимой профессиональной лексики)	0 – 2
Способность анализировать причинно-следственные связи	0 – 2
Итого	0 – 10

В соответствии с приведёнными критериями педагог имеет возможность оценить каждого участника. Максимальное количество баллов, которое может набрать каждый участник, – 10.

Проведение данных игр возможно по окончании изучения теоретического материала по темам. Общей целью их реализации является развитие коммуникативно-методической компетенции студентов, а в частности, развитие умений корректировать письменные ошибки учащихся в ходе урока, при проверке письменных работ; умений планировать урок иностранного языка. В ходе профессиональной игры создаётся ситуация реального профессионального педагогического общения на английском языке, студенты в игровой обстановке обсуждают возможные варианты, достоинства и недостатки каждого из предложенных в ролях мнений, учатся находить верное методическое решение. После проведения профессиональной игры подводятся итоги. Студенты, не принимавшие непосредственного участия в игре, получают возможность вы-

сказать собственное мнение по заданной ситуации или принять точку зрения одного из участников игры. После этого преподаватель акцентирует внимание студентов на наиболее верных высказываниях.

Разработанные профессиональные игры проводились на практических занятиях (семинарах) по методике обучения иностранному (английскому) языку на 4 курсе факультета иностранных языков Томского государственного педагогического университета в течение одного семестра по каждой изученной теме. В общей сложности было проведено 10 игр. По завершении семестра была исследована результативность данного метода: опрос и тестирование студентов на знание профессиональной методической лексики на английском языке. Тест представлял собой комплекс заданий по методике обучения иностранным языкам на английском языке, например: подбор синонимичных выражений лексики классного обихода, соотнесение методических терминов с дефинициями, определение типа упражнения по формулировке задания.

Анализ результатов показал значительное повышение уровня коммуникативно-методической компетенции студентов: большинство (79 %) показали высокий уровень, 18 % – средний, и лишь 3 % – низкий.

Таким образом, профессиональные игры мотивируют студентов – будущих учителей иностранного языка к профессиональной педагогической деятельности, активизируют развитие их коммуникативных навыков посредством активизации лексики профессионального общения; профессионально-методических, аналитических умений студентов. Проведение профессиональных игр при подготовке бакалавров языкового факультета педвуза способствует комплексному усвоению теоретических знаний, их «переносу» в практическую профессиональную деятельность, формированию готовности применять полученные методические знания в профессиональном общении на английском языке и, соответственно, развитию коммуникативно-методической компетенции.

Список литературы

1. Азимов Э. Г., Щукин А. Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). М. : ИКАР, 2009. 448 с.
2. Балакирева Э. В. Профессиологические основы педагогического образования : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.08. СПб., 2008. 44 с.
3. Деловые игры для студентов медицинских вузов / сост. В. З. Кучеренко, О. А. Манерова М. А. Курбаков и др. / под ред. В. З. Кучеренко. М. : Мысль, 2008. 127 с.
4. Доможирова М. А. Деловая игра в обучении профессионально-ориентированному общению на иностранном языке студентов неязыковых вузов : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08. СПб., 2002. 209 с.
5. Емельянова Т. В., Медяник Г. А. Игровые технологии в образовании : электронное учеб.-метод. пособие. Тольятти : Изд-во ТГУ, 2015. 1 электрон. оптич. диск (CD-ROM).
6. Игна О. Н. Концептуальные основы технологизации профессионально-методической подготовки учителя : дис. ... д-ра. пед. наук: 13.00.08. Томск, 2014. 389 с.
7. Инклюзия в образовательном пространстве: метод деловой игры в контексте организации самостоятельной работы студентов педагогических вузов : учеб.-метод. по-

собрание / сост. Н. А. Першина, М. В. Шамардина. Бийск : АГППУ им. В. М. Шукшина, 2018. 64 с.

8. Исаева Н. В., Чирич И. В. Деловая игра как средство активизации познавательной активности и способ формирования профессиональных компетенций студентов [Электронный ресурс] // Вестник Ассоциации вузов туризма и сервиса. 2017. № 3. С. 56–63. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/delovaya-igra-kak-sredstvo-aktivizatsii-poznavatelnoy-aktivnosti-i-sposob-formirovaniya-professionalnyh-kompetentsiy-studentov> (дата обращения: 26.02.2019).

9. Малёв А. В. Формирование коммуникативно-методической компетенции студентов-бакалавров в условиях интеграции курсов методики и практики речи : языковой факультет, педагогический вуз : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02. М., 2005. 180 с.

10. Мухина С. А., Соловьева А. А. Современные инновационные технологии обучения. М. : ГЭОТАР-Медиа, 2008. 360 с.

11. Новиков А. М., Новиков Д. А. Методология. М. : СИНТЕГ, 2007. 668 с.

12. Скалкин В. Л., Котлярова Л. Б. Имитационно-деловые игры как одно из средств профессиональной подготовки учителей иностранного языка // Иностранные языки в школе. 1990. № 1. С. 70–74.

13. Технологии педагогической деятельности. В 3 ч. Ч. I. Образовательные технологии : учеб. пособие / под общ. ред. А. П. Чернявской, Л. В. Байбородовой. Ярославль : Изд-во ЯГПУ, 2012. 311 с.

14. Юринова Е. А. Формирование профессионально-компетентностной культуры будущего учителя : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08. Новокузнецк, 2006. 23 с.

15. Doff Adrian. Teach English. A training course for teachers: teacher's workbook – the nineteenth printing : Cambridge University Press, The British council, 2005. 139 p.



Professional Game in Developing the Communicative and Methodological Competence of the Bachelors of the Foreign Languages Faculty in Pedagogical University

Mariya A. Rusina

Tomsk State Pedagogical University, Tomsk

Abstract. *The paper deals with the peculiarities of professional training of bachelors of the foreign languages faculty of in pedagogical university. The urgency is caused by the modern requirement to the students' professional pedagogical and methodological training. The introduction describes the features of future teachers' professional training, presents the components of communicative and methodological competence and shows the complexity of its development. The results of studying the students' communicative and methodological competence are given. The author describes the specificity of professional games as a means of developing the communicative and methodological competence of future teachers; and their aims, main features, the algorithm for organizing them are given. The article contains the author's samples of professional games and criteria for their evaluation. As a result the effectiveness of using professional games for communicative and methodological competence development of the bachelors of foreign language faculty in pedagogical university is proved.*

Keywords: *teachers' professional training, professional game, communicative and methodological competence, the structure of the communicative and methodological competence, bachelors of foreign language faculty in pedagogical university.*

**Русина
Мария Александровна**

научный сотрудник

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4282-0405>

*Томский государственный
педагогический университет*

634061, г. Томск, ул. Киевская, 60

*тел.: +7(3822)311361
e-mail: rusmaria@yandex.ru*

**Rusina
Mariya Aleksandrovna**

Research Assistant

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4282-0405>

Tomsk State Pedagogical University

60 Kievskaya St, Tomsk, 634061

*tel.: +7(3822)311361
e-mail: rusmaria@yandex.ru*

Учебник по иностранным языкам для школы как средство реализации актуальных задач иноязычного образования и развития профессиональной компетентности учителя

М. В. Степанова

Корпорация «Российский учебник», г. Москва

Аннотация.

Введение. Постановка проблемы. В статье актуализируется проблема модернизации образования в таких областях, как обновление и создание в соответствии с современными требованиями учебно-методических материалов и основного средства обучения – учебника, а также необходимости развития профессиональной компетентности учителя, особенно в таком её компоненте, как методическая составляющая.

Исследовательская часть. Автор проводит связь между развитием умений учителя по выбору, анализу и освоению учебника/учебно-методического комплекта и совершенствованием методической компетенции.

Заключение. Данная проблематика актуальна как для решения задач при подготовке будущего учителя в высшем учебном заведении, так и для системы курсов повышения квалификации учителя иностранного языка.

Ключевые

слова:

модернизация образования, компетентностный подход, школьный учебник, профессиональная компетентность учителя, методы обучения иностранному языку, умения выбора и анализа учебника, профессиональная подготовка и система повышения квалификации учителя.

Для цитирования:

Степанова М. В. Учебник по иностранным языкам для школы как средство реализации актуальных задач иноязычного образования и развития профессиональной компетентности учителя // Педагогический ИМИДЖ. 2019. Т. 13. № 1 (42). С. 125–137. DOI: 10.32343/2409-5052-2019-13-1-125-137.

Дата поступления
статьи в редакцию:
27 сентября 2018 г.

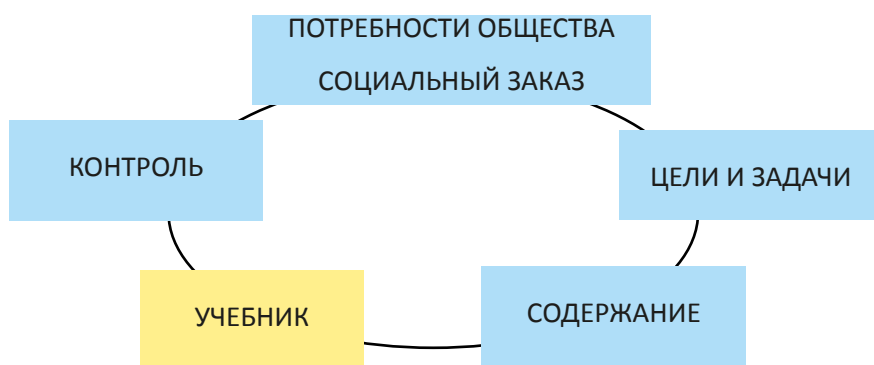
Введение. Постановка проблемы. Общество и мир в целом находятся в непрерывном развитии, порождая новые цели и задачи в области образования. Наш мир сегодня – это стремительно меняющаяся категория. За период жиз-

ни одного человека происходит смена поколений идей, взглядов, технологий. Сегодня перед образованием поставлена цель – подготовить человека к существованию в стремительно меняющемся мире. Образование на современном этапе направлено на формирование компетенций, и компетентный подход становится не просто методологической основой модернизации образования, а новой образовательной парадигмой. Тем самым не отрицается роль знания вообще. Вот что пишет Т. М. Разуваева: «...не отказ от знания как культурного предмета, а от определённой формы знаний («знаний на всякий случай, то есть сведений)». Важным становится не обладание определённой суммой знаний, а сформированность компетенций и готовность «в любой момент найти и отобрать нужные знания в созданных человечеством огромных хранилищах информации» [9, с. 268].

Учебник как материальное средство, по выражению И. Л. Бим, служит в той или иной форме «внедрению целей и содержания учебного предмета в практику обучения, т. е. в педагогический процесс» [1, с. 14]. На современном этапе роль и место учебника в структуре образования не изменилось. Меняются цели в системе образования исходя из потребностей общества и государства, уточняются векторы и направления развития образования (в целом) и иноязычного образования, в частности, и, соответственно, меняется содержание иноязычного образования. Предъявляются новые требования к результату образования и контролю достижений учащихся как к его форме, так и его сущности. Соответственно с этим меняется и сам учебник. Учебник является адаптивно-адаптирующей ступенью в цикле движения от цели к результату. Он, с одной стороны, изменяется сам, концептуально, структурно, содержательно, методически и лингвистически, а с другой стороны, реализуясь в образовательном процессе с помощью учителя и взаимодействуя в той или иной степени со всеми субъектами образовательного процесса адаптирует их к современным условиям, развивая учителя, его профессиональную компетентность (см. рис. 1).

Рис. 1.

Место учебника в образовательном пространстве
The position of the school textbook in the educational space



Новые цели и задачи меняют содержание образовательного процесса, происходит наполнение его новыми категориями обучения, определяются векторы решения задач, способы и методы достижения целей. И все эти процессы нахо-

дят своё отражение в учебнике, демонстрирующем суть происходящих изменений и внедряющем их в реальную практику. А насколько тот или иной учебник является эффективным в реализации поставленных целей и задач, проверяется на этапе контроля результатов обучения.

На современном этапе первоначальный хаос учебников, вызванный переходом к вариативному образованию, преобразуется в некую упорядоченную систему школьных учебников. Критике на сегодняшний момент подвергается как количественный состав учебников, рекомендуемых к использованию в общеобразовательных организациях, их качество, так и наличие учебника в Федеральном перечне учебников (ФПУ) на всех ступенях обучения или его полное или частичное исключение из состава ФПУ. Данные обстоятельства предъявляют повышенные требования к образовательной организации в целом и к учителю в частности в вопросах обеспечения образовательного процесса необходимыми средствами обучения. Школьный учебник является одним из инструментов, обеспечивающих надлежащий уровень образования и сохранения единого образовательного пространства, и актуальность данной проблематики в сложившихся условиях трудно переоценить.

Обзор литературы. История вопроса. В настоящий момент наблюдается ситуация взаимодействия двух типов учебников по иностранным языкам в образовательном поле школ: учебно-методический комплект (УМК), которые имеют в основе разную организацию языкового материала: аспектную и комплексную или тяготеющую к одной из них. Сложность ситуации на современном этапе, связанной с учебником, на наш взгляд, состоит именно в многоплановости взглядов на процесс реформирования отечественного образования, способов достижения образовательного результата и приверженности авторского коллектива той или иной позиции. Вот что пишет О. Н. Игна о диверсификации образования: «Процессы диверсификации образовательной сферы обозначились появлением новых образовательных учреждений, направлений обучения, образовательных программ и дисциплин, изменением методов и приёмов обучения». [4, с. 34]. Как результат на рынке учебной литературы представлены разнообразные учебники, предлагающие как широко известные методы для решения актуальных проблем современного образования, так и обновлённый взгляд на формирование речи и коммуникативной компетенции учащихся. Несмотря на мнение учёных: только «... комплексное объединение аспектов языка в речевых единицах на синтаксической основе – на уровне предложения – может быть основой речевой коммуникации», в качестве основы обучения речевой деятельности на иностранном языке принимаются нередко отдельные слова и правила их соединения в предложении. [1, с. 22]. Данное направление имеет глубокие исторические корни. Долгое время методика имела статус прикладной науки. В 50–60 годах внимание лингвистики было сосредоточено на формальном аспекте языковых явлений, и, соответственно, обучение сводилось к изучению лексики, грамматики, чтению и переводу. В последующие годы стало развиваться функциональное направление в лингвистике, а затем коммуникативное. Учебники, создаваемые в последней четверти 20 века, отражали все эти процессы. Но некоторые УМК, которые существовали на рынке учебной литературы в тот период, до сих пор используются в школах, тем самым сохраняя и распространяя своё концептуальное прошлое. Более того,

эти учебники нередко содержат устаревший социолингвистический материал, а последний, как отмечает Н. А. Горлова, «должен быть аутентичным, то есть отражать язык и языковые реалии, используемые носителем языка на данном этапе развития общества» [2, с. 47]. Вот почему столь остро стоит сегодня вопрос о профессионализме учителя, сформированности его профессиональной компетентности и методической компетенции как основного её компонента в процессе работы с УМК. Учитель должен быть готов и способен разобраться в методической сущности учебника и всего УМК и осуществлять его выбор, не только опираясь на свой собственный опыт в той или иной системе преподавания и обучения иностранным языкам, но и оценивая учебник с точки зрения оптимальности и эффективности в решении актуальной задачи. Только сформированные умения детально проанализировать учебник, логику и структуру организации материала, систему и процентное соотношение упражнений в учебнике, ориентированных на формирование речевых умений, наличие и полноту контекстного тренинга, формат и содержание контроля языковых навыков и речевых умений или его отсутствие и недостаточность, факт организации речевых ситуаций на современном социолингвистическом материале или на языковых реалиях прошлого позволяют учителю сделать методически грамотный выбор в пользу того или иного учебника и, что является не менее важным, методически грамотно использовать учебник в образовательном процессе. Вот что пишет Н. А. Горлова: «Значимость анализа учебника очевидна. Исходя из объективных и субъективных условий обучения учитель может определить, что необходимо для успешного обучения своих подопечных; соотнести свои представления с тем, что предложено в учебнике; оценить, насколько эффективен путь, избранный авторским коллективом; выделить значимые параметры и решить, что можно дополнить или исключить. Для того, чтобы учитель овладел умениями выбора учебника, он должен иметь представление о методической позиции автора; уметь анализировать учебник, используя методические ориентиры (критерии и показатели); уметь структурировать содержание и отбирать его с учётом условий обучения и контингента учащихся; уметь использовать учебник как средство обучения для систематизации знаний и обобщения коммуникативно-речевого опыта обучающихся» [3, с. 18]. С одной стороны, мы видим требования, которые предъявляются к профессиональной составляющей учителя на современном этапе. С другой стороны, рассматривая учебник как некий локомотив, как движущую силу, которая ведёт за собой учителя в новое образовательное пространство, нельзя игнорировать роль самого учебника в становлении составляющих профессиональной компетентности учителя. Е. Б. Ястребова, Д. А. Крачков определяют учебник в треугольнике «УУУ» (учитель – ученик – учебник) «наиболее вероятным «агентом влияния», способным выступить в роли катализатора инноваций». «В конечном счёте, именно в нём находят своё воплощение новая образовательная парадигма, новые стандарты, новые программы» [10, с. 14–15]. Инновационность, как известно, далеко не всегда воспринимается сразу и всеми с одобрением и пониманием. Необходимы усилия, чтобы заставить этот процесс развиваться. И не секрет, что инновационные продукты на рынке учебной литературы, как и в любой другой сфере, прокладывают себе путь силами профессионалов. Таким образом, на современном этапе востребованы умения учителя анализировать учеб-

ник как с точки зрения развития его дидактико-методической компетенции, так и с точки зрения, в конечном итоге, реализации целей образования и выбора оптимальных и эффективных средств обучения в соответствующих образовательных условиях. Востребованность в обозначенных выше умениях и компетенциях учителя предъявляет требования и к системе подготовки будущего учителя, и к системе курсов повышения квалификации.

Исследовательская часть. А. В. Малёв, рассматривая ситуацию, связанную с подготовкой будущего учителя, подчёркивает: «Изучение образовательной практики вуза позволяет констатировать, что неразрешёнными в области методической подготовки студентов остаются противоречия между потребностью в инициативной творческой, самостоятельной личности будущего преподавателя и бытующим в учебном процессе представлением о нормативно-регламентирующем характере методики обучения иностранному языку; между методологической сущностью методического знания и традиционными формами и способами его преподавания в вузе; между тенденцией к интегративному представлению о целостной профессиональной компетентности будущего преподавателя иностранного языка и устойчивой дифференциацией учебных дисциплин в содержании высшего образования» [5, с. 84].

Одной из причин сложившейся ситуации является, на наш взгляд, извлечение из образовательных программ и учебных планов специальности «Филология» ряда важных для педагогической деятельности дисциплин, среди которых и «Учебник по иностранному языку». Формирование методической компетенции будущего выпускника должно идти практико-ориентированным путём, через деятельность и на основе деятельности. Как отмечает З. Н. Никитенко, «...в каждой науке есть два уровня: теоретический и эмпирический, которые являются взаимозависимыми. Методическая теория – это то, как мы мыслим, а технология – это то, как мы делаем» [8, с. 49]. На наш взгляд, учебник соединяет в себе два эти уровня, позволяя, с одной стороны, изучать методику, как науку, овладевая методической концепцией автора учебника, а с другой стороны, увидеть и проанализировать реальное воплощение в практике методических понятий, категорий и законов. Таким образом, внедрение данного курса в систему подготовки учителя в вузе способствует решению задачи практико-ориентированного обучения будущего учителя, формирования необходимых для его будущей профессии умений по организации образовательного пространства в классе/группе с помощью учебника, средствами учебника. У будущего учителя формируются умения дифференцировать материал; умение организовывать его тренировку и применение; умение строить образовательный маршрут для учащихся; умение учитывать уровень обученности детей; умение правильно организовать работу над формой языкового явления и его функцией в речи; умение дифференцировать материал на активный и рецептивный; умение подбирать техники объяснения языкового материала; умения правильно организовывать усвоение и использование адекватных видам речевой деятельности упражнения; умения подбирать соответствующий иллюстративный материал на разных этапах формирования навыков и умений.

В связи с вышеизложенным, на наш взгляд, актуальной является задача введения дисциплины в вузе по выбору «Школьный учебник по иностранному языку и методика его освоения», что позволит решать следующие вопросы:

– во-первых, изучение методики на основе междисциплинарного подхода во взаимодействии с остальными содержательными компонентами, такими как лингвистика, психология, социокультурный компонент, тем самым снижая устойчивую дифференциацию учебных дисциплин в содержании высшего образования и обеспечивая полифункциональный характер обучения;

– во-вторых, обеспечение функционального отражения/воплощения изучаемых теоретических методических аспектов через учебник; уход от традиционной системы обучения методике преподавания, смещение акцента на активную позицию студента, прикладной характер обучения. Это один из способов повышения теоретической подготовки студентов, учителей иностранных языков. Методика на современном этапе востребована в профессиональной деятельности учителя иностранного языка, прежде всего, на уровне функциональном, не отрицая, однако, при этом теоретическое знание;

– в-третьих, оптимизация и интенсификация образовательного процесса; отсутствие необходимости в разработке дополнительных виртуальных методических задач и образовательных ситуаций, так как учебник – это одна серьёзная методическая задача, которая соткана из сотен образовательных ситуаций и возможных способов их решений;

– в-четвёртых, изучение студентами в процессе обучения действующих и функционирующих в образовательном пространстве средней школы учебников, тем самым повышение уровня своей практической готовности к профессиональной деятельности;

– в-пятых, актуализация будущими учителями деятельности по саморазвитию и самосовершенствованию в области дидактико-методической составляющей в процессе освоения учебника, который предполагает серьёзный блок самостоятельной работы по формированию представления о дидактико-методическом поле учебника/УМК;

– в-шестых, формирование будущим учителем в рамках дисциплины «Школьный учебник по иностранному языку и методика его освоения» профессионального умения по выбору учебника и организации работы по нему для достижения целей обучения; формирование и развитие дидактико-методической компетенции через дидактическое и методическое прочтение учебника и УМК.

Таким образом, введение в систему вузовской подготовки дисциплины по выбору «Школьный учебник по иностранному языку и методика его освоения» позволит аккумулировать и решать системно и целостно ряд задач в процессе дидактико-методической подготовки учителя, таких как обеспечение профессиональной значимости обучения, доступности, пригодности и важности используемых учебных материалов, технологизации процесса обучения и непосредственной связи с требованиями федерального государственного образовательного стандарта высшего образования (ФГОС ВО) по подготовке учителя иностранного языка, выраженными в формировании комплекса компетенций.

Многовариативность учебников, их частая сменяемость, появление новых, предлагаемых к апробации и использованию в школе, изменения, вносимые ФПУ в состав учебников, рекомендуемых к использованию в образовательном пространстве школы, предполагает постоянный анализ учебника действующим учителем, изучение его методической составляющей. Это обосновыва-

ет возможность и необходимость включения блока по формированию умений учителя иностранного языка дидактико-методического анализа учебника/УМК в рамках курсов повышения квалификации учителя иностранного языка в системе дополнительного профессионального образования, а также возможность использования систем анализа в условиях самообразования и саморазвития учителя, что способствует развитию профессиональных умений и формированию дидактико-методической компетенции. Данные шаги могут способствовать решению следующих проблем:

– во-первых, недостаточность реализации принципов дифференциации, индивидуализации и адресности в повышении квалификации учителя как в лингвистическом, так и методическом плане по причине набора в группы повышения квалификации по направлению из школ без учёта уровня сформированности компетенций специалиста, только на основании требования периодичности переподготовки учителя. Нельзя не упомянуть также о необходимости адресности подготовки учителей иностранного языка в системе дополнительного профессионального образования (ДПО) с учётом специфики педагогической деятельности в начальной, основной и старшей школе (вопрос, акцентируемый К. С. Махмурян) при отсутствии таковой в рамках обучения в системе высшего педагогического образования. Зарубежная методика, рассматривая необходимость непрерывности процесса профессионального роста и развития, к категории «учитель без опыта работы, начинающий учитель» (starter teacher) относит как тех, кто меняет ступень образования, например, работая в основной школе, берёт классы из начальной ступени образования, так и тех, кто меняет иностранный язык (например, переходит на обучение английскому после работы учителем немецкого языка) и в целом образовательный контент. «The term starter teacher is quite a broad one and includes teachers just beginning their career, as well as those who have been teaching for many years but missed out on initial formal training. It can also include teachers who might change who they are teaching, or what they are teaching. For example, a teacher who has ten years' experience in secondary school but is starting a new job in primary school can be classified as a starter teacher. Or, a teacher trained as a French teacher, but now asked to teach English, may similarly be seen as a starter teacher. This does not mean they lack experience, but the relevance and context is different» [11, с. 5];

– во-вторых, предоставляемая школой возможность обучения раз в три или пять лет только по одной из программ повышения квалификации и в связи с этим – определённая однобокость в обновлении методического аппарата учителя, его знаний, умений и повышения уровня компетенции. Более того, необходимость повышения квалификации учителя обусловлена не качественной составляющей методической компетенции педагога и её уровнем, а хронологическим аспектом и утверждённой частотностью организации повышения квалификации;

– в-третьих, актуальность использования на современном этапе дистанционных форм обучения или сочетаемость очной и заочной формы. Это, несомненно, решает вопрос: «Кто вместо данного учителя, который находится на курсах повышения квалификации, войдёт в класс и проведёт урок?». Также дистанционная форма обучения способствует активизации деятельности самого педагога по самосовершенствованию и развитию, но с другой стороны,

принимая во внимание уровень нагрузки действующего учителя, носит подчас формальный характер. Мотивация же собственного развития через получение сертификата или удостоверения по прохождению курсов повышения квалификации для аттестации является формальным, по сути, так как не затрагивает личностную профессиональную составляющую учителя и тем самым не способствует глубокому и серьёзному переосмыслению собственной профессиональной деятельности;

– в-четвёртых, целая группа учителей по обучению немецкому, французскому, китайскому и другим языкам на современном этапе лишены системы курсов повышения квалификации в рамках своей специализации;

– в-пятых, компетентностный подход в переподготовке учителя означает развитие и формирование компетенций действующего специалиста в рамках системы курсов повышения квалификации. При рассмотрении процесса повышения квалификации учителей как познавательного процесса для учителя, опираясь на таксономию Б. Блума, в которой определены основные компоненты познавательной деятельности и их иерархия, можно обозначить некоторую недостаточность и опосредованность процесса познавательной активности учителя при прохождении курсов повышения квалификации. Таксономия Б. Блума оказывается довольно продуктивным инструментом оценки данного процесса. Никто не отрицает получения учителем знаний и формирования понимания методических вопросов в рамках курсовой подготовки в ходе лекций и практических занятий, но более высокие уровни познавательной деятельности: применение, анализ, синтез, оценка – формируются, в лучшем случае, на примере деятельности другого педагога – в рамках посещения уроков и внеурочных мероприятий, работы на базе школ. Учитель наблюдает, проводит некий анализ и синтез практического применения того или иного аспекта, подхода, метода и приёма на примере деятельности другого учителя, но не «действует» сам, создавая своё образовательное пространство на базе материала учебника. Отсутствие компонента реальной деятельности в этом случае и, соответственно, опыта этой деятельности фактически свидетельствует о знаниевом, а не компетентностном подходе в переподготовке педагога. И, как результат, педагог, возвращаясь после курсов в практику образовательного процесса, в лучшем случае применяет отдельные моменты увиденного и услышанного в ходе повышения квалификации в реальной педагогической деятельности, а не преобразует себя методически на основе приобретённого опыта и своего видения процесса.

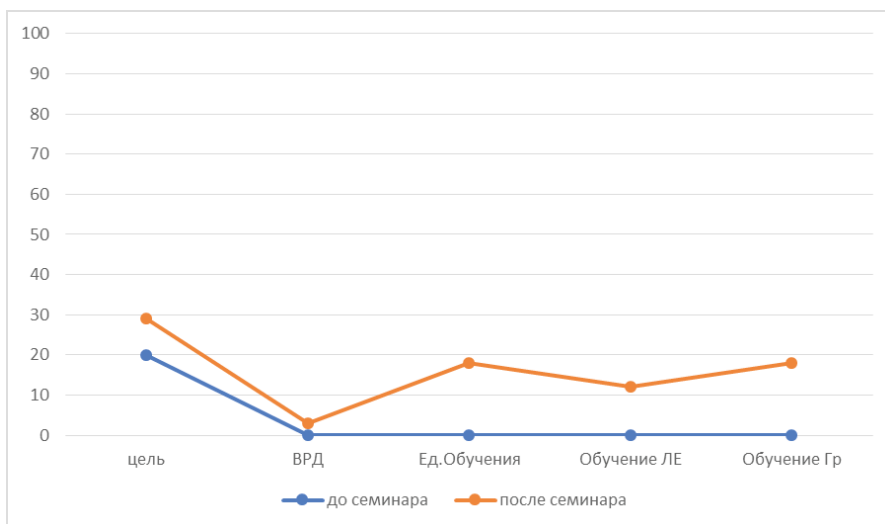
Более того, система программ повышения квалификации институтов развития образования и институтов повышения квалификации затрагивает практически все аспекты иноязычного образования, но отдельно взятый учитель проходит обучение по одной из программ, тем самым не обеспечивается целостность и системность (в качественном её понимании) в процессе повышения его квалификации.

Обозначенные выше выводы базируются на исследованиях и системе наблюдений, которые проводились в рамках методических семинаров в различных регионах РФ с 2010 года, а также анализа апробации вновь созданных учебников. Семинары проводятся, как правило, в формате мастер-класса или методического тренинга. Основой для аналитической работы учителя явля-

ются отдельные страницы учебников или отдельный модуль учебника. Для сравнения предлагается рассмотреть и проанализировать следующие общие и методические категории: цель и способы её достижения, метод освоения содержания (индуктивный, дедуктивный), виды речевой деятельности (обучение интегративно, последовательно, в равных пропорциях, с акцентом на отдельный вид речевой деятельности и др.), процесс формирования языковых навыков (принцип отбора лексических единиц и грамматических структур и последовательность их освоения, способы введения лингвистической составляющей, тренинга и контроля усвоения лингвистических единиц и грамматической структуры). В начале семинара-тренинга проводится диагностика первичного уровня знаний методических аспектов и понятий. Следующим этапом является анализ материалов учебников, выстроенных на основе того или иного метода обучения, и определение уровня сформированности умений оперирования методическими знаниями и применения их в конкретно заданных условиях. По окончании методического семинара предлагается вновь ответить на вопросы, которые были сформулированы в начале семинара до проведения анализа страниц учебника и обсуждения методических аспектов. Один из последних тренингов подобного плана был проведён в Саратовской области 4 февраля 2019 года. Количество участников – 44 человека. Результаты тренинга представлены графически (см. диаграмму 1). График построен на основе количества правильных ответов по пяти основным вопросам.

Диаграмма 1

**Изменения уровня методических знаний и умений учителя
средствами анализа учебника**
**Changes in the level of methodological knowledge and skills
of a teacher by means of textbook analysis**



Выводы:

1. Анализ учебника позволил повысить уровень знаний и умений в области

методической компетенции учителя.

2. Самые низкие результаты получены по анализу видов речевой деятельности, что свидетельствует о крайне низком уровне понимания процессов и способов формирования речи и умений по развитию речемыслительной деятельности учащихся.

3. Результаты значительно более высокие, по сравнению с другими параметрами, получены при анализе и формулировке цели образования. Тем не менее отрыв от других параметров, конкретизирующих цель, свидетельствует о знании методов обучения, цели (в формате её формулировки), но отсутствии понимания способов и путей её реализации.

4. Более конкретные и явно выраженные позиции («обучение грамматике» и «единица обучения и тренинга») осознаются и усваиваются легче, нежели методические аспекты обучения лексике, и значительно выше, чем обучение видам речевой деятельности.

Заключение. В результате проведённого в статье анализа можно определить в качестве одного из эффективных инструментов по повышению квалификации педагога и развитию его дидактико-методической компетенции работу по освоению учебника/УМК как в системе обучения учителя в вузе, так и в рамках отдельного блока в системе курсов повышения квалификации и в своей непосредственной педагогической деятельности, так как это обеспечивает:

1) непрерывность образования действующего учителя, а не периодичность обращения к тому или иному материалу по методике преподавания и аспектам применения;

2) наибольшую глубину, полноту, системность и адресность охватываемых методических категорий, т. к. учебник и в целом УМК отражает актуальные вопросы иноязычного образования в логической взаимосвязи в отличие от курсовой подготовки, которая проходит по той или иной программе;

3) возможность прохождения курсов повышения квалификации без отрыва от образовательного процесса в школе и финансово, однозначно, доступной для педагога;

4) деятельностный характер обучения, реальный процесс формирования и развития компетенций по освоению образовательного поля УМК;

5) мотивацию и направленность на собственное профессиональное саморазвитие и самосовершенствование, т. к. возникает из потребности педагога в решении задач повышения эффективности и качества образовательного процесса;

6) реализацию принципа дифференциации и индивидуализации в переподготовке учителя, сфокусированность на методических проблемах и задачах не только существующих на данный момент в целом в предметной области «иностранный язык», а реально существующих методических проблемах конкретного педагога и преподаваемого иностранного языка: английского, немецкого, французского, китайского и т. д.

Требование непрерывности развития и самосовершенствования школьного учителя, как мы уже отмечали выше, относится к приоритетным задачам педагогического образования. Центральную часть в этих процессах занимает формирование методической компетенции учителя. Актуальность, связь

с жизнью – вот основа успешности в обучении. Как отмечают И. В. Малова, О. В. Кваша, «Сегодня многие педагоги обращают внимание на необходимость приобретения каждым обучающимся на каждом уроке (занятии) того, что им уже сегодня нужно в их жизнедеятельности. Иными словами, каждый обучающийся должен получить ответ на вопрос: ради чего я буду изучать этот учебный предмет?» [6, с. 154]. Как мы попытались доказать выше, такой вопрос вряд ли возможен у обучающегося по курсу «Школьный учебник по иностранному языку и методика его освоения».

Таким образом, в условиях реформирования образования роль учебника трудно переоценить. Он отражает сформулированные и перенесённые на уровень практики современные подходы, требования, проблемы и задачи. Как нет на современном этапе единства взглядов на основополагающие понятия в дидактике и методике, так и нет единого учебника как обобщённого понятия, единого по своим методическим позициям и параметрам. И, следовательно, освоение новых подходов в преподавании, современных технологий, нового учебника всегда дело трудоёмкое как для будущего учителя, так и для действующего педагога. Но именно реализация этой задачи обеспечивает и влечёт за собой изменение профессиональной сути педагога и повышает качество его профессиональной деятельности. Учебник аккумулирует в себе методическую компетенцию педагога, делает её зримой и осязаемой. И добыть её, приобрести, овладеть ею, актуализируя и развивая своё профессиональное «я», – один из путей становления, совершенствования и самосовершенствования педагога.

Список литературы

1. Ариян М. А., Шамов А. Н. Основы общей методики преподавания иностранных языков : теоретические и практические аспекты : учеб. пособие. М. : ФЛИНТА : Наука, 2017. 220 с.
2. Горлова Н. А. Личностно-деятельностный метод обучения иностранным языкам дошкольников, младших школьников и подростков. Теоретические основы : учеб. пособие. М. : МГПУ, 2010. 248 с.
3. Горлова Н. А. Методические ориентиры для выбора учебника иностранного языка // Иностранные языки в школе. 2012. № 2. С. 17–24.
4. Игна О. Н. Концептуальные основы технологизации профессионально-методической подготовки учителя : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.08. Томск, 2014. 389 с.
5. Малёв А. В. Научно-теоретические основы непрерывной методической подготовки будущего преподавателя иностранного языка в вузе [Электронный ресурс] // Язык и культура. 2013. № 4 (24). С. 83–89. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/nauchno-teoreticheskie-osnovy-nepreeryvnoy-metodicheskoy-podgotovki-budushego-prepodavatelya-inostrannogo-yazyka-v-vuze> (дата обращения: 23.12.2018).
6. Малова И. Е., Кваша О. В. Принципы связи обучения с жизнью и фундаментальности методической подготовки обучающего [Электронный ресурс] // Вестник ТГПУ. 2006. № 6. С. 154–157. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/printsipy-svyazi-obucheniya-s-zhiznyu-i-fundamentalnosti-metodicheskoy-podgotovki-obuchayuschego> (дата обращения: 22.12.2018).
7. Махмурян К. С. Теоретико-методические основы ускоренной подготовки учителя

ля иностранного языка в условиях дополнительного профессионального образования : автореф. дис. ... д-ра. пед. наук : 13.00.02. М., 2009. 50 с.

8. Никитенко З. Н. Концепция развивающего иноязычного образования в начальной школе: цели и содержание [Электронный ресурс] // Преподаватель XXI век. 2011. Т. 1. № 3. С. 49–56. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/kontseptsiya-razvivayuschego-inoazychnogo-obrazovaniya-v-nachalnoy-shkole-tseli-i-soderzhanie> (дата обращения: 20.09.2018).

9. Разуваева Т. А. Компетентностный подход к образованию : краткий теоретический анализ [Электронный ресурс] // Вестник КГУ им. Некрасова. 2010. № 1. С. 266–269. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/kompetentnostnyu-podhod-k-obrazovaniyu-kratkiy-teoreticheskiy-analiz> (дата обращения: 20.09.2018).

10. Ястребова Е. Б., Крячков Д. А. Треугольник «учитель-учебник-ученик» в бакалавриате и магистратуре // Иностранные языки в школе. 2017. № 5. С. 10–19.

11. Blandine Akoue, Jean-Clair Nguemba Ndong, Justine Okomo Allogo, Adrian Tennant. Starter teachers. A methodology course for the classroom. London. British Council. 2015. 84 p.

12. Bloom B. S. a. o. Handbook on Formative and Summative Evaluation of Student Learning : N-Y. : McGraw-Hill, 1971. 923 p.

School Textbook as the Means of Solution Both Actual Problems of Foreign Language Education and Developing Teacher's Professional Competence

Marina V. Stepanova

Corporation "Rossiyskiy Uchebnik", Moscow

Abstract. *Introduction. Stating the problem. The problem of education modernization updates the necessity of renovating and creating educational materials and school textbook (as the main instrument for education) in accordance with modern requirements and the demands of developing teacher's professional competence especially its methodological component.*

Research Part. The author of the paper connects the development of teacher's skills of choosing, analyzing and mastering the school textbook and the improvement of teacher's methodological competence.

Conclusion. This idea is actual for both meeting the challenge of university studies and teachers' professional development.

Keywords: *education modernization, competency-based approach, school textbook, teacher's professional competence, methods of teaching foreign language, skills of choosing and analyzing school textbook, professional training and teachers' professional development system.*

**Степанова
Марина Владимировна**

*главный методист
по иностранным языкам*

*ORCID: [https://orcid.org/
0000-0002-6208-0312](https://orcid.org/0000-0002-6208-0312)*

корпорация «Российский учебник»

*123112, г. Москва, Пресненская
Набережная, 6, стр. 2*

*тел.: +7(495)7950545
e-mail: web@rosuchebnik.ru*

**Stepanova
Marina Vladimirovna**

*Chief Foreign Language
Teacher Trainer*

*ORCID: [https://orcid.org/
0000-0002-6208-0312](https://orcid.org/0000-0002-6208-0312)*

Corporation "Rossiyskiy Uchebnik"

*2 building, 6 Presnenskaya
Naberezhnaya St, Moscow, 123112*

*tel.: +7(495)7950545
e-mail: web@rosuchebnik.ru*

Полиmodalное восприятие детей седьмого года жизни с ограниченными возможностями здоровья

И. Ю. Мурашова, К. В. Лыткина

Иркутский государственный университет, г. Иркутск

Аннотация.

В статье рассматриваются результаты сравнительного исследования полиmodalного восприятия детей седьмого года жизни с задержкой психического развития, тяжёлыми нарушениями речи и нормальным психическим онтогенезом. Показаны процентные различия в отношении ведущих модальностей восприятия, наличия закрытых и прикрытых каналов и частоты встречаемости активных и пассивных каналов восприятия. Выявлено, что подавляющее большинство детей седьмого года жизни с ограниченными возможностями здоровья имеют дисгармоничные типы профиля полиmodalного восприятия, а у сверстников с нормальным психическим онтогенезом чаще встречается гармоничный тип. Полученные данные следует учитывать в коррекционно-развивающей работе.

Ключевые

слова:

дети седьмого года жизни, задержка психического развития, тяжёлые нарушения речи, полиmodalное восприятие.

Для цитирования:

Мурашова И. Ю., Лыткина К. В. Полиmodalное восприятие детей седьмого года жизни с ограниченными возможностями здоровья // Педагогический ИМИДЖ. 2019. Т. 13. № 1 (42). С. 138–145. DOI: 10.32343/2409-5052-2019-13-1-138-145.

Дата поступления
статьи в редакцию:
7 февраля 2019 г.

Актуальность данного исследования определяется необходимостью поиска эффективных подходов в сфере коррекции недостатков психического развития и максимальной подготовки к обучению в школе старших дошкольников с такими часто встречающимися видами ограниченных возможностей здоровья, как задержка психического развития (ЗПР) и тяжёлые нарушения речи (ТНР) через развитие полиmodalного восприятия.

Познание окружающего мира человеком происходит через различные модальности восприятия (зрительная,

слуховая, тактильно-кинестетическая), но не каждую в отдельности, а в совокупности, то есть полимодально [2; 4; 5; 6; 7]. Полимодальное восприятие (ПмВ) играет важную роль в познавательной деятельности, составляет основу ориентировки человека в окружающей его действительности, именно поэтому изучение процесса взаимосвязанной работы разных модальностей при приёме и переработке образовательной информации представляет собой большой интерес [1; 3; 4; 6]. В то же время сходство некоторых проявлений познавательной деятельности у детей с задержкой психического развития и общим недоразвитием речи затрудняет дифференциальную диагностику, делает необходимым сравнительное изучение этих отклонений в развитии.

Целью нашего исследования было изучить и проанализировать особенности полимодального восприятия детей седьмого года жизни с задержкой психического развития, с тяжёлыми нарушениями речи в сравнении со сверстниками с нормальным психическим онтогенезом (НПО), а также предложить направления работы по его совершенствованию. Всего в исследовании приняли участие 50 детей 6–7 лет. Целевая группа № 1 (ЦГ–1) представлена воспитанниками с задержкой психического развития из МБДОУ № 71 г. Иркутска. Дети с общим недоразвитием речи из МБДОУ № 109 г. Иркутска вошли в целевую группу № 2, их сверстники с нормальным психическим онтогенезом из МБДОУ «Родничок» г. Тулуна составили контрольную группу (КГ). Для изучения особенностей сенсорно-перцептивных процессов у детей седьмого года жизни была использована диагностика полимодального восприятия И. Ю. Мурашовой [5, с. 59]. Далее приведём результаты исследования.

Таблица 1

Распределение испытуемых целевой и контрольных групп по ведущей модальности

Ведущая модальность восприятия	Количество испытуемых					
	ЗГР (ЦГ–1) n=15		ОНР (ЦГ–2) n=16		НПО (КГ) n=19	
	Абс.	%	Абс.	%	Абс.	%
Зрительная	8	53,34	10	62,5	9	47,36
Тактильно - кинестетическая	4	26,66	5	31,25	5	26,32
Слуховая	3	20,0	1	6,25	5	26,32

В таблице 1 представлено количественное распределение испытуемых целевых и контрольной групп по частоте проявления ведущей зрительной, тактильно-кинестетической и слуховой модальности. Полученные данные свидетельствуют о том, что у детей седьмого года жизни (всех трёх сопоставляемых групп) преобладает зрительная модальность восприятия. Причём больше таких детей в ЦГ–2 (62 %), немного меньше в ЦГ–1 (54 %) и меньше всего в контрольной группе (47 %). Испытуемых с ведущей тактильно-кинестетической модальностью больше всего среди детей с тяжёлыми нарушениями речи (31 %), таких детей с задержкой психического развития и нормальным психическим онтогенезом оказалось практически равное число (по 26 %). С ведущей

слуховой модальностью восприятия оказалось меньше всего детей с ТНР – всего 6 % – это, на наш взгляд, объясняется недостаточностью фонематического слуха, входящей в структуру дефекта при общем недоразвитии речи. Вместе с тем выявляются различия в распределении по доминантным модальностям внутри групп. Так, в группе с ЗПР больше половины испытуемых – с ведущей зрительной модальностью, около 30 % – с ведущей тактильно-кинестетической, и лишь 20 % – со слуховой. В группе с ТНР перекося в сторону зрительной ведущей модальности немного сглажен в пользу тактильно-кинестетической модальности. В группе нормы мы наблюдаем иную картину: около половины детей имеют ведущей зрительную, а другая половина равномерно распределена между двумя другими модальностями: тактильно-кинестетической и слуховой, они встречаются в норме у одинакового количества детей. Такие данные указывают на более разнообразную частоту встречаемости ведущих модальностей именно в группе нормы, в отличие от групп с ТНР и ЗПР. При ЗПР разнообразие встречаемости незначительно скуднее, чем при ТНР.

Таблица 2

Частота встречаемости испытуемых целевых и контрольной групп с двумя неведущими активными сенсорно-перцептивными модальностями

Встречаемые пары открытых модальностей восприятия	Количество испытуемых					
	ЗПР (ЦГ-1) n=15		ОНР (ЦГ-2) n=16		НПО (КГ) n=19	
	Аб.	%	Аб.	%	Аб.	%
Зрит.-такт.-кин.	1	6,66	1	6,25	5	26,31
Слух.-такт.-кин.	0	0,0	2	12,5	8	42,11
Слух.-зрит.	1	6,66	0	0,0	3	15,78
	2	13,32	3	18,75	16	84,2

Анализ результатов частоты встречаемости одновременно двух неведущих активных модальностей восприятия в структуре ПмВ в сопоставляемых группах показал (таблица 2), что в группе с ЗПР таких испытуемых всего 13 %, в ЦГ – 2 детей, имеющих два активных неведущие модальности встретилось 18 %. Вместе с тем в контрольной группе детей седьмого года жизни в двумя открытыми неведущими модальностями оказалось подавляющее большинство – 84 %. Следовательно, дети с ограниченными возможностями здоровья в структуре ПмВ реже обнаруживают сразу две активные неведущие модальности.

В таблице 3 представлено количественное распределение испытуемых целевых и контрольной групп по частоте встречаемости одновременно двух неведущих инактивных (закрытых и прикрытых) модальностей восприятия в структуре ПмВ. Полученные данные свидетельствуют о том, что в группе испытуемых с нормальным психическим онтогенезом обнаружилось лишь 5 %

детей, имеющих сразу две прикрытые неведущие модальности. В то же время в группе детей с ЗПР было выявлено 33 % детей с одновременно двумя неведущими инактивными модальностями, а в группе ТНР ненамного больше – 37 %. Кроме того, среди детей с ЗПР и с ТНР больше трети состава групп обнаруживают инактивную слуховую модальность в паре со зрительной или тактильно-кинестетической. Значит, при ограниченных возможностях здоровья чаще встречаются сразу две инактивные модальности восприятия в структуре ПмВ, и наиболее страдает слуховой канал.

Таблица 3

Частота встречаемости испытуемых целевых и контрольной групп с двумя инактивными модальностями восприятия

Встречаемые пары инактивных модальностей восприятия	Количество испытуемых					
	ЗПР (ЦГ-1) n=15		ОНР (ЦГ-2) n=16		НПО (КГ) n=19	
	Абс.	%	Абс.	%	Абс.	%
Слуховая прикрытая – зрительная прикрытая	1	6,66	2	12,5	1	5,26
Слуховая прикрытая – тактильно-кинестетическая прикрытая	2	13,32	2	12,5	0	0,0
Слуховая прикрытая – тактильно-кинестетическая закрытая	1	6,66	0	0,0	0	0,0
Слуховая закрытая – тактильно-кинестетическая прикрытая	1	6,66	2	12,5	0	0,0
Итого	5	33,33	6	37,5	1	5,26

По результатам анализа полученных данных по частоте встречаемости испытуемых целевых и контрольной групп с одной инактивной модальностью восприятия в структуре ПмВ (таблица 4) обнаружено, что во всех трёх группах встречаются испытуемые, имеющие одну инактивную модальность. Интересно также, что при ЗПР и ТНР встречаются все варианты одной неведущей инактивной модальности, за исключением зрительной закрытой. Стоит отметить, что в группе с ЗПР дети, имеющие одну неведущую инактивную модальность, встречались чаще всего, что составило больше половины группы – 53 %. В группе с ТНР таких детей несколько меньше – 43 %, а среди испытуемых с нормальным психическим онтогенезом детей, имеющих одну неведущую модальность в сенсорно-перцептивной структуре, выявилось всего лишь 15 %. Следовательно, детей седьмого года жизни с ограниченными возможностями здоровья, имеющих одну инактивную модальность

восприятия в структуре ПмВ, выявляется больше, чем сверстников с нормой.

Таблица 4

Частота встречаемости испытуемых целевой и контрольных групп с одной инактивной, сенсорно-перцептивной модальностью

Одна инактивная модальность в сенсорно-перцептивной структуре	Количество испытуемых					
	ЗПР (n=15)		ОНР (n=16)		НПР (n=19)	
	Аб.	%	Аб.	%	Аб.	%
Зрительная прикрытая	1	6,66	1	6,25	1	5,26
Такт.-кин. прикрытая	2	13,33	1	12,5	1	5,26
Слуховая прикрытая	2	13,33	1	6,25	1	5,26
Такт.-кин. закрытая	1	6,66	1	6,25	0	0,0
Слуховая закрытая	2	13,33	3	18,75	0	0,0
Итого	8	53,33	7	43,75	3	15,78

Анализ полученных данных распределения целевой и контрольных групп по типам сенсорно-перцептивного полимодального профиля показал неравномерное распределение испытуемых сопоставляемых групп (таблица 5). Так, в группе детей с ЗПР видим, что больше половины (53 %) детей имеют дисгармонично-избирательный тип профиля, больше трети состава группы (33 %) имеют дисгармонично-инертный, самый неблагоприятный тип, и только 13 % показывают гармоничный тип профиля. В группе испытуемых с ТНР также меньше всего детей с гармоничным типом профиля (18 %), 43 % имеют дисгармонично-избирательный профиль, и 37 % – дисгармонично-инертный. Иная картина в группе детей с нормальным психическим онтогенезом, среди которых подавляющее большинство (больше 84 %) обнаружили гармоничный тип профиля ПмВ, и 16 % – дисгармонично-инертный тип. В контрольной группе не оказалось ни одного ребёнка с самым негативным, дисгармонично-инертным типом профиля.

Таблица 5

Распределение испытуемых целевой и контрольной группы по типам профиля полимодального восприятия

Тип профиля	Количество испытуемых					
	ЗПР (n=15)		ОНР (n=16)		НПР (n=19)	
	Аб.	%	Аб.	%	Аб.	%
Гармоничный	2	13,34	3	18,34	16	84,21
Дисгармонично-избирательный	8	53,32	7	43,75	3	15,79
Дисгармонично-инертный	5	33,34	6	37,5	0	0,0

Сравнительный анализ частоты испытуемых сопоставляемых групп, имеющих дисгармоничные типы полимодального восприятия, показал, что в целевой группе в сумме количество детей с ЗПР, имеющих дисгармоничные типы профиля, составило около 87 %, в группе с ТНР – 81 %. В свою очередь, полученные данные подтверждают исследования А. Р. Лурии, В. И. Лубовского и др. о том, что одной из закономерностей нарушенного развития являются трудности приёма и переработки информации [2; 4]. Выявленные негативные особенности полимодальной работы сенсорно-перцептивных процессов у детей седьмого года жизни с ЗПР и с ТНР обуславливают эти трудности и препятствуют эффективному усвоению образовательных программ.

Для снижения риска усугубления трудностей приёма и переработки образовательной информации и повышения эффективности усвоения учебного материала необходимо проводить специальную психологическую работу по совершенствованию полимодального восприятия с детьми, а также с педагогами по обучению их способам подачи программного материала детям с ЗПР и ТНР с учётом их типа профиля полимодального восприятия. Подача учебной информации в таком случае должна осуществляться по следующим направлениям. Образовательную информацию на индивидуальных занятиях подавать с учётом ведущей модальности восприятия. Информацию следует транслировать одновременно на все три модальности восприятия на фронтальных занятиях, когда словесное изложение подкрепляется наглядностью и подключением тактильно-кинестетического канала (практическими заданиями). Кроме того, необходимо дифференцировать программный материал по способам его когнитивной переработки («от анализа к синтезу» и «от синтеза к анализу»). Такое чередование способов переработки информации активизирует неведущие модальности и обеспечивает постепенное включение в работу неведущих прикрытых и закрытых сенсорно-перцептивных модальностей.

Заявленный вклад авторов

Мурашова И. Ю.:

- уточнение понятия «полимодальное восприятие»;
- сравнительный анализ полученных результатов исследования;
- разработка рекомендаций психокоррекционной работы с детьми с ОВЗ.

Лыткина К. В.:

- анализ психолого-педагогической литературы по теме исследования;
- проведение эмпирической части исследования.

Все авторы прочитали и одобрили окончательный вариант рукописи.

Список литературы

1. Бандурка Т. Н. Полимодальность восприятия в обучении. Как раздвинуть границы познания: монография. Иркутск : Оттиск, 2005. 203 с.
2. Величковский Б. М., Зинченко В. П., Лурия А. Р. Психология восприятия. М. : 1973. 246 с.

3. Леонтьев А. Н. Восприятие и деятельность / под ред. А. Н. Леонтьева. М. : Изд-во МГУ, 2013. 227 с.

4. Лубовский В. И., Лонина В. А., Басилова Т. А., Левченко И. Ю. и др. Специальная психология. В 2 т. Т. 1 : учебник для бакалавриата и магистратуры / под ред. В. И. Лубовского. [7-е изд., перераб. и доп.]. М. : Юрайт, 2014. 428 с. 2 т. 274 с.

5. Мурашова И. Ю. Полиmodalное восприятие дошкольников: как повысить эффективность преодоления недоразвития речи: монография. Ставрополь : Логос, 2018. 276 с.

6. Цветкова Л. С. Нейропсихология счета, письма и чтения: нарушение и восстановление. М. : Просвещение, 2005. 360 с.

7. Nekrasova E. D. Sensory interaction during perception of verbal signs (experimental study) / Language and Culture. 2014. № 4. P. 36–41.

Polymodal Perception by Children of the Seventh Year of Life with Disabilities

Irina Yu. Murashova, Kseniya V. Lytkina

Irkutsk State University, Irkutsk

Abstract: *The paper deals with the results of the comparative study of the polymodal perception by the 7th year of life children with mental retardation, severe speech disorders and normal mental ontogenesis. The authors give the percent difference in leading modality perception, the presence of the closed and covered channels and in frequency of active and inactive channels of perception. It was revealed that the majority of the 7th year of life children with disabilities have the disharmonic types of polymodal perception, and peers with normal mental ontogenesis more often have the harmonious type. The obtained data should be taken into account when doing correctional and developmental work.*

Keywords: *children of the seventh year of life, mental retardation, severe speech disorders, polymodal perception.*

**Мурашова
Ирина Юрьевна**

*кандидат психологических наук,
доцент кафедры комплексной
коррекции нарушений детского
развития*

*ORCID: [https://orcid.org/
0000-0002-0001-5208](https://orcid.org/0000-0002-0001-5208)*

*Иркутский государственный
университет*

664003 г. Иркутск, К. Маркса, 1

*тел.: +7(3952)243244
e-mail: irinangarsk@yandex.ru*

**Лыткина
Ксения Викторовна**

*Студентка 4 курса направления
44.03.03 Специальное (дефекто-
логическое) образование, профиль
«Специальная психология»*

*Иркутский государственный
университет*

664003 г. Иркутск, К. Маркса, 1

*тел.: +7(3952)243244
e-mail: ksenya64734@gmail.com*

**Murashova
Irina Yurievna**

*Candidate of Sciences (Psychology),
Associate Professor of the
Department of Complex Correction of
Child Development Disorders*

*ORCID: [https://orcid.org/
0000-0002-0001-5208](https://orcid.org/0000-0002-0001-5208)*

Irkutsk State University

1 K. Marx St, Irkutsk, 664003

*tel.: +7(3952)243244
e-mail: irinangarsk@yandex.ru*

**Lytkina
Kseniya Viktorovna**

*The 4th Year Student,
Special (Defectological) education,
Profile "Special Psychology"*

Irkutsk State University

1 K. Marx St, Irkutsk, 664003

*tel.: + 7(3952)243244
e-mail: ksenya64734@gmail.com*

Правила оформления статей, предназначенных для размещения в научно-практическом журнале «Педагогический ИМИДЖ», и условия публикации

1. Для опубликования в научно-практическом журнале «Педагогический ИМИДЖ» принимаются научные статьи, научные обзоры, научные рецензии и отзывы (далее – статьи), соответствующие научным направлениям (в соответствии с Номенклатурой научных специальностей, по которым присуждаются учёные степени):

Педагогические науки

- 13.00.01 Общая педагогика, история педагогики и образования
- 13.00.02 Теория и методика обучения и воспитания (по областям и уровням образования)
- 13.00.03 Коррекционная педагогика (сурдопедагогика и тифлопедагогика, олигофренопедагогика и логопедия)
- 13.00.04 Теория и методика физического воспитания, спортивной тренировки, оздоровительной и адаптивной физической культуры
- 13.00.05 Теория, методика и организация социально-культурной деятельности
- 13.00.08 Теория и методика профессионального образования

Психологические науки

- 19.00.01 Общая психология, психология личности, история психологии
 - 19.00.05 Социальная психология
 - 19.00.07 Педагогическая психология
 - 19.00.10 Коррекционная психология
2. Присланные в редакцию материалы должны отличаться оригинальностью, актуальностью, научной новизной, объективностью изложения, обоснованностью, отсутствием плагиата и фальсификации. Не рассматриваются материалы, ранее опубликованные в других печатных, электронных изданиях или представленные на рассмотрение в другие издания, а также содержащие лишь обзор научной литературы по теме исследования.
3. Статья должна иметь хороший стиль изложения, быть написана языком, понятным не только специалистам в данной области, но и широкому кругу читателей. Для этого может потребоваться дополнительное объяснение специализированных научных терминов в тексте статьи.
4. Статья направляется в редакцию в одном экземпляре на бумаге формата А4 (фактический адрес редакции: 664007, г. Иркутск, ул. Красноказачья, д. 10-А, Институт развития образования Иркутской области, редакционно-издательский центр) и в электронном формате по адресу: ri@iro38.ru. Рукописные вставки не допускаются. При отправке статьи по электронной почте в строке «Тема» необходимо написать: «Для публикации в научно-практическом журнале».

5. В сопроводительном письме рекомендуется указать наименование журнальной рубрики, где предполагается размещение статьи (информация о рубриках размещена на сайте: <http://journal.iro38.ru/>).

6. Структура статьи должна иметь следующую последовательность:
- шифр УДК (располагается в верхнем левом углу; шрифт – Times New Roman; кегль – 14 обычный);
 - заглавие статьи на русском языке (отличается ёмкостью и информативностью; располагается по центру, без отступа; шрифт – Times New Roman; кегль – 16; выделение жирным шрифтом);
 - сведения об авторе(-ах) на русском языке (шрифт – Times New Roman; кегль – 14;

выделение нежирным курсивом);

– аннотация на русском языке (шрифт – Times New Roman; кегль – 12; выделение нежирным курсивом; интервал полуторный; выравнивание по ширине; отступа первой строки нет; число печатных знаков с пробелами – от 250 до 1050);

– ключевые слова на русском языке (шрифт – Times New Roman, кегль – 12; выделение нежирным курсивом; интервал полуторный; выравнивание по ширине; отступа первой строки нет);

– заглавие статьи на английском языке (отличается ёмкостью и информативностью; располагается по центру; шрифт – Times New Roman; кегль – 16; выделение жирным шрифтом);

– сведения об авторе(-ах) на английском языке (шрифт – Times New Roman; кегль – 14; выделение нежирным курсивом);

– аннотация на английском языке (шрифт – Times New Roman; кегль – 12, выделение нежирным курсивом; интервал полуторный; выравнивание по ширине; отступа первой строки нет; число печатных знаков с пробелами – от 250 до 1050);

– ключевые слова на английском языке (шрифт – Times New Roman; кегль – 12; выделение нежирным курсивом; интервал полуторный; выравнивание по ширине; отступа первой строки нет);

– основной текст статьи (см. ниже);

– библиографический список (см. ниже).

Не рекомендуется менять расположение вышеперечисленных частей статьи.

7. В сведения об авторе и каждом из соавторов (при наличии) необходимо включить:

– фамилию, имя, отчество, которые указываются без сокращений;

– учёную степень, учёное звание;

– должность, место работы, которые пишутся без сокращений, с обязательным указанием почтового индекса и юридического адреса учреждения, номера рабочего телефона;

– контактную информацию (почтовый индекс и адрес, e-mail, контактный телефон).

8. Аннотация должна раскрывать суть научной проблемы, рассматриваемой в статье, кратко излагать предмет и задачи исследования, новизну и основные результаты, включать исследовательский вывод.

9. Ключевые слова (общее количество не более 15, внутри ключевой фразы не более 9) отражают содержание текста в терминах объекта, научной отрасли и методов исследования.

10. Требования к содержанию и оформлению основного текста статьи:

– в структуру текста необходимо включить постановку задачи (вопрос, на который даётся ответ в статье), краткое введение, цель исследования, анализ существующих методологических подходов к решению данной задачи, исследовательскую часть, систему доказательств и научную аргументацию, описание результатов исследования, выводы или заключение, библиографический список;

– объём статьи не должен превышать 0,5 учётно-издательского листа (20 000 печатных знаков с пробелами), включая список литературы, таблицы и не более 4 иллюстраций; вопросы, связанные с изменением объёма, решаются в индивидуальном порядке между автором(-ами) и редакцией;

– текстовый редактор – Microsoft Word;

– выравнивание по ширине;

– ориентация – книжная;

– шрифт – Times New Roman;

– кегль – 14, обычный (без уплотнения);

- текст без переносов;
- межстрочный интервал – 1,5 (полуторный);
- абзацный отступ – 1,25 см (не допускается создание абзацной строки с помощью пробелов или клавиши «Табуляция»);
- левое поле – 2,5 см, верхнее, нижнее, правое поля – по 2 см;
- не допускается более одного пробела между словами;
- тире в тексте должно быть средним. Также оно применяется в числовом обозначении диапазонов, интервалов (например, 1941–1945, 13:00 – 13:45). Дефис обозначается маленькой чертой;
- используемые маркированные списки должны отличаться единообразием на протяжении всей статьи (при размещении списков рекомендуется использовать «→»);
- кавычки «», скобки [], () и другие знаки должны быть сохранены аналогичными на протяжении всей статьи. Если внутри закавыченного текста содержится другой закавыченный текст, то он оформляется кавычками с английской раскладки клавиатуры “...”;
- нумерация страниц автоматическая, сквозная, начиная с первой страницы; производится в правом верхнем углу;
- статья может включать графические материалы: рисунки, графики, фотографии и др. Данные материалы должны быть выполнены в чёрно-белой гамме, иметь сквозную нумерацию, не выступать за границы полей, располагаться в тексте после ссылок на них. Шрифт надписей к материалам – Times New Roman, размер шрифта – 12, межстрочный интервал – 1,0 (одинарный). Графические материалы (в растровых форматах – TIFF, JPG, PNG) с разрешением не менее 300 точек/дюйм, кроме расположения по тексту статьи, прилагаются к статье отдельными файлами;
- таблицы следует создавать в режиме таблиц («Добавить таблицу»). Слово «Таблица» располагается в правом верхнем углу. Например:

Таблица 1

Название..... (через один интервал)

Каждая таблица располагается после ссылки на неё (напр.: табл. 1) и должна иметь нумерационный и тематический заголовки.

Ширина таблицы не должна быть больше полосы набора текста. Не следует включать отдельную графу «Единицы измерения». Ссылки на таблицы в тексте обязательны. Если в статье одна таблица, она не нумеруется. Таблицы не должны разрывать предложение, их нужно располагать после абзаца. При повторной ссылке на таблицу пишут: (см. табл. 1). Если предложение начинается со слова «Таблица», то это слово пишется полностью, если указанное слово стоит в середине или в конце предложения, то пишут сокращённо: (табл. 1);

– библиографический список должен размещаться под названием «Список литературы», оформляться в соответствии с ГОСТ 7.1-2003 «Библиографическая запись. Библиографическое описание. Общие требования и правила составления», иметь автоматическую нумерацию источников, расположенных по алфавиту. В списке должны приводиться только те источники, на которые автор ссылается в тексте. В библиографических описаниях книг обязательно указывать общее количество страниц; в библиографических описаниях описываемых разделов книг, статей – интервал страниц.

В список следует включать описание источников, в основном отражающих современное состояние исследований по проблеме. Библиография в списке литературы приводится на языке оригинала;

– в статье должны находиться ссылки на все виды опубликованных и неопубликованных документов. Ссылки на цитируемые в основном тексте статьи источники приводятся в виде цифр, соответствующих номеру работы в библиографическом списке и заключаются в квадратные скобки; в необходимых случаях указывается том (выпуск, часть и т. д.), например: [5, т. 3, с. 79].

11. В конце статьи, присланной в редакцию, должна быть надпись: «Статья публикуется впервые», ставится дата и подпись автора (соавторов). Подпись автора заверяется в канцелярии учреждения.

12. Автор(-ы) несёт(-ут) ответственность за содержание и стиль статьи, качество перевода на английский язык требуемых данных. Автоматизированный перевод с помощью программных систем не допускается. Редакция перевод не обеспечивает.

13. В одном выпуске возможна публикация не более одной работы автора. Публикация второй работы допускается при условии соавторства.

14. Статьи аспирантов публикуются бесплатно при условии наличия официального письма, подтверждающего факт обучения в аспирантуре. Обязательно наличие рецензии научного руководителя.

15. Статья, присланная в редакцию, не должна сопровождаться никакими внешними рецензиями и рекомендациями.

16. Представленная автором(-ами) статья рецензируется экспертом – признанным специалистом по тематике рецензируемых материалов (доктором наук, кандидатом наук), назначенным редакционной коллегией журнала. Рецензии хранятся в редакции журнала в течение пяти лет и предоставляются по запросам Министерства образования и науки Российской Федерации. Редакция предоставляет автору(-ам) копии рецензий без подписи и указания фамилии, должности, места работы рецензента.

17. При наличии замечаний рецензента возможен возврат материала автору(-ам) на доработку.

18. Редакция оставляет за собой право не рассматривать материалы, оформленные с отступлениями от указанных выше правил.

19. Редакция направляет автору(-ам) представленных материалов копии рецензий или мотивированный отказ в публикации.

20. Не принятые к опубликованию рукописи не возвращаются.

21. Корректурa автору(-ам) не высылается, и вся дальнейшая сверка проводится редакцией по авторскому оригиналу.

22. Автору(-ам) рекомендуется проверять файлы, входящие в электронную версию статьи, на наличие в них вредоносных программ (вирусов). При обнаружении таких программ присланные в редакцию файлы будут немедленно удаляться.

23. Перепечатка материалов без разрешения редакции запрещена, ссылки на журнал при цитировании обязательны.

24. Вознаграждение (гонорар) за опубликованные статьи не выплачивается.

25. Предоставление автором(-ами) статьи в редакцию журнала «Педагогический ИМИДЖ» означает согласие с изложенными правилами, согласие на размещение полной версии статьи в сети «Интернет», на официальном сайте Научной электронной библиотеки (<http://elibrary.ru/>) и на сайте журнала (<http://journal.iro38.ru/>) в свободном доступе, а также согласие на использование персональных данных в открытой печати.

Электронная версия «Порядка направления, рецензирования и опубликования» размещена на сайте журнала (<http://journal.iro38.ru/>).

Журнал открыт для дискуссионных материалов, поэтому его содержание может не отражать точку зрения редакционной коллегии. Авторы несут ответственность за подбор и достоверность приведённых фактов, цитат, статистических данных, имён собственных и иных сведений, а также за использование данных, не предназначенных для открытой печати.

Научно-практический журнал
«ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ИМИДЖ»

Выпускающий редактор: Ж. Г. Кустова
Редакторская группа: Н. М. Валюшина
Технический редактор: В. В. Воробьёв
Дизайн и вёрстка: Е. В. Говорина

ISSN 2409-5052



9 772409 505004

Дата выхода в свет: 29.03.2019

Отпечатано: Типография государственного автономного
учреждения дополнительного профессионального образования
Иркутской области

«Институт развития образования Иркутской области»

664023, г. Иркутск, ул. Лыткина, д. 75 а

Тел./факс: +7(3952)500904

E-mail: info@iro38.ru.

Свободная цена.

Печать офсетная. Бумага офсетная. Формат 70 x 108/16.

Усл. печ. л. 18,88.

Тираж 500 экз. Заказ № 19-108.