

ISSN 2307-1052

ПОВОЛЖСКИЙ | VOLGA REGION
ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ | PEDAGOGICAL
ПОИСК | SEARCH

Научный журнал | *Scientific journal*

№ 3 (17)
2016

№ 3 (17)
2016

ПОВОЛЖСКИЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ПОИСК

Научный журнал

Учредитель

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего профессионального образования «Ульяновский государственный педагогический университет им. И. Н. Ульянова»

Журнал зарегистрирован в Федеральной службе по надзору в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций (Регистрационное свидетельство ПИ № ФС7-51643)

ISSN 2307-1052

Подписной индекс Каталога Агентства «Роспечать» 70842

Журнал издается в рамках реализации программы стратегического развития Ульяновского государственного педагогического университета имени И. Н. Ульянова на 2012–2016 гг.

Основан в 2012 году. Выходит 4 раза в год

Очередной номер журнала можно приобрести в редакции

Главный редактор

А. И. Чуканов — д-р ист. наук, проф.

Заместитель главного редактора

Л. А. Шайпак — канд. ист. наук, доц.

Ответственный секретарь

Е. В. Маханцова

Редакционная группа

А. П. Шамакова, О. О. Дьяконова,
Е. В. Захарова, В. Р. Бадгуддинова,
Е. И. Туйгильдина

Адрес редакции

Россия, 432700, г. Ульяновск, пл. 100-летия со дня рождения В. И. Ленина, д. 4.
Тел.: +7 84-22 44-16-98; redpoisk@mail.ru

Подписано в печать 27.09.2016.

Формат 60×84/8.

Усл. печ. л. 12,55. Тираж 500 экз.

Заказ № 231

Редакционная коллегия

Тамара Владимировна Девяткина — председатель, ректор УлГПУ им. И. Н. Ульянова, канд. эконом. наук, заслуженный учитель Р Ф.
Николай Николаевич Арзамаскин — д-р юр. наук, проф.
Владимир Николаевич Артамонов — д-р филол. наук, доц.
Ришат Мяздянович Байгулов — д-р эконом. наук, проф.
Наталья Григорьевна Баранец — д-р филос. наук, проф.
Светлана Александровна Борисова — д-р филол. наук, проф.
Виталий Владимирович Гошуляк — д-р ист. наук, д-р юр. наук, проф.
Нина Владимировна Дергунова — д-р полит. наук, проф.
Лариса Михайловна Захарова — д-р пед. наук, доц.
Наталья Валентиновна Калинина — д-р псих. наук, проф.
Сергей Николаевич Климов — д-р филос. наук, проф.
Владимир Николаевич Лазарев — д-р эконом. наук, проф.
Арбахан Курбанович Магомедов — д-р полит. наук, проф.
Ангела Петровна Мальцева — д-р филос. наук, проф.
Рашид Алимович Мухамедов — д-р ист. наук, доц.
Сергей Данилович Поляков — д-р псих. наук, проф.
Сергей Алексеевич Прокопенко — д-р ист. наук, доц.
Татьяна Анатольевна Рассадина — д-р соц. наук, проф.
Валерий Васильевич Романов — д-р ист. наук, канд. юр. наук, доц.
Максим Геннадиевич Светульников — д-р эконом. наук, доц.
Анна Юрьевна Тихонова — д-р культурологии, доц.
Иван Альбертович Чуканов — д-р ист. наук, проф.
Леонид Александрович Шайпак — канд. ист. наук, доц.
Наталья Борисовна Шмельёва — д-р пед. наук, проф.
Марина Михайловна Шубович — д-р пед. наук, доц.

Редакционный совет

Анатолий Александрович Бакаев — председатель, президент УлГПУ им. И. Н. Ульянова, д-р ист. наук, канд. юр. наук, проф.
Сергей Иванович Морозов — Губернатор — Председатель Правительства Ульяновской области, канд. эконом. наук.
Тамара Владимировна Девяткина — ректор УлГПУ им. И. Н. Ульянова, канд. эконом. наук, заслуженный учитель Р Ф.
Сергей Иванович Гирько — нач. ВНИИМ ВД России, д-р юр. наук, проф.
Александр Дмитриевич Горбоконенко — ректор УлГТУ, канд. тех. наук, проф.
Александр Сергеевич Дугенец — глав. советник аппарата Совета безопасности РФ, заслуженный юрист РФ, д-р юр. наук, проф.
Александр Владимирович Дозоров — ректор УГСХА, д-р с/х наук, проф.
Сергей Иванович Краснов — ректор УВАУТА (И), канд. филос. наук, заслуженный работник транспорта РФ
Борис Михайлович Костишко — ректор УлГУ, д-р физ.-мат. наук, проф.
Алексей Дмитриевич Арзамасцев — зав. каф. управления и права ПГТУ, д-р эконом. наук, проф.
Николай Михайлович Арсентьев — дир. историко-социологического института МордГУ им. Н. П. Огарева, д-р ист. наук, проф., член-корр. РАН
Владимир Владимирович Гаврищук — глав. ред. журнала «Право и образование», д-р ист. наук, проф.
Александр Павлович Волков — глав. ред. журнала «Вестник Екатеринбургского института», д-р ист. наук, проф.
Ананий Герасимович Иванов — зав. каф. отечественной истории МарГУ, д-р ист. наук, проф.
Петр Серафимович Кабытов — проректор по учебной работе СамГУ, д-р ист. наук, проф.
Михаил Митрофанович Любимов — президент ВАНКБ, д-р тех. наук, проф.
Елена Константиновна Минеева — проф. каф. отечественной истории ЧГУ им. И. Н. Ульянова, д-р ист. наук, проф.
Рафаэль Валеевич Шайдуллин — проф. каф. современной отечественной истории К (П) ФУ, д-р ист. наук, проф.

СОДЕРЖАНИЕ

ИСТОРИЯ

И.И.Булычев, А.Н.Кирюшин
Методологические предпосылки
социально-философского исследования
проблемы игры в социальных практиках 7

А. А. Кочергина
Участники Великой Отечественной войны
1941-1945 гг. в документах ОГБУ ГАНИ УО по
итогах реализации акции «Сохраним
историю вместе» 12

А. В. Маньков, Л. А. Шайпак
Первая русская революция и терроризм:
исторический опыт и современность 15

ПЕДАГОГИКА

М. А. Ахметов
Развитие познавательной активности учащихся как
ведущая цель обучения химии 20

А. Д. Барбитова
Методика формирования навыка слушания
громкого звука у ребёнка с расстройством
аутистического спектра на основе прикладного
анализа поведения (АВА) и
нейро-лингвистического программирования. . . 33

Л. А. Белозерова, Т. С. Калмыкова
Анализ предпочитаемых профессий и ценностных
ориентаций у юношей и девушек 37

Н. В. Бибикина
Психолого-педагогические условия формирования
креативности у детей старшего дошкольного
возраста 40

И. А. Галацкова
Психологическое сопровождение развития
творческих способностей обучающихся в системе
дополнительного образования 43

З.В. Глебова
Формирование у учащихся ценностного
отношения к русскому языку в процессе изучения
заимствованных слов с опорой на культурные
традиции: типология заданий 47

С. В. Данилов, Л. П. Шустова
Полифония научных подходов в инновационной
инфраструктуре региональной системы
образования 49

Т. Ф. Есенкова
Целеполагание как условие результативности
деятельности современного педагога 53

С. С. Пичугин
Нормативно-правовые аспекты проектирования
рабочих программ учебных предметов, курсов на
уровне начального общего образования 58

И. В. Скрипичникова, И. П. Вершинина
Особенности восприятия учителем одарённого
ребёнка 61

М. Ю. Стожарова, И. О. Кузнецова
Применение здоровьесберегающих технологий в
ДОО как условие формирования здоровой
личности дошкольников 63

О. В. Суродина
Разрешение конфликтных ситуаций в
образовательных организациях с помощью
метода восстановительной медиации 66

Н. М. Фоминых
О динамике личностного развития воспитанников
детского дома в условиях реабилитационного
пространства 69

Л. Г. Шадрина
Развитие связной речи в младшем дошкольном
возрасте 75

Л. Г. Шадрина, М. Н. Аверина
Педагогический аспект проблемы развития
образности речи старших дошкольников на
материале загадок 78

Е. А. Шер, М. В. Сальникова
Принципы непрерывного образования при
обучении иностранному языку 81

Л. П. Шустова В. В. Гриценко, О. Г. Никитина
Подготовка педагогов к реализации
поликультурного подхода в дополнительном
образовании детей 84

ФИЛОЛОГИЯ

Ю. Г. Байкова
По поводу «Крейцеровой сонаты» 89

И.Л. Балаян
Проблема личности (концепция личности) в
отечественном литературоведении 94

Е. В. Захарова

Количественные представления в языковой
картине мира 99

А. Ю. Зуйкова

Мотивы военной лирики К. М. Симонова в трилогии
«Живые и мёртвые» 104

Н. А. Митрофанова

Особенности эргонимов Ульяновска 109

Авторы 111

Правила для авторов 115

CONTENTS:

HISTORY

I.I. Bulychev, A.N. Kiriushin

Methodological preconditions of social and philosophical research of the problem of a game in social practice 7

A. A. Kochergina

Participants of the Great Patriotic War of 1941-1945 in the documents of Regional state government-financed institution «State archive of contemporary history of the Ulyanovsk region» on the basis of the implementation of the campaign «Save the history together» 7

A. V. Mankov, L. A. Shaipak

First Russian revolution and terrorism: historical experience and modernity 10

PEDAGOGICS

M. A. Akhmetov

Development of informative activity of students as a leading purpose of teaching Chemistry 20

A. D. Barbitova

Methodology of forming the skill of hearing the loud sounds of a child with autism spectrum disorder based on applied behaviour analysis (ABA) and neuro-linguistic programming. 33

L. A. Belozerova, T. S. Kalmykova

Analysis of preferred occupations and values of boys and girls 37

N. V. Bibikova

Psychological and pedagogical conditions of forming the creativity of children of senior preschool age 40

I. A. Galatckova

Psychological support of developing creative abilities of students in the system of additional education 43

Z.V. Glebova

Forming students' value attitude to the Russian language in the process of studying the borrowed words supported by the cultural traditions: typology of tasks. 47

S. V. Danilov, L. P. Shustova

Polyphony of scientific approaches in the innovation infrastructure of a regional educational system 49

T. F. Esenkova

Goal setting as a condition of the effectiveness of a modern teacher's activities 53

S. S. Pichugin

Legal and regulatory aspects of designing working educational academic programmes and courses at the level of primary education 58

I. V. Skripichnikova, I. P. Vershinina

Features of perceiving a gifted child by a teacher . . 61

M. Iu. Stozharova, I. O. Kuznetcova

Using health-saving technologies in preschool educational institutions as a condition of forming a healthy personality of pre-schoolers 63

O. V. Surodina

Conflict resolution in educational institutions with the method of restorative mediation 66

N. M. Fominykh

On the dynamics of personal development of orphanage inmates in a rehabilitation space . . 69

L. G. Shadrina

Development of coherent speech in preschool age 75

L. G. Shadrina, M. N. Averina

Pedagogical aspect of the figurative speech development problem of senior preschool children exemplified by the usage of riddles 78

E. A. Sher, M. V. Salnikova

Principles of continuous education in teaching a foreign language 81

L. P. Shustova, V. V. Gritcenko, O. G. Nikitina

Preparing teachers for the implementation of multicultural approach in additional education of children 84

PHILOLOGY

Iu. G. Baikova

Regarding the «Kreutzer Sonata» 89

I. L. Balaian

Problem of personality (personality concept) in Russian literary criticism 94

E. V. Zakharova

Quantitative performance in a language picture of the world 99

A. Iu. Zuikova

Motives of military lyrics in K. Simonov's trilogy «The Living and the Dead (Zhivye i mertvye)» 104

N. A. Mitrofanova

Features of ergonyms of Ulyanovsk 109

Authors 111

Rules for authors 115

ИСТОРИЯ

Методологические предпосылки социально-философского исследования проблемы игры в социальных практиках

И.И.Булычев, А.Н.Кирюшин

Резюме. В современных социальных практиках игровые процессы представлены достаточно широко, что актуализирует специальное социально-исследование данной проблемы. Вместе с тем, существует необходимость постулирования методологических предпосылок изучения места, социальной роли и влияния игры на социальные практики.

Ключевые слова: игра, социальные практики, габитус, привычка, коммуникация, виртуализика.

Methodological preconditions of social and philosophical research of the problem of a game in social practice

I.I. Bulychev, A.N. Kirushin

Abstract. In modern social practice game processes are presented widely enough, the following emphasizes the special social research of the stated problem. At the same time there exists the necessity to postulate the methodological preconditions of studying a place, a social role and the influence of a game on social practice.

Keywords: game, social practice, habit, custom, philosophy of the virtual.

Анализ содержания проблемы игры в различных типах мировоззрения показал ее присутствие практически во всех сферах социального. Исторически сложилось так, что из области воображения и фантазии игра постепенно переместилась в повседневную практическую социальную жизнь и заняла свое место не только в форме спортивных, компьютерных и др. видов игр, но и проникла в фундаментальные основания общества и даже стала одним из принципов его современного существования. В результате, наиболее перспективным будет социально-философское исследование возможности концептуализации проблемы игры в праксеологическом контексте на различных социальных уровнях (индивидуальном, групповом, государственном, наднациональном).

В таком случае, необходимо выявить такое содержание категории «практика», которое позволило бы раскрыть социально-философ-

скую специфику праксеологического решения проблемы игры. Так, концепт практики, представленный в Новом философской энциклопедии, фокусирует практически весь историко-философский опыт ее осмысления от Аристотеля и до наших дней, и представляется в качестве «понятия философского (эстетического, гносеологического, этического, политологического и др.) дискурса, использующегося в различных контекстах для характеристики благого поступка в отличие от теоретической и творческой деятельности, технико-инструментального разума в противовес умозрению, определенного типа разума – практического разума, соединяющего в себе усилия воли и ума, этические, эстетические и познавательные ориентации и структуры, универсального способа отношения человека к миру, который предполагает волю, усилия ума, ориентацию на будущее в целеполагании, в замышлении и в создании проекта, технологическом проектировании, в расчете средств, адекватных цели и необходимых для получения желаемого результата» [1]. Вместе с тем, учитывая, что феномен практики не является предметом исследования также целесообразно использовать понимание практики как «преобразующей деятельности» [2, с. 243], присущей как материальному, так и духовному миру, актуализирующей игру как фактор трансформации социальной реальности.

В тоже время, праксеологическая специфика исследования проблемы игры в социальной философии представлена ее осмыслением в социальных практиках. Социальные практики, в таком случае, необходимо отнести к разновидности практики вообще, «в ходе которой конкретно-исторический субъект, используя общественные институты, организации и учреждения, воздействуя на систему общественных отношений, изменяет общество и развивается сам» [3].

Помимо этого, проблемы социальных практик разрабатывались как непосредственно рядом исследователей (П. Бурдьё) [4-6], так и в контексте социальной феноменологии (А. Шюц, П. Бергер, Т. Лукман) [7, 8], теории ком-

муникативного действия (Ю. Хабермас) [9] и т.д. В отечественной философской и научной традиции осмысления социальных практик также необходимо выделить ряд исследователей [10–13]. Особое значение в современной социальной философии приобретает теория сетевой социальности, демонстрирующая связь социальной практики и коммуникации (М. Кастельс, Ж. Делез) [14, 15].

Наряду с этим, необходимо учитывать тот факт, что социальная практика является более инертным явлением по сравнению с игрой. Так, в социальных практиках Д. Юмом выделялись в качестве существенных элементарные нерелективные действия – привычка (*habit*) или обычай (*custom*) [16]. Э. Гидденс также говорит о повторяющемся характере социальных практик, сводя их к рутинным социальным действиям [17, с. 185], и отмечает, что рутинизированные социальные практики представляют собой большую часть повседневной жизни людей. А. Шюц также акцентировал внимание на понимании социальных практик как сферы типизированного социального опыта [18, с. 222].

П. Бурдьё в исследовании природы социальных практик также развивал идею их стереотипности в изучении феномена габитуса. Габитус мыслителем представляется как некая отправная точка, которая осваивается человеком в процессе социализации и состоит из совокупности навыков, умений, образа мысли, поступков, реакций и т.д., которые реализуются в виде социальных практик. Он обеспечивает преемственность предыдущего социального опыта и гарантирует закрепление проверенных предыдущей практикой образцов социального поведения.

Между тем, в процессе выяснения особенностей соотношения игры и социальных практик в контексте их функционирования необходимо учитывать стереотипность, рутинизированность социальных практик и нетривиальных, несерьезный и отрицающий всякие шаблоны характер протекания игры. Тем не менее, игра также обладает своим габитусом, который зафиксирован в ее правилах, принадлежностях, составе и количестве участников и т.д. Динамичность изменения содержания габитуса социальных практик оказывается на порядок меньше габитуса игры, который может представлять собой, на первый взгляд, набор непредсказуемых и случайных действий, приобретающих впоследствии устойчивый характер (например, определенная тактика игры в футболе, предполагающая частые переводы мяча с одного фланга на другой, с переднего края наступления в оборону, неожиданные удары и т.д., которая долго совершенствовалась, а сейчас представляет собой один из наиболее

эффективных способов игры). Рутинность и стереотипность габитуса игры представляется гораздо меньшей, чем у социальных практик, что, в результате, может способствовать изменению последних. Социальные практики, в таком случае, представляют собой также некое пространство для функционирования игры, где привычки, обычаи, ритуалы, стереотипы и т.д. являются ее объектами воздействия. Следовательно, продуктивным будет социально-философское рассмотрение проблемы игры в качестве фактора трансформации современных социальных практик.

Наряду с этим, необходимо придерживаться точки зрения на игру как специфическую форму социальной практики, которая, в определенной степени присутствует в остальных. Среди разнообразных форм социальной практики выделяются повседневные практики – то, что происходит с человеком изо дня в день: это его профессиональный труд, повседневная деятельность в области досуга и отдыха, в рамках быта и т.д. Главная форма социальной практики – труд, трудовая деятельность людей. Различают также другие «формы практики – социальные действия (реформы, революции, войны и др.) и т.д.», [19] в которых игра в форме борьбы за власть, электорат и т.д. занимает одно из важнейших мест. Применительно к социальным практикам игра пронизывает не только повседневные практики (в настольных, карточных и др. играх) и труд (в его творческом аспекте), но и образовательные (в игровых технологиях обучения и воспитания), виртуальные (сетевых и компьютерных играх) и др. практики, которые тесным образом переплетаются между собой.

Особый интерес и методологическое значение приобретает исследование игры как формы коммуникативной практики. По аналогии с социальными, коммуникативные практики целесообразно представить как упорядоченные совокупности образцов рациональной деятельности, направленные на взаимообмен социально-значимой информацией, чувствами, эмоциями, оценками, совместное формирование новых смыслов и т.д. Вместе с тем, по мнению ряда исследователей, «принципом осуществления коммуникативных практик ... является игра» [20, с. 131]. Коммуникативные практики направлены также и на постоянное воспроизводство систем коммуникаций фундаментальных сфер (политической, экономической и т.д.), в том числе и в игровой форме, а также представляют собой мощнейший фактор управления и манипулирования ими.

Игровой характер социального взаимодействия в настоящее время представлен языковыми (словесными) играми, широкое распространение и практическое влияние которых

на социальную реальность свидетельствует об исключительности их роли и необходимости более пристального анализа и учета в объяснении ряда социальных явлений (тоталитаризм, пропаганда, информационные войны и т.д.).

Таким образом, игру в социальных практиках целесообразно рассматривать как один из факторов влияния и динамичных аспектов развития последних, которая представляет собой специфическую форму социальной практики, направленную на развитие последних с помощью коммуникативных практик (языковых игр).

Между тем, будет продуктивным исследовать проблему игру в контексте субстанционального характера социальных практик, который воплотился в их институционализации. Так, Т.И. Заславская отмечает, что «социальные практики представляют собой конкретные формы функционирования общественных институтов, общей же формой реализации конкретного социального института ... служит совокупность соответствующих социальных практик» [21, с. 7]. Институционализированные социальные практики составляют основу жизни общества, являются гарантом ее развития, вплетены в структуру социальных отношений.

Процессы игры в институционализированных социальных практиках, в таком случае, приобретают иные статусы: от эффективного средства развития социальных институтов до действенного способа манипулирования ими и социальными группами в них вовлеченными. Исследование игры в современных социальных практиках, в таком случае, необходимо осуществлять также в контексте функционирования социальных институтов, осмысления результатов их работы и т.д. путем анализа их деятельности с позиции игрока.

Наряду с этим, особое значение в современной социальной философии приобретает исследование виртуализации социальных практик (создание альтернативного социального пространства в Интернет-среде, симулякратизация экономики и политики, распространение дистанционного образования, появление альтернативных социальных миров и т.д.), демонстрирующих связь социальной практики и новых форм электронной коммуникации, требующей специфической методологии исследования проблемы игры в их контексте.

В таком случае, в интересах исследования проблемы игры в виртуальных социальных практиках целесообразно придерживаться ряда методологических положений, позволяющих раскрыть ее содержание.

Во-первых, в целях осмысления проблемы игры в виртуальном формате социальных практик необходимо рассматривать их в кон-

тексте взаимодействия **объективных** и **субъективных** содержательных элементов.

Под объективным в игре целесообразно понимать ту сторону ее бытия, которая раскрывается в движении, изменении, развитии (религиозно-культурные, социальные и др. истоки), а так же сторону действия, деятельности и всего того, что характеризует игру как процесс [22, с. 124]. К объективным константам игры так же необходимо отнести пространство (поле, площадка, приспособления и т.д.), правила (они же законы игры), зрителей (если таковые присутствуют), совокупность конкретных игровых ситуаций, результаты игры и т.д.

К субъективной стороне игры имеет отношение все то, что происходит в сознании активно действующего игрока, субъекта или объекта игры, в коллективном сознании игроков и зрителей в случае организованной для просмотра командной игры (футбол, волейбол и т.д.), а так же другие факторы, определяющие субъективное содержание игр и их объективное течение (религия, мораль и т.д.).

Продуктивным для исследования будет также учет содержания внутреннего мира субъекта и объекта игры: мировоззренческие установки, преследуемые цели и средства, образ ожидаемого результата и т.д. Учет данных факторов позволит собрать определенный материал для оценки осуществляемой субъектом игры, ее возможных последствиях, средствах, особенностях и т.д., а также предоставит материал для размышления и действий объекту или стороннему наблюдателю игры для проведения контригры в случае необходимости.

Во-вторых, субъективную сторону игры необходимо рассматривать как субъективную действительность со своими законами и устройством, поскольку «с появлением субъектов возникают реальности как субъективные формы представления бытия» [23, с. 33]. дело в том, что каждый субъект, отражая объективную реальность игры, себя и других субъектов, интерпретируя ее, переводит в свое собственное субъективное пространство.

Следовательно, взаимодействие объективной и субъективной реальностей игры формирует игровое пространство, которое будет воплощено в социальных практиках. В таком случае, перспективным способом рассмотрения проблемы игры в социальных практиках является осмысление ее как особой – *игровой* – реальности. Под *игровой реальностью* целесообразно понимать *пространство* или *фрагмент социальной действительности*, который включает объективные и субъективные процессы игры. По мнению Э. Финка, «этот игровой мир не заключен внутри самих людей и не является полностью независимым от их душевной жизни, подобно реальному миру плотно при-

легающих друг к другу в пространстве вещей. Игровой мир – не снаружи и не внутри, он столь же вовне, в качестве воображаемого пространства, границы которого знают и соблюдают объединившиеся игроки, сколь и внутри: в представлениях, помыслах и фантазиях самих играющих... Игровой мир не существует нигде и никогда, однако он занимает в реальном пространстве особое игровое пространство, а в реальном времени – особое игровое время. Эти двойное пространство и время не обязательно перекрываются одно другим: один час «игры» может охватывать всю жизнь. Игровой мир обладает собственным имманентным настоящим. Играющее Я и Я игрового мира должны различаться, хотя и составляют одно и то же лицо. Это тождество есть предпосылка для различения реальной личности и ее «роли» [24, с. 376].

Необходимо учитывать, что продуктивная направленность изучения игровой реальности заключена не только в исследовании ее объективного, но и субъективного содержания. Вместе с тем, существует необходимость уточнения особенностей функционирования и сущности субъективной стороны игровой реальности, которая находится в органическом единстве и взаимопроникновении с объективной.

В-третьих, выделяя в игре относительно самостоятельные в онтологическом отношении ее объективную и субъективную реальности, отмечается необходимость использования соответствующей методологии исследования, позволяющей подвергать анализу социальные явления, предполагающие функционирование в нескольких действительностях. Учитывая представление игры как соотношения объективной и субъективной действительностей, теоретико-методологическим основанием для ее исследования необходимо признать принцип полионтичности (полионтологичности).

Сторонники идеи полионтичности (полионтологичности) [25-29] исходят из того, что существует много несводимых друг другу, т.е. онтологически самостоятельных, реальностей, например, бодрствование и сон, измененное состояние сознания и обычное состояние сознания. Так, современные концепции сновидения не сводят реальность сновидения только к биологическим основаниям и рассматривают сновидение как самостоятельную реальность, по сути, т.е. онтологически, независимую от бодрствующего состояния, хотя определенным образом и связанную с ней.

В социальном отношении роль виртуального в игре неоднозначна и представляет собой возможность исказить реальность в угоду подлинному субъекту игры через СМИ и Интернет, а также служить развлечением в качестве

вовлечения в нее игроков и зрителей благодаря многочисленным компьютерным играм и технологиям их визуализации (шлемы, очки и т.д.). Вместе с тем, распространение нерепрезентативной формы виртуального в современных развлечениях, фундаментальных социальных сферах (экономика, политика, СМИ и т.д.) и практиках чревато негативными социальными последствиями, требующими детального социально-философского анализа.

В-четвертых, важнейшее методологическое значение для исследования проблемы игры в социальных практиках имеет признание за последней принадлежности к коммуникативным процессам, определяющим не только совокупность связей между игроками в процессе конкретной игры, но и взаимосвязь между объективной и субъективной (виртуальной) действительностями игры.

Однако, в ряде отечественных диссертационных исследований [30-32] либо осуществляется решение проблемы конкретных видов игр в контексте процессов коммуникации, либо рассматриваются проблема игры в специфических формах коммуникации. Вместе с тем, существует настоятельная необходимость отдельного рассмотрения проблем игры и коммуникации во взаимосвязи.

Таким образом, исследование проблемы игры в социальных практиках представляет собой перспективную направленность ее социально-философского изучения, раскрывающую все многообразие проявлений игры в социальной реальности, которая конкретизируется в ряде положений:

Во-первых, игра представляет собой форму социальной практики, которая пронизывает все остальные (повседневные, коммуникативные, политические и т.д.). Увеличение влияния и роли игровых процессов в современном социуме необходимо связывать также с расширением коммуникативных практик, языковые игры в которых являются одним из краеугольных камней постмодернистской философии и определяют функционирование и развитие большинства социальных процессов и сфер.

Во-вторых, игра в социальных практиках представляет собой активное средство трансформации и изменений рутинизированных, типизированных, повторяющихся и т.п. элементов его габитуса. Игровые механизмы привносят в социальные практики нетривиальную, творческую составляющую, которая, в то же время, может использоваться некоторыми субъектами в деструктивных, корыстных, сиюминутных или прагматических целях. Одной из современных игровых практик, активно влияющих на социум, являются виртуальные (содержащиеся как компьютерных играх и симуляторах спортивных, карточных и др. игр,

так и в деятельности СМИ), требующие использования новых методологических решений.

В-третьих, исследование игры в социальных практиках необходимо осуществлять в контексте оппозиции субъективного и объективного в ней, которые представляют собой определенные действительности, объединенные в рамках игровой реальности. Продуктивным методологическим инструментарием для анализа проблемы игры как специфической составной реальности будут являться виртуалистика и принцип полионтизма (полионтологичности), способствующие исследованию виртуальных игровых практик, а также их социальной роли и последствий распространения в обществе. Вместе с тем, виртуалистика и принцип полионтизма (полионтологичности), учитывая многослойный характер игры как реальности, может оказаться перспективной методологией ее исследования в социальных практиках не виртуального содержания.

В-четвертых, многообразии проявлений игры в социальных практиках и выдвигание на первый план среди них коммуникативных, требует более пристального изучения процесса коммуникации как сущностного применительно как к решению проблемы игры, так и к анализу ее конкретных современных проявлений в системе социальных связей.

Литература:

1. Практика // Новая философская энциклопедия // <http://iph.ras.ru/elib/2405.html>
2. Бульчев И.И. Основы философии, изложенные методом универсального логического алгоритма. Тамбов, 1999.
3. Социальная практика // <http://ru.wikipedia.org/wiki>.
4. Бурдые П. Практический смысл. СПб.: Алетейя, 2001.
5. Бурдые П. Социальное пространство: поля и практики. М.: Институт экспериментальной социологии; СПб.: Алетейя, 2007.
6. Бурдые П. Начала. Choses dites. М.: Socio-Logos, 1994.
7. Шюц А. Структура повседневного мышления // Социс. 1988. № 2.
8. Бергер П., Лукман Т. Социальное конструирование реальности. Трактат по социологии знания. М., 1995.
9. Хабермас Ю. Будущее человеческой природы. М.: Весь мир, 2002.
10. Громыко Ю.В. Деятельностный подход: новые линии исследований // Вопросы философии. 2001. №2.
11. Лазарев В.С. Кризис «деятельностного подхода» в психологии и возможные пути его преодоления // Вопросы философии. 2001. №3.
12. Лекторский В.А. Деятельностный подход: смерть и возрождение? // Вопросы философии. 2001. №2.
13. Михайлов Ф.Т. Предметная деятельность...чья? // Вопросы философии. 2001. №3.
14. Капель М. Становление общества сетевых структур // Новая постиндустриальная волна на Западе. Антология / Под. ред. В.Л. Иноземцева. М.: «Academia», 1999.
15. Делез Ж. Различие и повторение. СПб.: Петрополис, 1998.
16. Юм Д. Трактат о человеческой природе, или Попытка применить основанный на опыте метод рассуждения к моральным предметам // Юм Д. Сочинения: в 2 т. Т. 2. М., 1996.
17. Гидденс Э. Устроение общества: Очерк теории структуризации. М., 2003.
18. Шюц А. Хорошо информированный гражданин. Очерк о социальном распределении знания // Шюц А. Избранное: Мир, светящийся смыслом. М., 2004.
19. Глушко И.В. Осмысление феномена социальных практик и возможностей их развития // <http://dom-hors.ru/issue/fik/1-2011-1-2/glushko.pdf>
20. Дроботенко О.А. Игровая социальность: правила и ритуалы виртуальной коммуникации // Ученые записки Таврического национального университета им. В.И. Вернадского. Том 23 (62). 2010. №1.
21. Заславская Т.И. О субъектно-деятельностном аспекте трансформационного процесса // Кто и куда стремиться вести Россию? Актеры макро-, мезо- и микроуровней современного трансформационного процесса. М., 2001.
22. Казакова Н.Т. Феномен игры в философии: методологический анализ. Красноярск, 1998.
23. Лепский В.Е. Парадигмы управления в контексте научной рациональности // Рефлексивные процессы и управление. 2008. №2. Т.8.
24. Финк Э. Основные феномены человеческого бытия / Пер. А. Гарджи // Проблема человека в западной философии: Сб. переводов с английского, немецкого и французского. М.: Прогресс, 1988.
25. Захряпин А.В. Виртуальное мировоззрение как феномен развития науки и общества. Саранск, 2008.
26. Иванов Д.В. Виртуализация общества // Социология и социальная антропология. СПб, 1997.
27. Микешина Л.А., Опенков М.Ю. Новые образы познания и реальности. – М.: «Российская политическая энциклопедия» (РОССПЭН), 1997.
28. Носов Н.А. Виртуальная психология. М., 2000.
29. Нуруллин Р.А. Виртуальность как основание бытия. Казань: Изд-во КГУ, 2004.
30. Малькова Е.Ю. Этические проблемы виртуальной коммуникации: автореф...канд.филос.наук. Санкт-Петербург, 2004.
31. Сумской П.Ф. Телевизионная игра как форма интерактивной коммуникации: опыт культурологического анализа: автореф...канд.филос.наук. Челябинск, 2009.
32. Швецов И.В. Игра в рекламной коммуникации: философско-методологический анализ: автореф...канд. филос.наук. Омск, 2008.

Участники Великой Отечественной войны 1941-1945 гг. в документах ОГБУ ГАНИ УО по итогам реализации акции «Сохраним историю вместе»

А. А. Кочергина

Резюме. В статье представлены фрагменты биографических документов и воспоминаний участников Великой Отечественной войны 1941-1945 гг., поступивших в фонды Государственного архива новейшей истории Ульяновской области в рамках акции «Сохраним историю вместе».

Ключевые слова: Великая Отечественная война 1941-1945 гг., Ульяновская область, «Сохраним историю вместе», 1-ая стрелковая дивизия, 58-я Гвардейская стрелковая дивизия, Медицинские работники, бои за освобождение Польши.

Participants of the Great Patriotic War of 1941-1945 in the documents of Regional state government-financed institution «State archive of contemporary history of the Ulyanovsk region» on the basis of the implementation of the campaign «Save the history together»

A. A. Kochergina

Abstract. The article considers the biographical fragments of the documents and memories of participants of the Great Patriotic War (1941-1945) presenting the collections of the State archive of contemporary history of the Ulyanovsk region received in the framework of the campaign «Save the history together.»

Keywords: The Great Patriotic War of 1941-1945, the Ulyanovsk region, «Save history together», the 1st shooting division, the 58th Guards shooting division, medical officers, fights for liberation of Poland.

В 1994 году, в преддверии 50-летия Победы в Великой Отечественной войне 1941-1945 гг., сотрудники архива начали активно проводить работу по комплектованию фондов документами личного происхождения участников войны [1]. Была разработана анкета, опубликованная в СМИ, так же установлены контакты с ветеранскими организациями. Архивисты становились участниками всех мероприятий, проводимых советами ветеранов, выступали перед ними, предоставляли им анкеты для заполнения. В проведении этой работы большую помощь оказал бывший научный сотрудник архива, фронтовик Михаил Васильевич Безруков. В 1995 году сотрудники архива про-

вели 200 бесед с ветеранами, получено 130 анкет, 106 фотографий, 24 воспоминания и 408 других видов документов. Результатом проделанной работы по сбору документов стала коллекция участников Великой Отечественной войны 1941-1945 гг. (Ф. 64.Оп.1) и подготовка сборника воспоминаний «Живое слово о войне».

К 70-летию Победы, а также в рамках реализации сетевого регионального проекта «Архивы: время, события, лица», архивисты «Государственного архива новейшей истории Ульяновской области» дополнили фонды архива документами личного происхождения участников Великой Отечественной войны 1941-1945 гг., поступившими по акции «Сохраним историю вместе», направленной именно на комплектование архивного фонда РФ документами из частных коллекций жителей Ульяновской области: воспоминаниями об исторических событиях, автобиографиями и прочими биографическими работами, научными и творческими работами, фотодокументами. В связи с этим в марте 2015 года была составлена дополнительная опись документов личного происхождения в количестве 264 единиц хранения.

Так в опись № 2 фонда 64 включены документа 59-ти участников Великой Отечественной войны 1941-1945 гг., жителей блокадного Ленинграда, узника концентрационных лагерей, документы о Великой Отечественной войне 1941-1945 гг., об увековечении Памяти о Великой Отечественной войне 1941-1945 гг.: биографические документы, документы общественной деятельности, творческие документы, документы о фондодержателях, документы родственников, фотографии и другие.

Данный пласт документов представляет интерес тем, что биографические, автобиографические документы, в наибольшей степени фронтовые воспоминания написаны живым и интересным языком, богаты описаниями бытовых деталей, позволяющих представить жизнь человека на войне. Однако они не лишены незначительных фактических неточностей, характерных мемуаристке.

Егоров Михаил Алексеевич

Михаил Алексеевич родился 22 октября 1923 года. Участник Великой Отечественной войны 1941-1945 гг. Воевал в 58-ой Гвардей-

ской стрелковой дивизии. История формирования дивизии и ее боевой путь отражены в его воспоминаниях.

В начале марта 1942 года на Ульяновской земле в городе Мелекесе начала формироваться под названием 1-ая стрелковая дивизия. Формировал ее полковник Семенов Алексей Иванович. В начале мая 1942 года посетил дивизию член военного совета маршал Ворошилов Клемент Ефремович, для проверки боеспособности военных действий на фронте. После занятия был подведен итог – дивизия готова к боевым действиям. Как вспоминает Михаил Алексеевич: «...маршал сказал: «*Ваша дивизия имеет наименование 1-ая, она и на фронте, думаю, будет первой, ваша дивизия будет гвардейской*», пожелал успехов, и слова его сбылись...» [2].

С июня 1942 года на фронте дивизия прошла боевой путь от Сталинграда до Эльбы в Германии, где 25 апреля 1945 года 1-ая встретилась с американскими войсками в городе Торгау. За успешное выполнение боевых действий дивизия получила звание гвардейской и была переименована в 58-ую дивизию. За форсирование реки Днепр участники дивизии были награждены орденами и медалями Советского Союза.

За боевые действия дивизия награждена орденом Красного Знамени, им. Ленина, им. Суворова II степени. В дивизии получили высокое звание Героя Советского Союза 31 человек и 29 стали полными кавалерами Славы трех степеней. А командир дивизии генерал Русаков В.В. награжден американским орденом Легиона офицерской чести.

В воспоминаниях Михаила Алексеевича отражен и подвиг однополчанина Владимира Аверьянова.

Разведчик Аверьянов Владимир в марте 1942 года стал солдатом, на тот момент ему было 19 лет. Из воспоминаний: «...*К первой разведке он готовился тщательно, изучал местность, поведение противника и вот настало время идти в тыл врага; воспользовавшись темнотой, он переплыл на лодке на правый берег Дона, до восхода солнца замаскировался в кустарнике. Светало. Два дюжих фашиста смеясь и громко разговаривая, шли по тропинке. Словно из-под земли вырос перед ними русский разведчик. Растерявшиеся фрицы без сопротивления сдались в плен...*» [3].

Командованием части за дерзкие вылазки в тыл противника разведчик Аверьянов был представлен к награждению орденом Красного Знамени и назначен командиром взвода разведки. Владимир более 20 раз проникал в расположение противника и ни разу не возвращался без «трофея».

В этом же году отважный разведчик Вла-

димир Аверьянов героически погиб. «...*16 декабря 1942 года дивизия, перейдя в решительное наступление, глубоко вклинилась в оборону противника, пулеметный дзот на окраине села Филоново перегородил дорогу бойцам. Аверьянов гранатами уничтожил укрепление, но укрывшийся на чердаке ближайшего дома фашистский солдат сразил отважного война. Владимир Аверьянов остался, навечно лежать в братской могиле в селе Филоново. На обелиске памятника золотыми буквами высечена его фамилия*» [4].

Во время Великой Отечественной войны женщины принимали активное участие, как в боевых действиях, так и в тылу осваивали тяжелейшие мужские профессии. Они были прямыми участниками войны. Советские женщины выполняли роли связисток, летчиц, разведчиц. Вклад женщин в качестве медицинского работника был огромен. Медицинские работники, оперировавшие раненных бойцов, медсестры, которые выносили раненных бойцов с поля боя – это десятки тысяч женщин-героинь, имен которых мы сегодня почти не знаем. Этим женщинам обязаны жизнями миллионы советских солдат и офицеров.

Жеманова Ольга Максимовна

Родилась 9 января 1919 года в посёлке Глотовка Инзенского района Ульяновской области. В 1937 году окончила Инзенскую среднюю школу и поступила в Куйбышевский медицинский институт. В 1939 году, в связи с реорганизацией Куйбышевского медицинского института в Академию, продолжила учёбу в Витебском медицинском институте.

В ноябре 1941 года была отправлена на фронт в 182-й стрелковый полк 62-й Гвардейской стрелковой дивизии в должности младшего врача санитарной роты. Работала в передовом отряде санроты. В ее обязанности входило оказывать первую врачебную помощь. «*Когда шли ожесточенные бои, за сутки поступало от 60 до 100 раненых бойцов, и в основном – носилочных (ранение в голову, грудь, живот, с переломом костей). Работали в землянке при освещении коптилки (баночка с фитильком, заправленная жиром). Все что я чувствовала и видела, об этом даже тяжело вспоминать и по прошествии стольких лет... Как помочь бойцу, у которого ранение в голову? С оторванными конечностями. Один раненный пришел сам, а у него нет половины лица – нет нижней челюсти, пол-языка и светятся только глаза... Без медикаментов, не хватало перевязочного материала... И каждый день кровь, смерть и страдания бойцов*» [5].

Вспоминает Ольга Максимовна и тяжелые бои за Дон. Тяжелыми они стали не только для бойцов, но и для медиков, из автобиографии

Ольги Максимовны: *«Не спали уже неделю: столько было раненых! Продукты были, но и готовить некогда и некогда есть - лишь несколько щепоток сахарного песка в день. Ничего не видишь перед собой, только кровь и страдания... Как выдержали?! Это несоизмеримо с силами человека»*[6].

В 1942 году она была представлена к награждению Орденом Красной Звезды, получила медаль «За боевые заслуги», но награды были ей вручены не сразу. Много пришлось пережить Ольге Максимовне в военные годы, минометные обстрелы и бомбежки немецких «юнкеров» и в сентябре 1944 года она была демобилизована по состоянию здоровья.

После завершения войны продолжала обучение врачебному делу уже в Саратовском мединституте, по окончании которого с 1948 года работала главным врачом участковой больницы в р.п. Готовка Ульяновской области.

В ходе акции «Сохраним историю вместе» на государственное хранение в ОГБУ «Государственный архив новейшей истории Ульяновской области» поступили документы, повествующие о жизни **Егорова Виктора Георгиевича**.

Виктор Георгиевич прошел две войны. В войне с Финляндией за спасение лётчика был награждён медалью «За храбрость». За участие в боевых действиях в годы Великой Отечественной войны 1941- 1945 гг. награждён пятью боевыми орденами. Принимал участие в освобождении Западной Европы и дошёл до Берлина.

«... В апреле 1945 года, когда полк, в котором служил капитан Егоров стоял под окруженным, минными полями Берлином, на одном из таких полей он увидел четырех плачущих немецких детей, которые зашли на минное поле за забредшей туда коровой. Разувшись, чтобы лучше чувствовать мины, Виктор Георгиевич трижды ходил на минное поле и вынес на себе детей. Осколком разорвавшихся мин он был ранен в ногу» [7].

Позднее полк капитана Егорова оказался в Праге, машина в которой он ехал, была обстреляна, вместе с шофером они укрылись в подвале одного из ближайших домов. От плачущих женщин он узнал, что в доме напротив располагается католический приют для малышей. Виктор Георгиевич поднял покореженный лист железа, он прикрылся им и перебежал улицу обстреливаемую немцами. В приюте осталось 12 маленьких детей и монахиня, которая дала Егорову покрывало. Привязывая к себе ребенка и закрывая его листом железа, он переносил его в безопасное место и бежал за следующим ребенком, и все это при нескончаемых обстрелах немцев. Когда остался один малыш и старушка, в конце улицы показались советские танки. Из домов стали выходить немцы с поднятыми руками. Когда Егоров с последним ребенком заходил в подвал, за их спиной рухнул горящий дом. Впоследствии Виктор Георгиевич был награжден медалью «Золотой Лев» за рыцарскую доблесть.

Уже после войны, он проходил службу в Польше, а закончил ее в должности начальника политотдела технического училища им. Богдана Хмельницкого в городе Ульяновске [8].

В данной статье представлена лишь малая часть документов личного происхождения поступивших в ходе реализации акции «Сохраним историю вместе», отражающих вклад ульяновцев в Победу над фашистской Германией.

70 лет отделяют нас от того героического периода, когда вся страна в тяжелейших условиях ковала Победу и память о тех людях и подвиге сохраниться навсегда.

Литература:

1. Государственный архив новейшей истории Ульяновской области (ГАНИ УО) Ф.57а. Оп.1. Д. 560. Л. 1.
2. ГАНИ УО Ф. 64. Оп.2 Д.109. Л. 1.
3. Там же, Л.5.
4. Там же, Л.6.
5. ГАНИ УО Ф. 64. Оп. 2. Д.148. Л.1.
6. Там же.
7. ГАНИ УО Ф. 64. Оп.2. Д.99. Л.3.
8. Там же, Л.4.

Первая русская революция и терроризм: исторический опыт и современность

А. В. Маньков, Л. А. Шайпак

Резюме. В данной статье содержание первой русской революции рассматривается через ее связь с терроризмом. Автор делает основной акцент на революционном терроризме партии эсеров. Анализируются изменения в террористической тактике эсеров в годы революции. Исследуются виды терроризма эсеров. Особо показана роль и место экспроприаций. Обращено внимание на государственный террор, организованный властью. Приведена статистика террористических актов.

Ключевые слова: терроризм, революция, революционный терроризм, партия социалистов-революционеров (ПСР), Боевая организация ПСР (БО ПСР), социалисты-революционеры (эсеры), террористическая тактика, террористический акт, экспроприация, государственный террор.

First Russian revolution and terrorism: historical experience and modernity

A. V. Mankov, L. A. Shaipak

Abstract. This article considers the contents of the first Russian revolution through its connection with terrorism. The author makes emphasis on the revolutionary terrorism of the SR party. The article analyses the changes in terrorist tactics of the Socialist-Revolutionaries during the years of the revolution. The article provides the research of SR's kinds of terrorism. The special attention is paid to the role and place of expropriations, the state terror, organized by the authorities. The article shows the statistics of terrorist acts.

Keywords: terrorism, revolution, revolutionary terrorism, Socialist-Revolutionary Party (SRP), tactical composition of SRP (TC of SRP), Socialist-Revolutionaries (SRs), terrorist tactics, terrorist act, expropriation, state terror.

В прошлом году исполнилось 110 лет с начала Первой русской революции. Причины, ход, итоги и значение этого события подробно изучены российскими авторами [21, с. 126 – 141]. В то же время, современная политическая обстановка в стране делает актуальным новое осмысление многих аспектов революционной эпохи 1905 – 1907 гг. Одной из реальностей общественно-политического процесса нынешней России является терроризм [15, с. 4 – 7]. В ближайшем будущем угроза терроризма для

государства видимо останется на достаточно высоком уровне. В современных условиях можно предположить, что террористическая тактика групп и организаций различной направленности в будущем может оказаться одним из факторов дестабилизации ситуации, как в отдельных регионах, так и в стране в целом. Вполне естественно, что любое государство, столкнувшееся с проблемой терроризма, заинтересовано в эффективном противодействии ему. В связи с этим, представляет очевидное внимание тот факт, что повседневная жизнь России накануне и в ходе Первой русской революции также была связана с терроризмом. Интерес к проблеме терроризма в российской исторической науке в последнее время значительно вырос. Начало процессу изучения революционного терроризма начала XX в. было положено в работах К.В. Гусева [8]. Террористическая деятельность партии социалистов-революционеров (эсеров), эсеров-максималистов и анархистов в начале XX в. нашла свое отражение в статье А. Ф. Жукова [10]. В монографии О. В. Будницкого исследованы идеология и психология революционного терроризма [1]. Рассмотрен генезис тактики революционного терроризма эсеров [14, с. 65 – 66]. ПСР и эсерам-максималистам посвящены труды Д. Б. Павлова [18, 19]. Терроризм эсеров в 1907 – 1914 гг. проанализирован К. Н. Морозовым [16]. Особо следует выделить монографию М. И. Леонова, исследовавшего террористическую практику эсеров в годы революции 1905 – 1907 гг. [12, 13]. В сознании наших современников революционный терроризм начала прошлого века в основном ассоциируется с деятельностью общероссийской партии социалистов-революционеров (ПСР), организационно оформившейся в конце 1901 – начале 1902 гг. [11, с. 122]. Несмотря на проведенные исследования, революционный терроризм эсеров продолжает оставаться недостаточно изученным явлением. Цель публикации – выявить основные особенности тактики революционного терроризма социалистов-революционеров (эсеров) в период революции 1905 – 1907 гг.

Придавая доминирующее значение своему террористическому движению, эсеры заявляли, что Первая русская революция началась с убийства ими в июле 1904 г. министра внутренних дел В. К. Плеве [18, с. 146]. Послед-

ствия этого события действительно оказались значительными и долговременными [17, с. 10 – 12]. Терроризм революционного времени известен, в первую очередь, деятельностью Боевой организации партии социалистов-революционеров (БО ПСР), рассмотренной в монографии Р. А. Городницкого [5, с. 128 – 132]. С другой стороны практика БО ПСР лишь эпизод, хотя и один из самых знаменитых, в общей картине террористической активности революционеров. Так, например, в партии эсеров действовали несколько летучих отрядов, которые проводили операции в различных регионах огромной страны [13, с. 24 – 25]. Свои террористические структуры создал «Союз социалистов-революционеров-максималистов» [19, с. 126 – 143]. Эсеры-максималисты вообще провозгласили терроризм «основным средством революционной борьбы» [3, с. 28]. По мнению исследователя российского терроризма О. В. Будницкого, «этими эсеровскими раскольниками были совершены самые кровавые и отвратительные террористические акты в годы революции,... а также самые крупные экспроприации» [1, с. 178]. Боевые группы имели также различные анархистские организации. Даже большевики не оказались в стороне от террористических методов сопротивления с властью. В. И. Ленин откровенно призывал к созданию партийных боевых дружин и совершению ими политических убийств и экспроприаций [3, с. 29]. Все это подтверждает выводы тех исследователей, которые считают, что террор в этот период практиковали все революционные партии [2, с. 186].

Терроризм не является изобретением партии эсеров: в арсенале средств политической борьбы оппозиционных организаций страны он появился ещё задолго до образования этой партии – на рубеже 70-80-х годов XIX в. [1, с. 12]. В то же время только эсеры и их «ближайшие собратья» по «Союзу эсеров-максималистов» рассматривали терроризм в качестве одного из наиболее привилегированных средств борьбы с самодержавием [1, с. 179]. Многие исследователи считают, что эсеры являлись в этом отношении приемниками дела организации «Народная воля», широко использовавшей террористические методы борьбы в противостоянии с самодержавием в 1879 – 1881 гг. [8; 9, с. 234 – 237, 370 – 372]. Один из наиболее авторитетных исследователей партии эсеров М. И. Леонов подчеркивает, что террористические организации являлись частью этой партии. Террору, по его мнению, придавалась «особая роль в повышении революционного настроения масс, приобщении их к политической деятельности на примере самопожертвования героя. Террористические покушения, по мысли эсеров, ослабляли, устрашали, дезорганизо-

вывали, сдерживали произвол правительства, воспитывали в массах умение бороться». М. И. Леонов утверждает, что в партии «преобладало террористическое направление». Особенно влиятельным, указывает специалист, оно было среди партийной верхушки эсеров [13, с. 22].

Начавшаяся в январе 1905 г. революция принесла значительные перемены в тактику оппозиционных партий и движений, и в частности, партии эсеров. По данным отечественных авторов ПСР многократно активизировала свою террористическую деятельность [8, с. 59 – 61]. В первую очередь, мы отмечаем, что происходит резкий рост масштабов терроризма. С 1 января 1905 г. по 31 декабря 1907 г., по данным историка террористической деятельности эсеров Д. Б. Павлова, было совершено 233 теракта, из них до 3 июня 1907 г., принятой в исторической литературе дате окончания революции – 220 покушений. Жертвами действий эсеров стали 242 чел., из которых было убито 162 и ранено 80 чел. [18, с. 149]. На 1905 – 1907 гг. приходится пик революционного терроризма эсеров – 78,2 % всех совершенных ими террористических актов [1, с. 178]. Во-вторых, в ходе революции более разнообразной становится террористическая тактика. Она обретает новое содержание – существенно изменились субъекты террористического движения. Существующее до сих пор мнение о том, что террористические действия осуществлялись, чуть ли не горсткой террористов-одиночек из БО ПСР уже давно опровергнуто исследователями [12, с. 128 – 129]. В реализации террористических замыслов в этот период, кроме Боевой организации принимали участие и другие террористические группы. Процесс появления подобных структур в провинциальных партийных организациях различного уровня становится одной из главных особенностей террористической тактики эсеров в годы революции. Так, например, в партии действовали несколько так называемых летучих отрядов, которые проводили операции в различных регионах огромной страны [13, с. 24 – 25]. Они находились в распоряжении Областных комитетов партии. Назначение подобных формирований определялось как выполнение крупных террористических актов в пределах области [6]. В годы революционной смуты основная масса террористических актов была совершена боевыми структурами именно областных, а также местных комитетов. БО за все время своего функционирования совершила только 11 террористических актов (менее 5 % от общего числа террористических предприятий эсеров): до революции – 4, в годы революции – 5, во второй половине 1907 г. – 2 [12, с. 128]. Во время революции изменились объекты терроризма. В дореволюционный период по-

кушения, проводимые БО ПСР, направлялись, в первую очередь, против высших государственных чиновников. Так, например, в 1902 г. и 1904 г. были убиты 2 министра [5, с. 236 – 237]. В революционные годы помимо высших сановников целями террористов становились представители власти среднего и низшего звеньев управления, а также жандармы и полицейские чины разного уровня, судебные и тюремные работники, военнослужащие и казаки [18, с. 150]. В процессе активной революционной борьбы рождаются новые формы терроризма. В начале прошлого века существовало много «различных дефиниций видов и форм террористической деятельности» партии. Это многообразие создавали и использовали сами революционеры. Видный исследователь партии эсеров К.Н. Морозов, выделяет такие виды революционного терроризма эсеров как политический, военный, тюремный и экономический [16, с. 328]. Доминирующее положение в партии занимал политический террор. Его объектом считались «носители власти». Отдельное место в практике эсеров принадлежало тюремному террору. К тюремному террору следует относить террористические действия «против наиболее рьяных деятелей судебного и тюремного ведомств, прославившихся суровыми приговорами и жестоким обращением с политическими заключёнными». Исследователи отмечают, что эта «своеобразная разновидность террористической деятельности была весьма распространена» [16, с. 330]. Противоречивое положение в партии занимал экономический террор. Он включал в себя избиения и убийства помещиков, управляющих, директоров фабрик, мастеров и т.п., а также причинение предприятиям экономического ущерба. Экономический террор, в свою очередь, подразделялся на аграрный и фабричный. Отношение руководства ПСР к этой форме борьбы было неоднозначным. В результате напряжённой дискуссии в партии экономический террор был исключён из партийной тактики. Наиболее активными сторонниками аграрного террора были эсеры-максималисты, хотя и в самой ПСР эсеры, непосредственно работавшие в сельской местности, неоднократно поднимали вопрос о включении аграрного террора в тактику партии. Во многом эти настроения среди эсеровских низов подпитывались настроением среди крестьян некоторых губерний страны, в которых были наиболее обострены аграрные противоречия [16, с. 328]. Особняком в террористических замыслах партии стоял военный террор. Под военным террором эсеры понимали убийства, как боевыми дружинами, так и отдельными солдатами и матросами своих обидчиков-офицеров [16, с. 329]. Боевые дружины местных комитетов помимо

осуществления террористических актов выполняли и ряд других функций. К их числу относились: охрана демонстраций и митингов, участие в баррикадных боях, уничтожение провокаторов и шпионов, добывание средств для партийных касс путем экспроприаций [16, с. 334].

Экспроприации денег, считает К. Н. Морозов, «стали повальным увлечением множества боевых дружин партии к 1907г. и вызвали серьёзную тревогу у ее руководства» [16, с. 334]. Они, указывает автор, «вели к разложению партийной дисциплины, и без того недостаточно крепкой», приводили к «вырождению отдельных боевых дружин низового уровня в грабительские шайки». Экспроприированные деньги очень часто утаивались от вышестоящих партийных комитетов, направлялись на нужды местных организаций, а иногда и попросту разворовывались [15, с. 334]. Крайне негативное влияние экспроприаций на партийные организации отмечает в своих работах и М. И. Леонов. Экспроприации, подчеркивает он, волной пошли с 1906 г. «Экспроприаторская зараза» поражала местные организации, к тому же не все экспроприации завершались бескровно. Видимая легкость получения денежных средств пробуждала у эсеров нездоровые инстинкты. Общеизвестными стали факты, когда партийным флагом прикрывались уголовники [13, с. 29]. Вчерашние партийные боевики вырождались и сами превращались в самых настоящих уголовников, дискредитируя как свои организации, так и всю партию в целом. Во многом благодаря этому, по вопросу отношения к экспроприациям в самой партии шли острейшие дискуссии. Так, один из лидеров эсеров Е. К. Брешко-Брешковская, выступая на II съезде партии, призвала «отсесть гангрену», в которой ей виделась тактика экспроприаций [12, с. 29]. Итоги «террористической войны», объявленной революционными партиями, выглядят ужасающими. По официальным данным властей, с 1905 по 1907 гг. в результате терактов погибли 2233 и были ранены 2490 чел. [20, с. 19]. По подсчетам американской исследовательницы революционного терроризма А. Гейфман, в ходе революции было убито или покалечено 4500 государственных чинов и 4710 частных лиц. Таким образом, общее число жертв составило более 9 тыс. чел. [4, с. 31].

Свой «вклад» в кровавый террор революционного лихолетия внесла и царская власть, которая определила терроризм «одним из серьезнейших приемов текущей революционной борьбы, направленный на должностных лиц...». Правительство, признавая успехи революционеров, отмечало что «эта возмутительная система дала положительные результаты [7]. Поняв, что конституционными способами с революцией и террористами справиться не удастся, председатель Совета министров П. А. Столыпин становится сторонником принятия твер-

дых мер. По его инициативе 19 августа 1906 г. вводится система военно-полевых судов для гражданского населения, которая действовала до апреля 1907 г. В то же время протестующих крестьян расстреливали войска, сотни людей арестовывались. В стране сложилась ситуация, когда подавляя одни волнения, стражники, солдаты и особенно казаки своими репрессиями провоцировали новые выступления.

Несомненно то, что 110-летие Первой русской революции – знаковое событие в отечественной истории. В начале XX в. в России начались процессы, которые изменили страну. Этот период явился временем зарождения нового облика российского государства и общества, что олицетворялось, в частности, появлением Государственной Думы и развитием многопартийности. Одним из проявлений социально-политического кризиса в России начала прошлого века явилась вспышка революционного насилия – стало стремительно расти число террористических актов. Масштаб террористической деятельности достиг невиданных ранее размеров. Она приобретает в России общенациональный характер. С началом революции, пишет А. Гейфман, «все виды насилия, приобрели массовый характер, политические убийства и акты экспроприаций также стали совершаться в массовых масштабах» [4, с. 30]. Этот массовый общегосударственный характер терроризм приобретает благодаря, в первую очередь, деятельности эсеров, поднявших его на максимальную высоту в системе методов противостояния с властью. Преодолев различные подходы, имевшие место между многочисленными течениями эсеровского движения на заре образования партии, в руководстве партии доминировали сторонники именно этой формы политической борьбы. По нашему мнению, революция 1905 – 1907 гг. стала первым серьезным политическим испытанием для партии социалистов-революционеров. Эпоха грандиозных общественных потрясений в России, начавшаяся в январе 1905 г., придала терроризму эсеров характер массового революционного действия. Терроризм приобрел децентрализованный характер. Террористические методы противостояния теперь активно использовались региональными и местными организациями партии. В ходе I русской революции террористическая практика социалистов-революционеров достигла своего максимума. Однако терроризм не был основным методом политической деятельности данной партии.

В то же время, как мы считаем, Первая русская революция – революция массового государственного террора, осуществлявшегося царскими властями. Все это позволяет нам согласиться с точкой зрения О. В. Будницкого

о том, что терроризм являлся «одним из важнейших компонентов революции» [1, с. 178]. В целом же по своим тактическим формам и методам революцию 1905 – 1907 гг. вполне можно назвать «первой русской террористической революцией». В авангарде российского террористического движения выступала партия социалистов-революционеров, которая первая превратила терроризм из отдельных насильственных действий в системный политический процесс.

Мы полагаем, что вся тысячелетняя история России знала терроризм. Он был как антигосударственный – народовольческий, эсеровский, так и государственный – опричнина, «белый» и «красный» террор в Гражданскую войну, террор НКВД в 1937 г. Одна из задач современного этапа развития нашего государства – не повторить кровавых трагедий прошлого. Для этого, мы считаем, надо извлечь выводы и из уроков Первой русской революции. Отказ от подлинного, а не мнимого диалога со значительной частью общества, ставка на военную силу при решении внутривнутригосударственных проблем, правительственные репрессии против не только политических оппонентов, но и вполне лояльных граждан, не довольных своим экономическим и социальным положением не должны повториться вновь в отечественной истории, чтобы не привести к новым радикальным потрясениям в российском государстве.

Литература:

1. Будницкий О. В. Терроризм в российском освободительном движении: идеология, этика, психология (вторая половина XIX – начало XX в.). М.: «Российская политическая энциклопедия» (РОССПЭН), 2000.
2. Будницкий О. В. А. Гейфман. Убий: революционный терроризм в России. 1894 – 1917. Принстон, 1993. XII // Отечественная история. 1995. № 5.
3. Будницкий О. В. Терроризм и террористы // Знание-сила. 2005. № 1. С. 28 – 29.
4. Гейфман А. Революционный террор в России, 1894 – 1917 гг. М.: Крон-Пресс, 1997.
5. Городницкий Р. А. Боевая организация партии социалистов-революционеров в 1901 – 1911 гг. М.: РОССПЭН, 1998.
6. Государственный архив Ульяновской области (далее ГАУО), ф. 855, оп. 1, д. 766, лл. 52 – 53.
7. ГАУО, ф. 855, оп. 1, д. 202, л. 26 об, 27.
8. Гусев К. В. Партия эсеров: от мелкобуржуазного революционаризма к контрреволюции. М., Мысль, 1975.
9. Жаринов К. В. Терроризм и террористы: ист. справочник / Под общ. ред. А.Е. Тараса. Мн.: Харвест, 1999.
10. Жуков А. Ф. Индивидуальный террор в тактике мелкобуржуазных партий в первой российской революции / Непролетарские партии России в трех революциях. Сборник статей. М.: Наука, 1989.
11. Ерофеев Н. Д. К вопросу о численности и составе партии эсеров накануне первой российской революции / Непролетарские партии России в трех революциях. Сборник статей. М.: Наука, 1989.
12. Леонов М. И. Партия социалистов-революционеров в 1905 – 1907 гг. М.: РОССПЭН, 1997.
13. Леонов М. И. Эсеры в революции 1905 – 1907 гг. Самара, 1992.

14. Маньков А. В. Революционный терроризм партии эсеров: возникновение и периодизация // История в подробностях. 2012. № 12 (30). С. 64 – 71.
15. Международный терроризм – главная угроза XXI века. Кременчуцкий А. Л., Дворянов Е. Я., Волков В. Ф. Спб.: ВАС, 2005.
16. Морозов К. Н. Партия социалистов-революционеров в 1907 – 1914 гг. М.: РОССПЭН, 1998.
17. Осипов С. В. Первые шаги российского парламентаризма: борьба за народное представительство в 1904 – 05 гг. Ульяновск: УлГТУ, 2006.
18. Павлов Д. Б. Из истории боевой деятельности партии эсеров накануне и в годы революции 1905 – 1907 гг. / Непролетарские партии России в трех революциях. Сборник статей М.: Наука, 1989. С. 144 – 151.
19. Павлов Д. Б. Эсеры-максималисты в первой российской революции. М.: Изд-во ВЗПИ, 1989.
20. Романова Г. В. Борьба подразделений политической полиции Поволжья с революционным террором в 1905 – 1907 гг.: автореферат дис...канд. ист. наук. Казань. 2005.
21. Тютюкин С. В. Первая революция в России: взгляд через столетие // Отечественная история. 2004. № 6. С. 126 – 141.

ПЕДАГОГИКА

Развитие познавательной активности учащихся как ведущая цель обучения химии

М. А. Ахметов

Резюме. В настоящее время в нашей стране происходит развитие системы школьного образования на основе системно-деятельностного подхода. Федеральные государственные образовательные стандарты общего образования (ФГОС ОО) установили требования к организации образовательного процесса в общеобразовательной школе, усилив значимость познавательной активности школьников в достижении образовательных результатов.

Советскими исследователями Т. Шамовой и Г. Шукиной была показана тесная взаимосвязь познавательной активности с знаниями и умениями учащихся. Они, рассматривая познавательную активность как характеристику личности, выделили три уровня в её развитии. Первый уровень – это репродуктивно-подражательная активность. Учащиеся, обладающие определённым объёмом знаний, могут достигнуть второго уровня – поисково-исполнительской активности. Третий уровень – творческая активность может быть достигнута наиболее подготовленными учащимися.

Отечественными методистами-химиками были разработаны приемы и методы активизации познавательной деятельности учащихся, но проблема развития познавательной активности как свойства личности в обучении химии осталась нерешённой.

Поскольку познавательная активность определяется познавательной потребностью, то в соответствии с концепцией А. Маслоу была высказана идея о возможности развития познавательной активности в процессе обучения. В разработанной модели методы обучения были приведены в соответствие с уровнями познавательной активности, и на основе концепции развития психологических потребностей А. Маслоу была выстроена теория поэтапной актуализации познавательных потребностей. Согласно разработанной модели наибольшую ценность для развития репродуктивно-подражательной активности имеют такие мотивы познавательной деятельности как «интересно» и «полезно». Мотивом поисково-исполнительской активности является успех познавательной деятельности. Условием достижения и развития творческой активности является способность учащегося приме-

нять успешные, в данном виде деятельности, познавательные стратегии.

Реализация модели развития познавательной активности требует от учителя определённого объёма знаний. Чтобы помочь учителю в развитии познавательной активности учащихся нами были сформулированы 7 правил развития познавательной активности в обучении химии.

Ключевые слова: познавательная активность, развитие, методы, обучение химии.

Development of informative activity of students as a leading purpose of teaching Chemistry

M. A. Akhmetov

Abstract. At present, our country witnesses the development of the school system based on system-activity approach. The federal state educational standards of general education (FSSES of GE) establish the requirements for organizing the educational process in a comprehensive school, enhancing the importance of the cognitive activity of students in achieving the educational outcomes.

Soviet researchers T. Shamova and G. Shchukina have shown a strong correlation among cognitive activity, knowledge and skills of students. Considering cognitive activity as a characteristic of the individual, the researchers identified three levels of its development. The first level is the reproductive and imitative activity. Students who have a certain amount of knowledge can reach the second level of the search and performing activity. The third level is the level of creative activity that can be achieved by the mostly developed students. Russian Methodists-Chemists have developed special techniques and methods of activation of informative activity of students, but the problem of developing the cognitive activity as a personality trait in teaching Chemistry remains unsolved.

As cognitive activity is determined by cognitive demand, in accordance with the concept of Maslow there was announced the idea of the possibility of developing the cognitive activity throughout the process of teaching. The developed model of training shows the methods according to the levels

of cognitive activity. The model is based on the concept of the psychological needs of Maslow's theory and it was created stepwise following the cognitive needs updating. According to the model the most valuable for the development of the reproductive and imitative activity are the motives of cognitive activity such as «interesting» and «useful.» The motive of search and executive activity is the success of cognitive activity. The condition of achieving and developing the creative activity is the ability of students to apply successful cognitive strategies.

Implementation of the model of cognitive activity development requires a certain block of teachers' knowledge. In order to help a teacher to development cognitive activity of students we have formulated 7 rules of developing the cognitive activity in teaching Chemistry.

Keywords: cognitive activity, development, methods, teaching Chemistry.

Введение

Хорошо известно, что подавляющая часть школьников никогда не станут химиками, значительной части выпускников не потребуются химические знания в ходе государственной итоговой аттестации. Так каковы же настоящие цели школьного курса химии? Если обратиться к стандарту основного общего образования 2004 года, можно найти ответ на поставленный вопрос. Целями обучения химии являются [15]:

- **освоение важнейших знаний** об основных понятиях и законах химии, химической символике;
- **овладение умениями** наблюдать химические явления, проводить химический эксперимент, производить расчеты на основе химических формул веществ и уравнений химических реакций;
- **развитие** познавательных интересов и интеллектуальных способностей в процессе проведения химического эксперимента
- **воспитание** отношения к химии как к одному из фундаментальных компонентов естествознания и элементу общечеловеческой культуры;
- **применение полученных знаний и умений** для безопасного использования веществ и материалов в быту, сельском хозяйстве и на производстве.

Указанные выше цели вполне совпадают с предметными, метапредметными и личностными результатами обучения химии, как того требуют федеральные государственные образовательные стандарты общего образования (ФГОС ОО). Вместе с тем, если мы обратимся к практике образования, то сможем увидеть, что далеко не все поставленные цели достигаются в полной мере. Упор в обучении химии

делается на освоении важнейших знаний об основных понятиях и законах химии и веществах. Недостаточно внимания уделяется развитию умения наблюдать химические явления, проводить химический эксперимент, что не позволяет в должной степени развивать познавательные интересы и интеллектуальные способности учащихся, воспитывать позитивное отношение к химии, умение применять полученные знания на практике. И дело здесь состоит совсем не в образовательных стандартах, а в контроле достижения поставленных целей.

Как известно, любая поставленная цель должна быть диагностируемой. Знание химической символики, законов химии, свойств веществ проверяется в практике обучения химии, и, следовательно, этому в процессе обучения учителя уделяют наибольшее внимание. Умение наблюдать химические явления и проводить химический эксперимент – не контролируется в должной степени. Также не оцениваются познавательные интересы учащихся, их интеллектуальные способности, отношение учащихся к химии как учебному предмету, а также способность применять накопленные знания на практике.

Мы полагаем, что именно развитие познавательной активности учащихся как свойства личности в образовательном процессе способно обеспечить достижение требований поставленных перед всем педагогическим сообществом.

Познавательная активность

В настоящее время в нашей стране происходит развитие системы общего образования на основе системно-деятельностного подхода. ФГОС ОО установили требования к организации образовательного процесса в общеобразовательной школе [14], среди которых:

- учёт индивидуальных возрастных, психологических и физиологических особенностей обучающихся;
- активная учебно-познавательная деятельность;
- формирование готовности учащихся к саморазвитию и непрерывному образованию.

Смещение образовательных акцентов усиливает значимость познавательной активности школьников, которая является ведущим фактором успешного обучения. При всей многоплановости подходов к понятию «познавательная активность» можно выделить две наиболее типичных точки зрения:

- 1) познавательная активность как деятельность;
- 2) познавательная активность как свойство личности.

Мы согласны с Г. И. Щукиной в том, что «по-

знавательную активность школьника, если она достаточно устойчива, следует рассматривать как личностное образование, которое выражает интеллектуальный отклик на процесс познания, живое участие, мыслительно-эмоциональную отзывчивость ученика в познавательном процессе» [18, с.116].

Права и Т. И. Шамова в том, что познавательную активность «необходимо рассматривать и как цель деятельности, и как средство её достижения, и как результат». В одной из её работ можно прочесть: «Мы не сводим познавательную активность к простому напряжению интеллектуальных и физических сил ученика, а рассматриваем ее как качество личности, которое проявляется в отношении ученика к процессу деятельности, в стремлении его к эффективному овладению знаниями и способами деятельности за оптимальное время, в мобилизации нравственно-волевых усилий на достижение учебно-познавательной цели» [17, с.47].

Исследователи, в частности Г. Щукина, Т. Шамова, выделяют три уровня познавательной активности школьников:

- 1) Репродуктивно-подражательную (воспроизводящую) активность как способ усвоения опыта другого человека.
- 2) Поисково-исполнительскую (интерпретирующую) активность, когда необходимо принять задачу и самому отыскать средства её выполнения.
- 3) Творческую активность, при реализации которой задача ставится самим учащимся и решается новым, оригинальным способом.

Учащийся, имеющий познавательные потребности **репродуктивно-подражательного** уровня только начинает овладевать предметным содержанием. У него еще нет пока положительного опыта решения познавательных проблем, эвристических догадок, выполнения исследований, поэтому его познавательные мотивы неустойчивы и зависят от методов обучения. Активность учащегося определяется занимательностью учебного содержания. Его способность к самоуправлению познавательной деятельностью не сформирована. Такой учащийся стремится понять, запомнить и воспроизвести знания, овладеть способом их применения по образцу, только в ответ на оказываемую ему позитивную поддержку, стремясь получить хорошую отметку, удовлетворить свой кратковременный познавательный интерес.

Учащийся, достигший уровня **поисково-исполнительской** активности, уже обладает определённым объёмом знаний, что определяет его готовность к участию в эвристических беседах, в проблемном обучении, к успешному решению химических задач. Для него характерно стрем-

ление к выявлению сущности изучаемых явлений, объектов, процессов. Он стремится овладеть способами применения знаний в новых, изменённых условиях. Ему уже знакомо ощущение успеха, блаженства, появляющееся в том случае, если трудная задачка была решена. Это обуславливает и определённый уровень устойчивости его волевых усилий. Такой учащийся старается выполнить учебное задание до конца, при затруднении не отказывается от его выполнения, а стремится преодолеть трудности.

Творческий уровень познавательной активности характеризуется высоким уровнем познавательного интереса, значительным уровнем самостоятельности и автономности познавательных усилий. Этот учащийся стремится не только глубоко проникнуть в сущность явлений и их взаимосвязей, но и найти для этой цели новый способ. Ученик, достигший этот уровень, способен проявить высокие волевые качества, упорство и настойчивость в достижении цели, широкие и стойкие познавательные интересы, он способен организовывать и планировать свою познавательную деятельность, реализуя свои планы.

Методы развития познавательной активности в обучении химии

В исследованиях методистов-химиков познавательная активность рассматривается обычно как деятельность, которую следует стимулировать. В качестве таких стимулов П. А. Оржековский предлагает: проведение занимательных опытов; выполнение прикладного химического эксперимента; углубленное изучение программного материала; решение олимпиадных задач; глубокое изучение отдельных областей химии [10, с.117].

И.М.Титова считает, что наибольшее влияние на развитие мотивации учащихся имеют задания, в которых: приведены эмпирические сведения о веществах в историческом контексте; раскрывается природа знакомых учащимся веществ; демонстрируется интеграция знаний различных областей науки; показывается роль химической теории в решении различных задач [12].

А. Н. Лямин полагает, что для активизации познавательной деятельности школьников необходимо: включение школьников в различные виды творческой деятельности; раскрытие практического и теоретического значения химии в развитии общества; высокая химическая и общая культурой педагога [8, с.58].

По мнению Ю. В. Ходакова привитию интереса к урокам химии способствует эвристическая беседа, так как она держит учащихся в состоянии высокой мыслительной активности [16].

В. Н. Верховский рассматривал химический эксперимент как средство формирования интереса к изучению химии [3].

И. В. Родыгина считает, что развитию познавательного интереса помогает художественная литература [11]. Н. Ф. Кудинова формирует интерес учащихся к химии на основе реализации в преподавании принципа связи обучения с жизнью [6, с. 117].

Е. И. Евстафьева выявила направления развивающего психологического воздействия на мотивационную сферу учащихся, в числе которых развитие познавательного интереса и обеспечение комфортности учебного процесса путём включения учащихся в ситуации достижения успеха [4, с. 143].

В. Ф. Кучинский показал, что эмоции оказывают регулирующее и энергизирующее влияние на процессы восприятия, памяти, мышления, так и на формирование других личностных новообразований: мотивов, интересов, потребностей учащихся; эффективность процесса обучения зависит от эмоциональной комфортности среды, в которой он протекает; формирование познавательного интереса связано с действенностью фактора успеха; значимыми источниками развития познавательного интереса выступают: содержание учебного материала, учёт психоэмоциональных особенностей детей, межличностное общение между учениками и учителем [7, с. 61].

В. Н. Торгашов выявил положительные стороны соревновательного обучения, среди которых: активизация коллективной деятельности; создание условий для эмоционально-волевого напряжения; возможность пережить чувство успеха и одобрения коллектива [13].

Н. М. Ваулиной было продемонстрировано, «что самые действенные мотивы учения «интересно» и «полезно», сочетание этих мотивов обеспечивает универсальность воздействия» [2, с. 149].

Анализ публикаций показывает, что исследователи подходят с разных позиций к развитию познавательной активности. В качестве методов активизации познавательной деятельности выделяются: проблемное обучение; игровое обучение; химический эксперимент; реализация принципа наглядности; расширение мотивационной сферы; эмоционально-стимулирующая атмосфера; занимательность; эвристическая беседа; использование художественной литературы; позитивные эмоциональные переживания; связь химии с жизнью; создание ситуации успеха.

Вместе с тем проблема развития познавательной активности, в обучении химии как путь достижения нового качества личности в исследованиях не является раскрытой.

Модель развития познавательной активности в обучении химии

Методы обучения были приведены нами в соответствие с уровнями познавательной активности и на основе концепции развития психологических потребностей А. Маслоу [9] выстроена теория поэтапной актуализации познавательных потребностей.

Развитие **репродуктивно-подражательной активности** (1-й уровень познавательной активности) реализуется на основе принципа наглядности, с усилением, как эмоциональной составляющей процесса обучения, так и рациональной значимости предмета «химия» в жизни учащегося. Если принцип наглядности предлагает путь обучения химии от наблюдения к постижению, от вещества к его строению, то эмоциональный компонент усиливается при организации дидактических игр и игровых ситуаций на уроке, использовании фрагментов художественных произведений (литературы, поэзии, живописи, кинематографа и т.п.), исторических сведений, а рациональный – за счёт включения химической информации в личностный и жизненный контекст (табл. 1).

Важным условием развития репродуктивно-подражательной активности учащихся является оптимальный выбор учителем методов обучения в зависимости от учебной ситуации (табл. 2).

Развитие поисково-исполнительской активности строится на основе учёта индивидуальных особенностей учащихся. Способствуют развитию поисково-исполнительской активности учебные ситуации, в которых учащийся выбирает не только содержание учебной деятельности, но и методы решения познавательных задач. Условием успеха в обучении является постепенное развитие химических понятий на протяжении всего курса, реализация проблемного обучения, эффективность которого определяется их силой познавательных проблем, а также личностным смыслом и жизненным контекстом. Метафоры особо эффективны в отношении определённой группы учащихся при изучении тех разделов, которые не могут быть проиллюстрированы экспериментально. Эвристика, успех познавательной деятельности содействуют развитию познавательной активности учащихся. Повторяющееся переживание успеха познавательной деятельности формирует устойчивое стремление к ее осуществлению, является условием для развития волевых качеств, как основы саморегулирования (табл. 3).

Наблюдение за результатами учебной деятельности, позволяет определить тип мыслительной деятельности с целью последующей оптимизации методов обучения (табл. 4).

Таблица 1.

Методы развития репродуктивно-подражательной деятельности учащегося

Базовая потребность по А.Маслоу	Методы обучения	Мотивы деятельности учащегося	Деятельность учащегося
Принадлежать определенной общности людей, потребность быть принятым другими людьми	Реализация принципа наглядности, демонстрационный эксперимент, использование различных средств визуализация структур и явлений микромира	Непроизвольное внимание, познавательный интерес	Непосредственное наблюдение, выполнение рисунков, выделение существенных признаков, техники визуализации
	Использование фрагментов художественных произведений (литературы, живописи, кино)	Активизация мышления, памяти учащихся как следствие эмоционального восприятия, эмоционального переживания	Объяснение учащимися полученных фактов
	Дидактические игры	Эмоциональное переживание, межличностное общение, социализация, стремление к успеху, позитивное отношение к химии, трудолюбие, усердие, развитие силы воли, целеустремленности, вера в собственные силы	Активная познавательная деятельность
	Демонстрация связи химии с жизнью, информация СМИ	Познавательный интерес как следствие повышения значимости предмета	Активизация познавательных усилий
	Использование исторических сведений	Познавательный интерес, стремление быть похожим на идеал как основа для формирования волевого компонента	Активизация познавательной деятельности

Таблица 2

Выбор содержания обучения, видов уроков, форм и методов обучения на основе групповых признаков

	Рекомендуемый стиль управления познавательной деятельностью	
	Эмоциональное управление	Рациональное управление
Групповые признаки ведущего типа мыслительной деятельности	Дети на перемене шумят, кричат, много двигаются, эмоционально реагируют на замечания	Дети уравновешенны, сидят или стоят, спокойно разговаривают
Рекомендуемое содержание обучения	Занимательные исторические факты, управляющие и обучающие метафоры	Рациональное содержание, определения понятий, химические формулы, вычисления
Рекомендуемые виды уроков	Беседы, конференции, смешанные уроки с использованием наглядных и практических методов, практические контрольные занятия	Лекции, упражнения, смешанные уроки с использованием главным образом словесных методов и самостоятельной работы, письменные контрольные работы
Рекомендуемые формы обучения	Групповое взаимодействие, сотрудничество, познавательные игры, соревновательное обучение	Фронтальная работа, семинары, самостоятельная учебная деятельность
Рекомендуемые методы обучения	Наглядные и практические (иллюстрирование, показ, предъявление материала, внушение на высоком эмоциональном уровне на основе принятия ребёнка таким, какой он есть), без перевода негатива в личностный план, заражение, основанное на переживании группой одних и тех же эмоций, создание проблемных ситуаций, демонстрации, конструирование, моделирование, проектная деятельность	Словесные и практические (рассказ, инструктаж), убеждение на рациональном уровне, подражание, основанное на ярких примерах, совместное формулирование цели и построение системы задач, письменное изложение, выполнение упражнений

Таблица 3

Методы развития поисково-исполнительской активности учащегося

Базовая потребность	Действия учителя (реализуемые методы и формы обучения)	Мотивы деятельности учащегося	Деятельность учащегося
Стремление к успехам и достижениям	Выбор учителем содержания, методов обучения на основе групповых и индивидуальных признаков	Понимание, ощущение комфорта деятельности, стремление к переживанию, ощущению успеха	Принятие учебного задания
	Поэтапное развитие химических понятий на основе создания проблемных ситуаций	Познавательный интерес, стремление найти решение проблемы, ощущение успеха деятельности	Принятие химии как учебной дисциплины
	Проведение эвристических бесед и принятие любого, пусть даже неверного мнения учащегося	Актуализация потребности высказать и защитить своё мнение, стремление к успеху, позитивный ответ на поддержку учителем этого стремления	Высказывание и аргументирование собственного мнения
	Предоставление возможности выбора содержания деятельности, форм деятельности, уровня и метода решения задач	Повышение значимости познавательной деятельности для учащегося, возможность достичь успеха в выбранном виде деятельности	Принятие познавательной деятельности, выбор содержания деятельности, форм деятельности, уровня и метода решения задач
	Организация различных форм самостоятельной деятельности учащихся с эмоциональным регулированием содержания познавательных задач и позитивное подкрепление, подбор трудных, но решаемых учащимся самостоятельно задач	Позитивные эмоциональные переживания, чувство своей значимости, удовлетворение от деятельности	Принятие познавательной задачи
	Включение учащегося в ситуацию переживания успеха и создание условий для преодоления трудностей и развитие волевого компонента	Переживание успеха и некоторых трудностей, стремление, несмотря на имеющиеся трудности, вновь и вновь пережить ситуацию успеха	Решение познавательных задач
	Разноуровневая познавательная деятельность и индивидуализация контроля	Возможность достижения успеха, движения от меньшего успеха к большему успеху, систематичность контроля	Принятие познавательных задач
	Контекстные задания	Познавательный интерес и стремление к успеху	Познавательная деятельность учащихся

Таблица 4

Определение когнитивного типа на основе исследования учебной деятельности

Параметр для определения типа мыслительной деятельности	Тип мыслительной деятельности	
	правополушарный	левополушарный
Решение задач по алгоритму познавательной деятельности	С трудом следует алгоритму познавательной деятельности, часто его искажает, делает ошибки	С легкостью следует алгоритму познавательной деятельности
Запись условия задачи (дано, найти)	Старается не записывать условие задачи, либо записывает его не полностью	Оформляет задачу в соответствии с требованиями учителя
Запись единиц величин	Систематически не записывает единицы, либо делает в них ошибки	Старается записывать единицы величин
Преобразование формул для расчётов	С ошибками осуществляет преобразование формул	Осуществляет формульные преобразования без ошибок
Решение задач по аналогии	Может делать ошибки при решении задач по аналогии	Легко справляется при решении задач по аналогии
Решение творческих задач	Может самостоятельно решать творческие задачи без расчётов или с несложными расчётами	Творческие задачи пытается решить методом перебора известных алгоритмов, если такой алгоритм не найден самостоятельное создание алгоритма не удаётся

Учебные проблемы могут быть обусловлены различиями обучающего стиля учителя и предпочитаемого стиля восприятия ученика и (или) при использовании учеником неэффективных познавательных стратегий. Учитель может оказать помощь ребёнку, предложив ему альтернативный стиль выполнения мыслительной операции (табл. 5).

Уровень **творческой активности** предполагает осознанное отношение учащегося к процессу познания, саморегулирование процесса познавательной деятельности. Рефлексия, самооценка учащимся реализуемого стиля и стратегии мышления является условием для развития его способности решать творческие задачи новым оригинальным способом. Стремление учащегося к саморазвитию является социально опосредованным процессом, запускаемым в коллективном взаимодействии участников образовательного процесса и вырастающим из трудностей. Включение учащегося в проектную и исследовательскую деятельность, подготовку к олимпиадам, конкурсам, конференциям по настоящему эффективно только при условии достижения им творческого уровня познавательной активности (табл. 6).

Важнейшим условием развития творческой активности учащихся является обретение им новых познавательных стратегий. Следует различать понятия «метод» и «познавательная стратегия». Метод – это способ достижения

определенной цели, совокупность приемов или операций практического или теоретического освоения действительности. Познавательная стратегия – технология мышления, построенная на применении тех или иных ментальных моделей.

Семь правил развития познавательной активности в обучении химии

Как сделать предложенную нами модель доступной для реализации в процессе обучения каждым учителем? С этой целью нами были разработаны 7 правил развития познавательной активности учащихся в процессе обучения.

Правило 1. СНАЧАЛА ПОЗНАВАТЕЛЬНЫЙ ИНТЕРЕС, А ЗАТЕМ УЧЕНИЕ. Это очень важное правило. Познавательная деятельность не может возникнуть на пустом месте, поскольку не бывает деятельности без мотивов. В русской сказке, отражающей мудрость народа, говорится: «Сначала накорми, напои, спать уложи, а потом – дело спрашивай!». В основе любой деятельности лежат мотивы. Важно, чтобы эти мотивы были внутренними! При проектировании урока химии на начальном этапе изучения химии целесообразно использовать методы, направленные на развитие мотивов обучения химии, ведущими среди которых являются мотивы «интересно» и «полезно»:

1) Увеличить степень занимательности. Занимательным является, как известно, всё то, что пробуждает любопытство учащихся. Занима-

Таблица 5

Некоторые рекомендации по ликвидации пробелов в обучении на этапе закрепления понятий

Характеристика учебной проблемы	Рекомендации
Легко запоминает тривиальные названия органических веществ, но делает ошибки при использовании заместительной номенклатуры ИЮПАК	Повысить степень наглядности структуры вещества, используя моделирование, аналогии, учебные метафоры
Забывает тривиальные названия веществ, химические термины, но при этом хорошо представляет, о чем идёт речь (знает, но сказать не может)	Использовать мнемонические правила при запоминании названий веществ, терминов, цепляя их за хорошо известные образы и слова
Определяет валентность и степень окисления алгебраическим методом (составляя при этом математическое уравнение), систематически делая при этом ошибки	Использовать визуальные модели для определения степени окисления
Правильно подбирает коэффициенты в уравнении ОВР реакции методом электронного баланса, но при этом путает термины «окислитель» и «восстановитель»	Использовать мнемонические правила для запоминания этих терминов
Затрудняется в применении расчётных формул при вычислении количества, массы, объёма вещества	Проводить эти расчёты, используя рассуждения, метод пропорции, материальные модели, рисунки, аналогии
Систематически не справляется либо делает ошибки при решении расчётных задач на избыток-недостаток	Использовать стратегию двух гипотез или любой альтернативный метод решения таких задач
Демонстрирует базовые умения при решении расчётных химических задач, но путается в расчётах при увеличении этапов решения	Использовать табличный метод решения расчётных химических задач
Выполняет стандартные расчёты по уравнениям химических реакций, но делает ошибки в вычислении массовой доли растворённого вещества	Провести практическую работу по приготовлению раствора заданной концентрации, использовать при решении задач вспомогательные рисунки
Затрудняется в составлении электронных конфигураций атомов и ионов	Использовать рисунки, образные сравнения, графики, метафоры
Легко запоминает свойства отдельных веществ, но затрудняется в понимании теорий ОВР реакций, кислотно-основных равновесий	Использовать простейшие визуальные образы.

Таблица 6

Методы развития творческой активности учащегося

Базовая потребность	Действия учителя (реализуемые методы и формы обучения)	Мотивы деятельности учащегося	Деятельность учащегося
Потребность в самореализации и самоактуализации	Поддержка рефлексии стилей и стратегий мышления	Рациональное, планируемое стремление к достижению успеха	Осознанное развитие своей мыслительной деятельности
	Организация проектной и исследовательской деятельности	Рациональное, планируемое стремление к достижению успеха, самореализация, самоактуализация	Планирование и проведение проекта, исследования, подготовка отчёта по проекту
	Подготовка учащихся к экзаменам, олимпиадам, конкурсам, конференциям	Рациональное, планируемое стремление к достижению успеха, самореализация, самоактуализация	Планирование и подготовка к конкурсам, олимпиадам, конференциям

тельным может быть как содержание, так и форма деятельности учащихся на уроке.

2) Проводить демонстрационный и лабораторный химический эксперимент. Химический эксперимент актуализирует желание учащихся увидеть, узнать, познакомиться с новым, неизведанным. Если эксперимент будет при этом поставлен в занимательной форме, то такой эксперимент, способен стимулировать познавательный интерес учащихся еще в большей степени.

3) Применять дидактические игры и создавать игровые ситуации на уроке. Такие формы деятельности, строящиеся на межличностном общении, способствуют социализации, развитию стремления к успеху, воли, целеустремленности, веры в собственные силы.

4) Связывать химическое содержание с историей химии, либо перспективами развития химии. Исторические сведения не только интересны для учащихся, но и позволяют формировать идеалы.

5) Рассматривать химическое знание с привлечением произведений искусства: прозы и поэзии, фрагментов художественных фильмов, живописи и скульптуры.

6) Демонстрировать применение химических знаний в жизни человека: в быту, для сохранения здоровья, в профессиональной деятельности.

7) Реализовывать межпредметные связи, рассматривая химическое содержание во взаимосвязи с другими учебными дисциплинами: биологией, физикой, математикой, историей и т.д.

8) Умело включать в рассматриваемое химическое содержание публикации средств массовой информации: газет, журналов, радио, телевидения, Интернета. Эта информация способствует повышению личностной значи-

мости химического знания, позволяет понять в социальной жизни человека то, что без химического знания было бы сделать невозможно.

9) Широко применять наглядные средства обучения, которые при правильном использовании способствуют преодолению формализма знаний учащихся, облегчают понимание учебного материала, удерживают внимание учащихся, способны вызвать удивление, радость от увиденного.

10) Использовать групповые формы обучения, что позволяет сделать учение интересным, так как в групповых формах всегда присутствует межличностное общение, актуализируется ответственность учащегося перед членами группы, появляется стремление не подвести команду, стать успешным в составе группы, лучше всех справиться с заданием.

Правило 2. ПРЕЖДЕ ВЕЩЕСТВО, А ЗАТЕМ ЕГО СТРОЕНИЕ. С чего начинать изучать химию? Существуют на этот счёт различные точки зрения. Попробуем обосновать нашу. Одной из задач обучения химии является формирование ряда химических понятий, которое, как известно, предполагает организацию деятельности учащихся для перехода от единичных представлений о предметах и явлениях, полученных в чувственном опыте, к обобщению этого опыта, через фиксацию существенных признаков этих вещей и явлений. Признанным является определённый порядок формирования понятий: «От живого созерцания к абстрактному мышлению...». Можно предположить, что при нарушении этой последовательности будет затруднено формирование понятий, либо они возникнут в искажённом виде, что приведёт к образованию неправильных представлений — «misconceptions» [1]. Предметом изучения химии являются веще-

ства и их свойства. Именно на веществах, а не на химических элементах, формулах и уравнениях должно быть, прежде всего, сфокусировано внимание учащихся. Это означает, что учащиеся должны познакомиться с веществом, и его свойствами, и только затем на этой основе обращаться к его строению и способу выражения состава вещества с использованием химических формул. Это правило касается как способа построения всего курса, так и каждой отдельно взятой темы.

Правило 3. СНАЧАЛА ПРАКТИКА, А ЗАТЕМ ТЕОРИЯ. Чтобы понять это правило, достаточно вспомнить слова Мефистофеля: «Суха теория мой друг, а древо жизни пышно зеленеет» (И. Гёте «Фауст»). Если мы попробуем задать себе вопрос, какую деятельность предпочтет подавляющая часть учащихся, изучение теоретических положений или практические, экспериментальные, исследовательские методы, то ответ будет очевидным. Любая теория представляет собой научно обоснованный способ решения какой-либо проблемы, продиктованной практикой жизни. Поэтому теории в отсутствие практики бессмысленны, а теории, вытекающие из практики, как способ решения практических и познавательных проблем значимы и наполнены смыслом. Прежде чем знакомиться с теорией, следует встретиться с проблемами, которые эта теория позволяет решить, и тогда эта теория, станет значимой, понятной и легкой в освоении. Иными словами, сначала должны возникнуть проблемы, и только затем способы их решения. Под словом «практика» мы подразумеваем не только эксперимент, но и знакомство учащихся с отдельными интересными и необычными свойствами веществ, через различные источники информации, книги, фотографии, видеофрагменты.

Правило 4. ИЗУЧАЕМ ХИМИЮ В КОНТЕКСТЕ. Химия и жизнь – два неразрывно связанных понятия. Изучать химию, которая направлена на решение проблем, продиктованных самой жизнью, вне контекста бессмысленно. Поэтому химическое знание, особенно на начальном этапе, преподносится и изучается в неразрывной связи с историей химии, с искусством (поэзия и проза, кино, живопись, скульптура), с практикой жизни (здоровье, быт, профессия), средствами массовой информации (телевидение, Интернет, газеты, журналы), другими предметами (биология, география, физика, математика и т.п.)

Правило 5. НУЖНЫ ТВЕРДЫЕ ЗНАНИЯ. Чтобы учащиеся были успешны в обучении химии, не следует переходить к изучению новой темы, если при изучении текущей не были достигнуты прочные знания. Материал текущей темы должен быть полностью освоен. Это достига-

ется многократным повторением материала этой темы, до тех пор, пока она не будет прочно запомнена, не будут освоены учебные приемы и действия. Но повторение – повторению рознь. Нужно добиваться того, чтобы учащиеся в своих мыслях неоднократно обращались к одному и тому же учебному материалу: видели само вещество и его внутреннее строение, умели выражать строение вещества с помощью моделей и формул, умели читать формулы и описывать свои внутренние представления словами. Иными словами нужно связывать в единое представление различные стили репрезентации вещества: визуальный, аудиальный, кинестетический, дигитальный, и мыслить, используя эти стили. Способ достижения твердых знаний описал ещё Я. А. Коменский в своей «Великой дидактике»: «Слух постоянно нужно соединять со зрением, язык (речь) с деятельностью рук. Следовательно, о том, что надо знать, надо не только рассказывать, чтобы это было воспринято слухом, но это же следует зарисовать, чтобы через зрение предмет запечатлелся в воображении. Со своей стороны, пусть ученики немедленно учатся все воспринятое произносить вслух и выражать деятельностью рук. Не следует отступать ни от одного предмета, пока он не запечатлется достаточно в ушах, глазах, в уме и памяти. Поэтому пусть будет для учащихся золотым правилом: всё, что только можно, представлять для восприятия чувствами, а именно: видимое – для восприятия зрением, слышимое – слухом, запахи – обонянием, подлежащие вкусу – вкусом, доступное осязанию – путем осязания. Если какие-либо предметы сразу можно воспринять несколькими чувствами, пусть они сразу схватываются несколькими чувствами...» [5].

Правило 6. ФОРМУЛЫ И УРАВНЕНИЯ ПОЗНАЕМ ЧЕРЕЗ ХИМИЧЕСКИЕ РАСЧЁТЫ. Химия – точная наука. Предметом изучения химии является вещество, но формулы и уравнения имеют большое значение для постижения химии. Если не освоены понятия «химическая формула», «химическое уравнение», то цели обучения химии не достигнуты. Нельзя освоить эти важные для химии понятия вне расчётов и расчётных задач. Следует начинать с простых расчётов, и постепенно переходить к более сложным. При изучении химии следует отличать взаимосвязанные понятия: само вещество, его название и его произношение в формуле.

Правило 7. СОЗДАЁМ СИТУАЦИЮ УСПЕХА ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ. Если были выполнены предыдущие 6 правил, значит, учащиеся готовы к решению познавательных задач. Задача учителя привести учащегося к успеху познавательной деятельности, умело подбирая не только уровень познавательных

задач, но и предлагая наиболее доступные для понимания и освоения учащимися методы их решения. Учащийся вправе выбрать любой из рассматриваемых в процессе обучения методов решения познавательной задачи, либо предложить собственный. Может случиться так, что один учащийся выберет один метод решения, а второй – другой, а третий учащийся предложит собственный. В этом случае центр обсуждения различных методов решения познавательных задач переместится в учебную группу, а не будет замыкаться на учителе. В процессе организации познавательной деятельности учащихся по решению познавательных задач учитель может применять следующие методы обучения:

1. Проблемный метод на основе создания проблемных ситуаций. В случае успешного решения у учащегося возникает ощущение успеха деятельности, что может стать основой для стремления к решению новых познавательных проблем.
2. Проблемный химический эксперимент, который вызывает познавательную проблему, когда наблюдаемое в эксперименте входит в противоречие с имеющимися знаниями. Решение возникшей проблемы позволяет ощутить радость успеха деятельности.
3. Эвристические беседы, проведение которых позволяет не только удерживать внимание учащихся, активизируя их мыслительную деятельность, но и создать условия для развития их творческих способностей. При эвристической беседе, актуализируется потребность учащихся высказать и защитить своё мнение, возникает и развивается стремление к успеху.
4. Возможность выбора содержания и формы учебной деятельности, методов и средств решения познавательных проблем. Возможность выбора повышает ответственность учащихся за результаты своей деятельности.
5. Различные формы познавательной деятельности с эмоциональным регулированием содержания познавательных задач и позитивном подкреплении при подборе трудных, но решаемых самостоятельно задач.
6. Разноуровневую познавательную деятельность при индивидуализации контроля, что облегчает возможность достижения успеха, движения от меньшего успеха к большему успеху, при систематическом контроле, а впоследствии и самоконтроле.
7. Занимательные учебные задания, используя различные приёмы: тайны, загадки, ребусы, кроссворды и др., актуализируя тем самым мотив «интересно».

8. Контекстные задания, включающие исторический, художественный, практический, межпредметный, медиа - контекст, что актуализирует мотив «интересно», способствует формированию системы ценностей.

9. Игровые ситуации, дидактические игры, соревновательное обучение как формы групповой деятельности, как форму решения познавательных проблем.

При успешном решении познавательных проблем в течение некоторого достаточного продолжительного периода времени возрастает интерес учащегося к способам решения познавательных проблем, к рефлексии познавательной деятельности. В этом случае учителю следует:

1. Использовать методы обучения, поддерживающие рефлексию учащимися познавательных стилей и познавательных стратегий, практиковать групповые формы обучения, включающие обсуждение методов решения творческих задач, нарабатывать опыт творческой деятельности.
2. Включать учащихся в проектную и исследовательскую деятельность, организовывать публичную защиту проектов, представление результатов исследования на различных уровнях.
3. Организовывать подготовку учащихся к олимпиадам, конкурсам, конференциям различного уровня.

Заключение

В настоящее время, когда выпускник общеобразовательного учреждения должен иметь не только определённый багаж знаний, но и готовность к самообразованию и саморазвитию на протяжении всей жизни, возрастает значимость познавательной активности школьников. Основываясь на работах Т. И. Шамовой, Г. И. Щукиной и др. российских психологов образования, рассматривающих познавательную активность как свойство личности, была разработана и экспериментально апробирована модель развития познавательной активности учащихся в процессе обучения химии. Среди ведущих идей, составивших основу разработанной модели, следует выделить:

приоритет познавательного интереса перед обучением;

- приведение методов обучения в соответствии с уровнем познавательной активности учащихся их индивидуальными особенностями, учебной ситуацией в классе;

- направленность методов обучения на стимулирование познавательных мотивов; создание ситуации успеха;

- развитие познавательных стратегий учащихся;

- спиралевидный характер развития познавательной активности, предполагающий прохождение всех уровней познавательной активности

в ходе изучения одной темы, и осуществление нового витка спирали, при изучении последующей темы, но уже на более высоком уровне, что соответствует постепенному развитию от познавательной активности как деятельности к познавательной активности как к свойству личности.

Для реализации идей в практике образовательных учреждений на основе модели были сформулированы 7 простых правил, выполнение которых позволит развивать познавательную активность учащихся в ходе образовательного процесса.

Направлением развития данной темы могут стать уточнение условий для развития волевых качеств в ходе обучения химии, развитие базы критериев оптимизации методов обучения, рефлексия познавательных стратегий, свойственных мышлению химиков и совершенствование методик их формирования у обучаемых.

Литература:

1. Barke H. D. Misconceptions in Chemistry: Addressing Perceptions in Chemical education / H-D. Barke, A. Hazari, S. Yitbarek. Springer Verlag Berlin Heidelberg, 2009. 293 p.
2. Ваулина Н. М. Формирование мотивов учения как средства повышения эффективности преподавания химии в школе: дис. ... канд. пед. наук / Н. М. Ваулина. М., 2003. 181 с.
3. Верховский В. Н. Техника химического эксперимента / В. Н. Верховский, А. Д. Смирнов. М.: Просвещение, 1975. Т.1 368 с.; Т.2—384 с.
4. Евстафьева Е. И. Методическая система формирования и развития внутренней мотивации изучения химии в условиях начального профессионального образования: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Е. И. Евстафьева. СПб, 2001. 199 с.
5. Коменский Я. А. Великая дидактика / Я. А. Коменский // Избранные педагогические сочинения / Под ред. проф. А. А. Красновского. М.: Учпедгиз, 1955. 652 с. Глава 17.
6. Кудинова Н. Ф. Формирование интереса учащихся к химии на основе реализации в преподавании принципа связи обучения с жизнью: дис. ... канд. пед. наук: 13:00:02 / Н. Ф. Кудинова. М., 2009. 141 с.
7. Кучинский В. Ф. Методика достижения эмоциональной комфортности в обучении химии в условиях профессионального лица: дис. ... канд. пед. наук / В. Ф. Кучинский. СПб., 2004. 220 с.
8. Лямин А. Н. Интегративные занятия как средство формирования мотивов школьников к изучению химии: дис. ... канд. пед. наук: 13:00:02 / А. Н. Лямин. СПб, 2005. 285 с.
9. Маслоу А. Г. Мотивация и личность / А. Г. Маслоу. СПб.: Евразия, 1999. 478 с.
10. Оржековский П. А. Методические основы формирования у учащихся опыта творческой деятельности при обучении химии: дис. ... докт. пед. наук: 13.00.02 / П. А. Оржековский. М., 1998. 267 с.
11. Родыгина И. В. Обобщение знаний с использованием художественной литературы / И. В. Родыгина // Химия в школе. 1995 № 5. С.23.
12. Титова И. М. Развитие мотивации изучения химии / И. М. Титова // Химия в школе. 1999. №1. С.10–16.
13. Торгашов В. Н. Использование соревновательного обучения по химии в восьмых и девярых классах: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / В. Н. Торгашов. М., 1999. 208 с.
14. Федеральные государственные образовательные стандарты общего образования // Федеральный портал российского образования. – Режим доступа: <http://www.edu.ru/db/portal/obschee> - (07.04.2016).
15. Федеральный компонент государственного стандарта общего образования. Часть II. Среднее (полное) общее образование / Министерство образования Российской Федерации. М., 2004. 266 с.
16. Ходаков Ю. В. Преподавание неорганической химии в средней школе. Метод. пособие для учителей / Ю. В. Ходаков, Д. А. Эпштейн, П. А. Глориозов. М.: Просвещение, 1975. 416 с.
17. Шамова Т. И. Активизация учения школьников / Т. И. Шамова. М.: Педагогика, 1982. 208 с.
18. Шукина Г. И. Активизация познавательной деятельности учащихся в учебном процессе: учеб. пособие для студентов пед. ин-тов [Текст] / Г. И. Шукина. М.: Просвещение, 1979. 160 с.

Методика формирования навыка слушания громкого звука у ребёнка с расстройством аутистического спектра на основе прикладного анализа поведения (АВА) и нейро-лингвистического программирования

А. Д. Барбитова

Резюме. В статье рассматриваются возможности применения методов АВА (прикладного анализа поведения) и нейро-лингвистического программирования в работе с детьми РАС. Представлены результаты исследования ведущей модальности и репрезентативной системы, оценки мотивационных факторов. Дано описание методики формирования навыка слушания музыки с разным уровнем громкости у ребенка с РАС на основе развития аудиальной системы.

Ключевые слова: Расстройство аутистического спектра (РАС), Прикладной анализ поведения (АВА), нейро-лингвистическое программирование (НЛП), модальность, репрезентативная система.

Methodology of forming the skill of hearing the loud sounds of a child with autism spectrum disorder based on applied behaviour analysis (ABA) and neuro-linguistic programming

A. D. Barbitova

Abstract. The article discusses the possibility of using ABA methods (applied behaviour analysis) and neuro-linguistic programming to work with children ACD. The results of researching the leading modality and representative system, assessment of motivational factors are represented in the article. There is given the description of the method of forming the skill of listening to music with different volume levels based on the development of the auditory system of a child with an ASD.

Keywords: Autism spectrum disorders (ASD), Applied Behaviour Analysis (ABA), neuro-linguistic programming (NLP), modality, representative system.

Аутизм – это уход от реальности. Он характеризуется нарушением у ребёнка способности к общению и познанию окружающего мира. Аутизм как самостоятельное расстройство впервые был описан американским клиницистом Лео Каннером в 1942 году, в 1943 году сходные расстройства у старших детей описал австрийский ученый Ганс Аспергер, в 1947 году данные проявления были изучены советским ученым Самуилом Мнухиным. Детский ау-

тизм, называемый также «инфантильный аутизм» или просто «аутизм», наиболее известен и хорошо изучен в группе расстройств, которые называют по-разному – *расстройствами аутистического спектра или устойчивыми расстройствами развития.*

Познание окружающего мира у ребёнка с расстройством аутистического спектра происходит на основе тех же процессов психики, как и у нормотипично развивающегося ребёнка – через поглощение и использование различных видов информации. Особенности проявления процесса восприятия у ребёнка с расстройством аутистического спектра (РАС) связаны с его поведением и его картой реальности.

«Карта реальности» или «модель мира» – термин нейро-лингвистического программирования – уникальное представление каждого человека о мире, Построенное из его индивидуальных восприятий и индивидуального опыта.

Модель мира или карта реальности – перцептуальная репрезентация нашего опыта мира. Являясь личной моделью «реальности», она у каждого человека в зависимости от неврологической конституции разная, а также зависит от социального и индивидуального опыта.

Карта реальности рассматривается Ф. Пуселик и Б. Люисом как субъективная модель «реальности», построенная на основе неврологических, социальных и личных ограничений, с опорой на которую человек строит своё мышление, реагирует эмоционально и определённым образом поступает. Для каждого человека она уникальна и никогда не соответствует полной «объективной реальности» [8].

На наш взгляд, исходя из особенностей процесса *восприятия* у ребёнка с РАС, нужно рассматривать восприятие не только в русле психического процесса, но и в русле важного компонента познавательной деятельности, приводящего к созданию образа объекта на основе анализа и синтеза отдельных его качеств, позволяющего выделить при этом существенные признаки предмета или явления.

При работе с ребёнком с РАС важным становится именно то, как этот психический процесс формируется, проявляется, протекает с

учётом модальностей и репрезентативных систем [4].

Модальность – сенсорный канал, через который поступает информация (зрение, слух, осязание и т.д.). Выделяют следующие виды модальностей: визуальную, слуховую и кинестетическую.

Репрезентативная система с точки зрения нейро-лингвистического программирования – способ, с помощью которого человек кодирует и перерабатывает информацию в своем мозге. Кодирование информации может быть в одной или нескольких сенсорных системах: визуальной, аудиальной, кинестетической, вкусовой, обонятельной [4, 8].

Работа с ребёнком с РАС по формированию у него поведения нужного для его жизнедеятельности и развития возможна на основе использования методов прикладного анализа поведения и нейро-лингвистического программирования.

В нейро-лингвистическом программировании отмечено, что в процессе восприятия важная роль определена модальностям и репрезентативным системам.

Как отмечается исследователями нейро-лингвистического программирования Дж. Гриндер, Р. Бендлер, Дитлс и др. к одному из вариантов аудиального восприятия, усиливающего или ослабляющего мысли и чувства, относится громкость звука и его проявление (шум). Так, среди вариантов, ослабляющих восприятие информации выделяется тихий звук, а к вариантам усиливающих восприятие – громкий звук.

Физиологические и психологические исследования показали, что существует определенная связь между хорошо развитыми слуховыми и зрительными навыками – теми, что позволяют человеку направлять, визуализировать, произносить, запоминать и воспроизводить получаемую информацию. Сочетание этих навыков способствуют успешной учебной деятельности, а также умению держаться в коллективе.

От того, каким образом человек в основном воспринимает информацию, зависит адаптация его в окружающем мире, успешность обучения, формирование знаний, умений, навыков, жизненного опыта, успешность в жизни, а также формирование и влияние ограничений.

Исследования сенсорных проявлений у детей с аутизмом (О. Б. Богдашина) подтверждают тот факт, что у таких детей имеются ограничения в системе восприятия.

Ограничения – фильтры процесса построения модели. Неврологические, социальные и индивидуальные ограничения влияют на модели мира тем, что дают возможность обобщать, стирать и искажать виды опыта.

«*Обобщение (генерализация)*» – 1) процесс, посредством которого конкретное переживание становится *репрезентацией* целого класса ситуаций, явлений, событий и объектов; 2) способность репрезентировать всю категорию, по отношению к которой данное переживание рассматривается как пример; 3) процесс моделирования, посредством которого компоненты или части модели мира, созданной человеком, отрываются от первоначального переживания.

Надо помнить о том, что у детей с РАС отмечаются сложности при формировании обобщения.

Если говорить о речевом развитии вообще, то в соответствии с возрастными особенностями у трёхлетнего ребёнка должен отмечаться связный характер речи, появляться и постепенно усложняться предложения, формироваться первые вопросы, изменяться интонации, быстро увеличиваться словарный запас, проявляться словотворчество, восприниматься как громкая и тихая речь.

В случае речевого развития детей, страдающих расстройством аутистического спектра, чаще всего отмечается задержка речевого развития.

Ниже рассмотрим особенности речевого развития ребенка с РАС.

Описание случая. Ребёнок И. (мальчик). Возраст – 3 года 10 мес. Имеет расстройство аутистического спектра РАС, ТНР, произносит звуки, эхолалит. При наблюдении было отмечено, что при звуке, идущем из телевизора, пении взрослым человеком песен, ребёнок реагирует громким плачем, капризами, убегает, старается спрятаться в другой комнате, либо падает на пол, впадает в истерику, хотя в процессе просмотра на планшете мультфильмов такого поведения не проявляет.

В ходе исследования нами была выдвинута гипотеза: если в ходе работы с нежелательным поведением (неадекватное реагирование на громкие звуки) применить методы АВА и нейро-лингвистического программирования, то это:

- позволит сформировать у ребёнка с РАС навык воспринимать громкие звуки и адекватно реагировать, не проявляя нежелательного поведения;

- будет способствовать развитию аудиальной репрезентативной системы, что позволит в дальнейшем снизить ограничения в системе аудиального восприятия.

С целью формирования навыка слушания громкого звука у ребёнка с РАС были использованы следующие диагностические методики:

- нейро-лингвистического программирования тест «Определение способа познания у детей 3-5 лет» (Л. Брэдвей, Б. Алберс Хил), позволяющий определить ведущую репрезента

Таблица 1
Оценка мотивационных факторов

Любимые блюда/еда/сладости	Печенья Палочки и яйца Киндер сюрприз Карамельки Макароны со сметаной Сыр Картофель фри Чипсы Семечки Иногда блины
Любимые напитки	Обычная вода без газа/с газом Сок Компот Чай
Любимые занятия (смотреть телевизор, сидеть в определенном месте, и т.д.)	Лепить Играть игры в планшете Смотреть мультики в планшете Играть в конструктор (строить башню) Рисовать (ручкой, карандашами, красками)
Любимые игры (совместные; в одиночестве)	Активные игры с папой и с мамой (прыжки, бег, физические упражнения) Совместные игры с конструктором, постройка башни, игры с машинками
Места, в которых любит бывать	Детские игровые в ТЦ Прогулки любые Ездить в деревню Ходить в баню Пляж (любой водоем)
Люди, с которыми любит проводить время	Родители Двоюродные братья и сестра Родные дядя с тетей Бабушка Дети во дворе или в игровой в ТЦ
Чем занимается в свободное время	Рисует Играет в конструктор Смотрит мультик Играет в планшете Валяется с родителями на диване и смотрит телевизор
Занятие, предметы и люди, которые не нравятся	Не любит, когда по ТВ играет музыка или показывают мультики (хотя в планшете мультики смотрит) Когда кто-то поет Нет контакта со второй бабушкой (ведет себя капризно, иногда агрессивно) Не любит пачкаться

тивную систему;

- прикладного анализа поведения (АВА) – «Оценка мотивационных факторов» и «VB-MAPP» (М. Сандберг).

В результате диагностики были получены следующие данные.

- визуальная репрезентативная система – 14 баллов,

- кинестетическая репрезентативная система – 9 баллов;

- аудиальная система – 5 баллов.

На основании полученных данных сделаны выводы:

1. Ведущая репрезентативная система у ребёнка – визуально-кинестетическая.
2. Слабо развита – аудиальная система.
3. Мотивационные факторы разнообразны.

В таблице 1 представлен перечень мотивационных факторов у И. Распределение мотивационных факторов в соответствии с рейтингом в

последовательности от наиболее сильного до слабого было следующим – пластилин, шариковая ручка, лист бумаги, рисование, щекотка, прыжки, конструктор. Рейтинг мотивационных факторов позволяет использовать их как подкрепление в формировании необходимого поведения или навыка.

Исходя из полученных диагностических результатов и индивидуальных возможностей ребенка И., была разработана методика развития аудиальной репрезентативной системы у ребёнка с РАС и навыка слушания громкой музыки. Её реализация шла в соответствии со следующей последовательностью.

1 шаг. Формирование нового навыка поведения необходимо начинать через использование символов, знаков, написанных или напечатанных предложений, обязательное введение и использование визуального расписания, показав действий, т.е. с опорой на визуальную репрезентативную систему.

2 шаг. После того как предъявили ребёнку картинку, символ, знак, напечатанное или написанное слово или предложение, проводится показ действий и произношение – опора на кинестетическую репрезентативную систему.

Условие. При формировании навыка слушать музыку обязательно как подкрепление используется сильный мотивационный стимул – то, что ребёнок любит (пластилин), а также инструкция «Жди!»

Процесс формирования желательного поведения.

1. Предъявляется картинка «Музыка». Кладем молча перед ребёнком картинку с нарисованным символом музыки и написанным словом «музыка».

2. Показывая картинку, произносим: «Музыка».

3. Включается музыка (слабый звук) на несколько секунд. Наблюдаем за поведением ребёнка. Если он принимает данный звук, не проявляя нежелательного поведения, обязательно используем подкрепление.

4. Затем постепенно увеличиваем силу звука.

5. Определяем длительность реакции – как долго длится реакция слушания музыки, звука.

6. После того, как достигнута ситуация при-

ятия ребёнком сильного звука хотя бы на несколько секунд, процесс формирования навыка продолжается, но при этом количество времени предъявления звука постепенно увеличивается (сначала – 1 сек., потом 2, 3, и т.д. до тех пор, пока ребёнок не привыкнет к слушанию громких звуков).

7. Затем начинаем увеличивать длительность реакции – период слушания.

8. После того как поведение слушания на самом тихом уровне звучания будет сформировано, начинаем постепенно увеличивать громкость до тех пор пока ребёнок не будет спокойно воспринимать звук.

При формировании навыка слушания через наушники проделываем всё точно также.

Данную технологию применяем также и в ситуации просмотра ребёнком мультфильма, или прослушивании звуков с помощью наушников.

Условие. Вначале должна предъявляться картинка с надписью «слушать музыку», или «слушать мультфильм», «слушать книгу».

Литература:

1. Адлер Х. Технология НЛП / Х. Адлер. СПб.: Питер, 2002. 190 с.
2. Барбитова А. Д. Возможности использования нейро-лингвистического программирования в образовании. Часть IV. НЛП-словарь /сост. А. Д. Барбитова. Ульяновск: УИПКПРО, 2009. 64 с.
3. Брэдвей Л., Алберс Х. Б. Ребенок от 0 до 3 лет. Как развивать врожденные способности / Л. Брэдвей, Х. Б. Алберс. М.: ЮНВЕС, 1997. 144 с.
4. Гриндер Д., Бэндлер Р. Из лягушек – в принцы. Нейро-лингвистическое программирование / Д. Гриндер, Д. Бендлер / под ред. С. Андреаса. Пер. с англ. Воронеж: НПО «МОДЭК», 1994. 240 с.
5. Гриндер М. Исправление школьного конвейера, или НЛП в педагогике: Практическое пособие к семинарам по НЛП / М. Гриндер. М.: Независимая ассоциация психологов-практиков, 1995. 84 с.
6. Китаева М. В. Успешный учитель – успешный ученик. Практическое пособие для педагогов / М. В. Китаева. Ростов н/Д.: «Феникс», 2003. 224с.
7. Ливер Б. Обучение всего класса / Б. Ливер. М.: Новая школа, 1995. 35 с.
8. Пуселик Ф., Люис Б. Магия нейро-лингвистического программирования без тайн: пер. с англ. СПб.: Издательство «Петербург – XXI век», 1995. 176 с.

Анализ предпочитаемых профессий и ценностных ориентаций у юношей и девушек

Л. А. Белозерова, Т. С. Калмыкова

Резюме. В статье показан анализ предпочитаемых профессий у молодежи с учетом их ценностных ориентаций в виде исследования с применением различных методик.

Ключевые слова: молодежь, профессия, ценностные ориентации.

Analysis of preferred occupations and values of boys and girls

L. A. Belozerova, T. S. Kalmykova

Abstract. The article shows the analysis of favoured professions among the youth in accordance with their value orientations that is represented in the form of researches using different methodologies.

Keywords: the youth, profession, value orientations.

Проблема выбора профессии для юношей и девушек всегда стояла очень остро, что обусловлено противоречиями, возникшими между требованиями общества в ситуации экономико-политических и социально-культурных изменений и неадекватностью представлений значительной части молодежи о востребованности профессий. В результате анализа теоретического материала было установлено, что на выбор профессии влияют некоторые личностные особенности, в частности, ценностные ориентации личности [5, с.88]. В ходе нашего исследования была поставлена цель: выполнить анализ предпочитаемых профессий у молодежи с учетом их ценностных ориентаций.

В исследовании приняли участие 35 девушек и 35 юношей в возрасте от 14 до 16 лет. Для ис-

следования ценностных ориентаций была применена методика «Ценностные ориентации» М. Рокича [2, с.112-114].

Из результатов диагностики ценностных ориентаций было установлено, что в качестве ценности – цели молодые люди в первую очередь выбрали здоровье и активную деятельную жизнь, а девушки только здоровье. При этом последние продемонстрировали разнообразные предпочтения в своем выборе (см. рис. 1). В ходе исследования ценности-средства мы выявили, что юноши отдают предпочтение аккуратности, а девушки – жизнерадостности (см. рис. 2). Это означает, что юноши для реализации своих целей будут следовать четким планам, последовательным действиям, а девушки стремятся получить удовольствие от процесса [4, с.197].

Для определения того, какая профессия интересует респондента и насколько он может ею овладеть на данный момент мы использовали методику «Будь готов» [3, с.108].

Из данных представленных на рисунке 3 видно, что наибольшей популярностью у юношей пользуются профессии: инженера, хирурга и юриста, то есть у юношей преобладают группы профессий: «Человек-Техника» и «Человек-Человек» [1, с.336].

Девушки предпочитают выбирать следующие профессии: терапевт, дизайнер, учитель, инженер, программист (см. рис. 4), то есть у девушек преобладают профессии «Человек-Человек», «Человек-Художественный образ», «Человек-Техника» и «Человек-Знаковая система».

По итогам исследования выявлены разли-

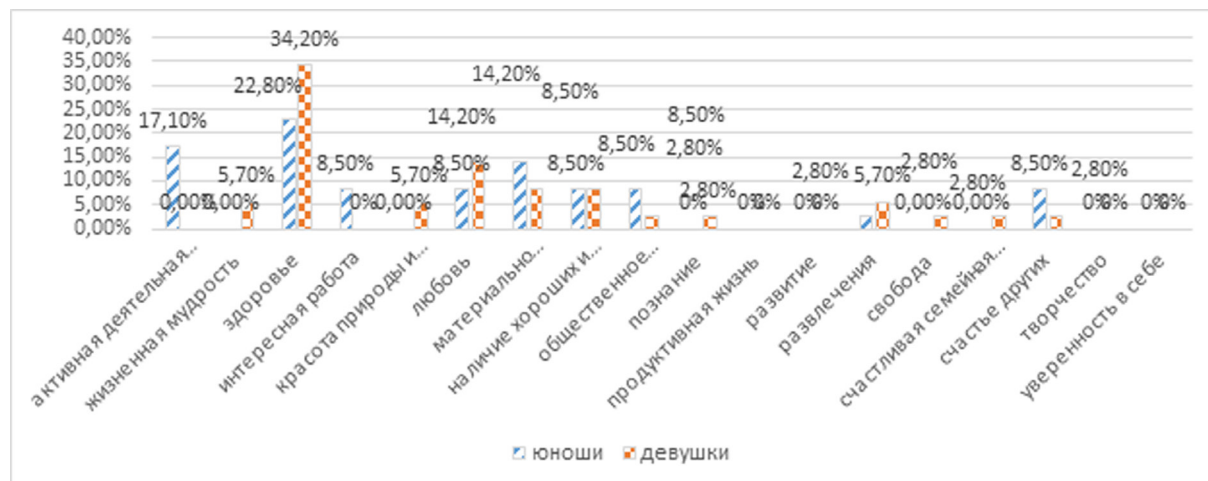


Рисунок 1 – Ценности – цели (юноши и девушки)

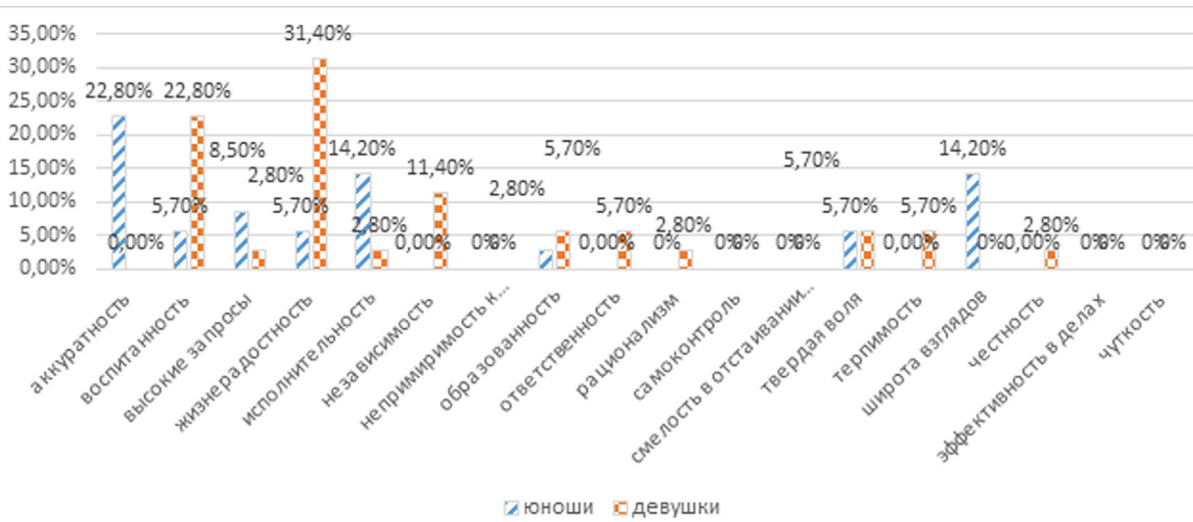


Рисунок 2 – Ценности – средства (юноши и девушки)

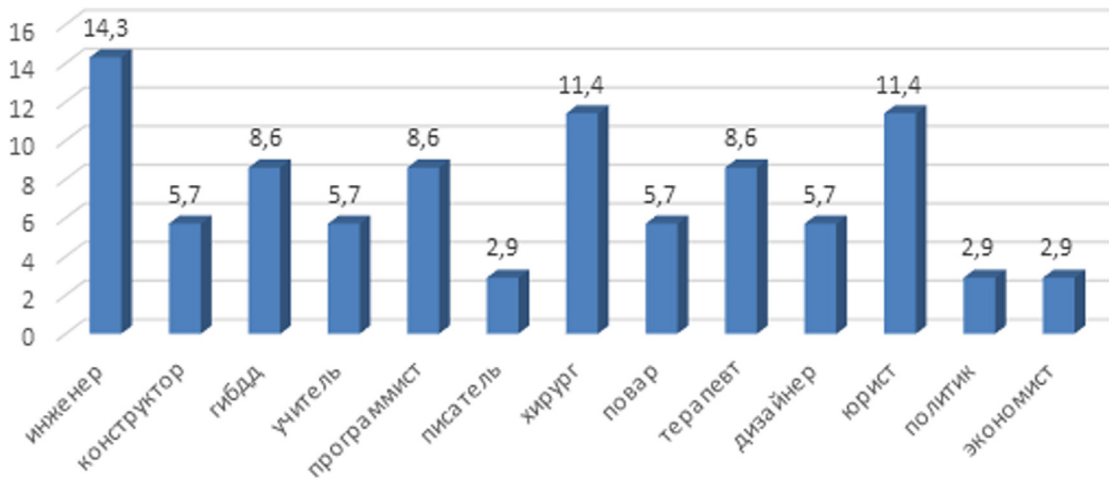


Рисунок 3 – Выбор профессии юношами

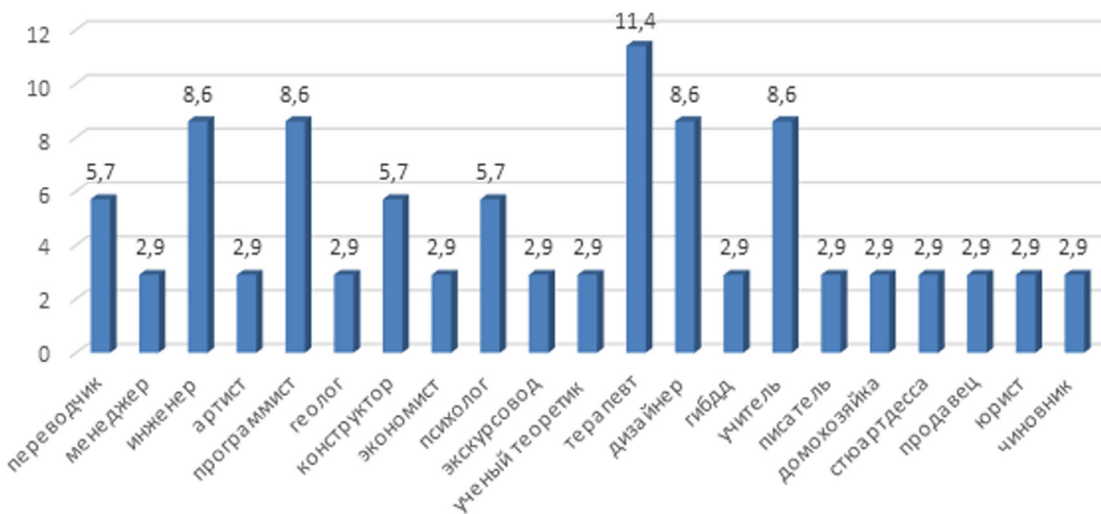


Рисунок 4 – Выбор профессии (девушки)

чия в предпочтениях профессиональных сфер между юношами и девушками. Юноши предпочитают профессии групп «Человек-Человек» и «Человек-Техника», так как для них важно, чтобы работа имела активный характер, четкую структуру и план. Девушки предпочитают разнообразные профессиональные сферы: «Человек-Человек», «Человек-Техника», «Человек-Художественный образ» и «Человек-Знаковая система», можно предположить, что для них важно, чтобы работа была безопасной и не вредила здоровью, а также, приносила удовольствие, как любимой деятельностью, так и теплыми отношениями в коллективе.

Таким образом, выбор профессии молодыми людьми обладает гендерными различиями и определяется ценностными ориентациями юношей и девушек.

Литература:

1. Климов Е. А. Введение в психологию труда [текст]: учебник / Е. А. Климов. – М.: Издательство Московского университета; Издательский центр «Академия», 2004. – 336 с.
2. Методика «Ценностные ориентации» М. Рокича. См.; Лучшие психологические тесты / Под ред. А. Ф. Кудряшова. – Петрозаводск, 1992.-С. 112-114.
3. Пряжников Н. С. Теория и практика профессионального самоопределения [текст] / Н. С. Пряжников. – М.: МГППИ, 1999. – 108 с.
4. Сафина Р. Г. Выбор студентами профессиональной карьеры: гендерные аспекты (на примере Республики Татарстан): Казань, 2005. – 193 – 230 с.
5. Собкин В. С. Динамика ценностных ориентаций в старшем школьном возрасте [текст]: автореферат доктора психологических наук / В. С. Собкин. – М., 1997. – 88 с.

Психолого-педагогические условия формирования креативности у детей старшего дошкольного возраста

Н. В. Бибикова

Резюме. Автор статьи рассматривает проблему формирования креативности в старшем дошкольном возрасте. В статье проанализированы ключевые понятия, определены психолого-педагогические условия и специфика формирования креативности у детей старшего дошкольного возраста. В статье обоснована необходимость учета психолого-педагогических условий для создания программ, направленных на формирование креативности.

Ключевые слова: креативность, психолого-педагогические условия развития креативности, методы активного обучения.

Psychological and pedagogical conditions of forming the creativity of children of senior preschool age

N. V. Bibikova

Abstract. The author considers the problem of forming the creativity at the senior preschool age. The article analyses the key concepts, identifies psychological and pedagogical conditions and specifics of forming creativity in the preschool age. The article states the necessity of taking into account the psychological and pedagogical conditions in order to create the programmes aimed at forming the creativity.

Keywords: creativity, psychological and pedagogical conditions of developing creativity, active learning methods.

Формирование творческой личности, обладающей способностью эффективно и нестандартно решать жизненные проблемы, закладывается в детстве и является условием последующего развития личности человека, его успешной творческой деятельности. В связи с этим, перед детскими образовательными учреждениями встает важная задача развития творческого потенциала подрастающего поколения. Одним из направлений психического развития ребёнка является развитие различных сторон личности, ориентированное, прежде всего, на формирование креативности.

По мнению Е. П. Торренса, креативность включает в себя повышенную чувствительность к проблемам, к дефициту или противоречивости знаний, действия по определению этих проблем, по поиску их решений на основе выдвижения гипотез, по проверке и изменению гипотез, по формулированию результата

решения [3].

Креативность как любая другая способность (в контексте теории формируемых способностей) подвержена развитию, проявляется и развивается в деятельности. Следовательно, логичен контекст: актуальное состояние; зоны ближайшего развития и саморазвития общей способности к творчеству. Таким образом, креативность будем рассматривать исключительно как самостоятельную способность, одну из общих способностей личности, а именно: способность к творчеству [2].

Базовым условием для развития креативности в дошкольном возрасте является формирование таких личностных качеств, как готовность преодолевать препятствия, умение планировать действия и деятельность, разрешать существующие проблемы. Необходимым условием проявления креативности является позитивное принятие своего Я. Отметим, что основным условием, при котором возможно целенаправленное, комплексное, личностное развитие креативов— это развивающее обучение, построенное на принципе активности.

Рассмотрим психолого-педагогические условия формирования креативности детей старшего дошкольного возраста.

1. Ориентация на возрастные и психофизиологические особенности ребенка.

Люди различаются по способностям зрительного, слухового восприятия, по психомоторным характеристикам. Даже при специальной педагогической работе, эти характеристики, проявившиеся в детстве, трудно поддаются изменению. Неповторимость индивидуального опыта каждого человека предопределяет своеобразие его восприятия мира. Это объясняется значительными различиями в восприятии информации, в способе мышления, поведении. Поэтому, при организации развивающих занятий с дошкольниками, необходимо использовать ту модальность, на основе которой ребёнок осуществляет репрезентацию мира. Таким образом, на развитие креативности, как общей способности к творчеству, будет действовать именно полимодальный подход.

Так же в процессе формирования креативности необходимо учитывать врождённые особенности и задатки, предопределяющие контуры будущих достижений. Своевременное выявление творческих задатков и на их основе

способностей (музыкальных, художественных, литературных и т.д.) будет влиять на характер формирования креативности.

Наряду с индивидуальными, не менее важны и возрастные особенности в формировании креативности. Старший дошкольный возраст является сензитивным периодом развития креативности, оказывающим влияние на становление личности в целом. Поэтому необходимо целенаправленное формирование креативности в старшем дошкольном возрасте, создание условий для ее развития [1].

2. Организация деятельности педагога/воспитателя по формированию креативности посредством активных методов обучения и создание безопасного творческого пространства.

Выделяются два направления такой работы. Во-первых, это направленность педагогической деятельности на развитие креативности. Во-вторых, это содержательное и технологическое обеспечение (программы, методы, средства, формы, процедуры направленные на развитие креативности). Оба выделенных направления обеспечиваются следующими педагогическими условиями.

В творческом процессе недопустимы указания, команды, требования, принуждения, ограничения. В процессе творческой деятельности приветствуются поиск способов самовыражения; принимаются все креативные продукты независимо от их содержания, формы, эстетичности вида. В креативном процессе принят запрет на сравнительные и оценивающие суждения, критику, отметки, замечания.

Игровой стиль деятельности при обучении творчеству, спонтанность, непосредственность, юмористическая атмосфера — все это приметы творческого стиля общения педагога и детей. Обучить творчеству нельзя, но возможно создать творческую атмосферу, вовлечь ребёнка в совместный поиск решения проблемы. Это возможно, когда сам педагог является творческой личностью, умеющий гибко и нестандартно подходить к решению возникающих задач, создавать творческое пространство.

Из многообразия активных методов обучения выделим следующие методы: методы создания проблемной ситуации и методы разрешения противоречия (анализ конкретных ситуаций, мозговой штурм); методы стимулирования творческого мышления (да-нетка, вопрошай-ка, синектика, метод морфологического анализа, метод каталога); методы активации творческого воображения (фантастические гипотезы, грамматика фантазии, фантограмма); методы развития жизненной стратегии творческой личности; методы и приемы теории решения изобретательских задач [1].

3. Социальная ситуация как условие форми-

рования креативности: социальное окружение и семейная ситуация развития.

Социальная ситуация развития обладает двухуровневым характером: базовым, который определяет все главное содержание развития, и уровнем постепенных, пошаговых изменений, накопление которых и приводит в конце концов к преобразованию базового уровня и всей ситуации в целом. Не менее значимо социальное подкрепление творческого поведения ребёнка.

Очевидно, что среда играет исключительную роль в формировании и проявлении творческой личности. Социальная ситуация развития приобретает вполне конкретный характер благодаря повторяющимся нормативным ситуациям, а также возникающим в их контексте новым ситуациям, обуславливающим отдельные шаги в развитии ребенка.

Большую роль в формирование креативности в старшем дошкольном возрасте играет приобщение к природе. Природа развивает богатство ощущений, тонкость в восприятии окружающего мира. Поэтому так важно учить ребенка всматриваться, вслушиваться в мир природы, уже в дошкольном возрасте воспитывать культуру ощущений. Задача взрослого-направить восприятие ребёнка по пути творческого освоения мира природы. Природа, воздействуя на ребенка, организует его внутренний мир, развивает метаморфическое мышление.

В социальной ситуации особое место в развитии креативности ребёнка принадлежит такому фактору, как положительные условия семейной среды: достаточное внимание ребёнку; формирование мотивации как важной составляющей творческой деятельности; положительное подкрепление нестандартного мышления и поведения; эмоциональная и психологическая поддержка креативной активности.

Ф. Вернон выделяет факторы формирования креативной личности:

— благоприятная нравственная атмосфера в семье (взаимоуважение, эмоциональная близость с матерью);

— яркая, живая, оптимистичная обстановка в семье;

— роль живой музыки;

— совместная игровая деятельность (театрализованные игры, домашние спектакли);

— креативность и способность к саморазвитию самих родителей (родители восприимчивы к новым знаниям) [4].

Таким образом, подчеркнем, что признание роли психолого-педагогических условий, в которых формируется креативность старшего дошкольника, свидетельствует о необходимости создания специализированных методов

диагностики, выявления критериев и уровней формирования креативности, а также разработки и апробации экспериментальных программ.

Литература:

1. Бибикова Н. В. Технологии развития креативности личности / Н. В. Бибикова. М.: Издательство «Прометей», 2012. 127с.
2. Бибикова Н. В. Моделирование процесса развития креативности личности / Н. В. Бибикова // Гуманитарные науки и образование. 2013. № 4. С. 30-32.
3. Ильин Е. И. Психология творчества, креативности, одаренности / Е. И. Ильин. СПб.: Питер, 2013. 448 с.
4. Рождественская Н. В. Креативность: пути развития и тренинги / Н. В. Рождественская, А. В. Толшин. СПб.: Речь, 2006. 320 с.

Психологическое сопровождение развития творческих способностей обучающихся в системе дополнительного образования

И. А. Галацкова

Резюме. В статье рассматривается необходимость и возможность реализации психологического сопровождения развития творческих способностей обучающихся в условиях дополнительного образования. Определяется содержательная характеристика понятий «творческие способности», «одаренность», «психологическое сопровождение». В статье представлена критериально-диагностическая основа определения у учащихся признаков одаренности. Автор описывает основные пути психологического сопровождения через информирование, тренинг, организацию жизнедеятельности.

Ключевые слова: творческие способности, творчество, одаренность, психологическое сопровождение.

Psychological support of developing creative abilities of students in the system of additional education

I. A. Galatckova

Abstract. The article discusses the necessity and the possibility of psychological support while developing the creative abilities of students in the conditions of additional education. The article determines the meaningful characteristics of the concepts «creativity», «talent», «psychological support». The article presents a diagnostic criterion-basis for determining students' signs of giftedness. The author describes the main ways of psychological support throughout informing, training and organizing the life.

Keywords: creative abilities, creativity, talent, psychological support.

Дополнительное образование в современных условиях выступает как мощное средство формирования личности обучающихся. Процесс глубоких перемен, происходящих в современном образовании, выдвигает в качестве приоритетной проблему творчества, развития креативного мышления, способствующего формированию творческого потенциала личности, отличающейся неповторимостью, оригинальностью. Путем различных видов деятельности дополнительное образование расширяет культурное пространство самореализации личности обучающихся, стимулируя их к творчеству.

Что же понимается под творческими спо-

собностями? Чтобы точнее понять, необходимо рассмотреть этот вопрос с точки зрения таких наук, как психология, философия, педагогика.

Определение творческих способностей, которое дано в педагогической энциклопедии определяет их как способности к созданию оригинального продукта, изделия, в процессе работы, над которыми самостоятельно применены усвоенные знания, умения, навыки, проявляются хотя бы в минимальном отступлении от образца индивидуальность, художество.

С философской точки зрения творческие способности включают в себя способность творчески воображать, наблюдать, неординарно мыслить.

Из анализа психолого-педагогической литературы следует вывод о том, что под творческими способностями понимаются индивидуальные психологические особенности ребёнка, которые не зависят от умственных способностей и проявляются в детской фантазии, воображении, особом видении мира, своей точке зрения на окружающую действительность. Творческие способности противопоставляются устаревшим взглядам как максимальное выражение умственных и специальных способностей.

Творчество — это умственная и практическая деятельность, результатом которой является создание оригинальных, неповторимых ценностей, выявления новых фактов, свойств, закономерностей, а также методов исследования и превращения вещественного мира или духовной культуры; если же он новый лишь для его автора, то новизна субъективная и не имеет общественного значения (А. Н. Лук).

Объясняя свою позицию по вопросам творчества Л. С. Выготский отмечал, что «творческой мы называем такую деятельность, которая создаёт что-то новое, одинаково, будет ли это создано творческой деятельностью любой вещью внешнего мира или построением ума или чувства, которое живёт и оказывается только в самом человеке. Утверждая, что творчество является необходимым условием существования и все, что выходит за пределы рутины и в чем содержится хоть йота нового, обязано своим происхождением творческому процессу человека».

Способности обязательно опираются на

естественные качества человека (умения), они есть в постоянном процессе усовершенствования личности. Творческие способности сами по себе не гарантируют творческих достижений. Для их достижения необходим «двигатель», который запустил бы в работу механизм мышления, то есть необходимые желания и воля, нужная «мотивационная основа».

Возможно выделить следующие компоненты творческих способностей личности:

- Мотивационно-творческая активность и направленность личности.
- Интеллектуально-логические способности.
- Интеллектуально-эвристические, интуитивные способности.
- Мировоззренческие свойства личности.
- Моральные качества, которые способствуют успешной учебно-творческой деятельности.
- Эстетичные качества.
- Коммуникативно-творческие способности.
- Способности к самоуправлению личности своей учебно-творческой деятельностью.

Выявив точку зрения исследователей на проблему творческих способностей, встаёт вопрос: каким образом необходимо строить работу с обучающимися для стимулирования процесса развития творческих способностей?

В настоящее время в системе образования России усилиями ученых и практиков складывается особая культура поддержки и помощи ребенку в образовательном процессе — психолого-педагогическое сопровождение. Организация психолого-педагогического сопровождения образовательного процесса в учреждениях дополнительного образования способствует реализации основных направлений концепции дополнительного образования: личностно-ориентированного подхода к ребенку, доброжелательного отношения детей и взрослых, создания социально-психологических условий для обучения и полноценного развития детей.

Соответственно сфера ответственности системы психолого-педагогического сопровождения включает в себя задачи обеспечения успешной социализации, сохранения и укрепления здоровья, создания условий для творческой самореализации обучающихся.

В психолого-педагогической литературе «под сопровождением развития понимается такая помощь ребенку, его семье и педагогам, в основе которой лежит сохранение максимума свободы и ответственности субъекта развития за выбор решения актуальной проблемы.... Сопровождение - это мультидисциплинарный метод, обеспечиваемый единством усилий педагогов, психологов, социальных и медицинских работников» [6].

Под психологическим сопровождением мы понимаем систему профессиональной деятельности педагога-психолога, направленную на

создание условий для позитивного развития отношений детей и взрослых в образовательной ситуации, психологическое и психическое развитие ребенка с ориентацией на зону его ближайшего развития.

В учреждениях дополнительного образования существует проблема недостаточного непосредственного взаимодействия педагога-психолога с обучающимися из-за ограниченного времени присутствия ребенка в образовательном учреждении, поэтому необходим выбор путей сопровождения, позволяющих эффективно наладить систему работы психолога по организации психолого-педагогического сопровождения развития учащихся. Мы считаем наиболее приемлемыми пути психологического сопровождения: информирование, тренинг, организация жизнедеятельности. Информирование – это переработка психологической информации через интроспекцию. Интроспекция — метод углубленного исследования и познания человеком моментов собственной активности: отдельных мыслей, образов, чувств, переживаний, актов мышления как деятельности разума, структурирующего сознание. Первый этап – самотестирование, самоанализ, сопровождающие их индивидуальные и групповые консультации. Следствием этого запускается мотивационная готовность к изучению тех или иных процессов и механизмов. Следующим этапом выступает самоосознание личностью своей самооценности.

Особое внимание уделяется психологическому сопровождению обучающихся с признаками одаренности, одним из направлений которого является диагностика критериев одаренности.

Взяв за основу определение из «Рабочей концепции одаренности» Д. Б. Богоявленской, где одаренность определяется как системное, развивающееся в течение жизни качество психики, которое определяет возможность достижения человеком более высоких, незаурядных результатов в одном или нескольких видах деятельности по сравнению с другими людьми, можно предположить определение основных критериев одаренности, таких как мотивация, интеллект, креативность и устойчивость интереса, ведущая к высоким достижениям в определенном виде деятельности. Согласно основным положениям «Рабочей концепции» одаренность представлена в виде двух основных компонентов – инструментального и мотивационного. Следовательно, диагностика должна быть направлена на исследование таких параметров личности, как когнитивные характеристики, структура интеллекта, мотивация и эмоционально-волевая сфера [9].

Рассмотрев психологические критерии одаренности (мотивация, интеллект, креатив-

ность), не стоит забывать, что в системе дополнительного образования не менее важным является определение специальных способностей ребенка, лежащих в основе его одаренности. Педагогам известен тот факт, что дети, посещающие музыкальную либо художественную школу не всегда идут туда по собственному желанию (не все дети высокомотивированные), часто решение принимают родители, поэтому при выявлении одаренности нужно привлекать родителей в качестве экспертов, используя методики «Определение уровня проявления способностей ребенка» А. Н. Сизанова, «Опросник экспертной оценки одаренности» Дж. Рензулли, Р. Хартман, К. Каллахэн [4, 5].

Общая схема выявления одаренности в системе дополнительного образования нами видится в следующем (см. табл. 1)

Выявление одаренности должно иметь длительный лонгитюдный характер. Важно оценить не столько актуальный уровень развития способностей, сколько зону ближайшего развития. Поэтому нами видится следующая схема [9]:

1 этап – входная диагностика (цель выявление

способностей ребенка для определения его индивидуального образовательного маршрута) по критериям, описанным выше и экспертная оценка особенностей личностного развития ребенка родителями (использование опросников для родителей)

2 этап – сопровождение развития ребенка, коррекция психологических проблем в личностном развитии

3 этап – диагностика мотивационной сферы с целью выявления потребности в саморазвитии, что является основным условием развития одаренности.

В ходе всех этапов проводится наблюдение за результативностью деятельности обучающегося, его достижениями в определенной области.

Основная и непосредственная работа с детьми и подростками по развитию творческих способностей проводится в рамках работы тренинга, в котором используются разнообразные формы творческого (художественного) самовыражения с применением движения, рисования, музыки, письма, импровизации. Все происхо-

Таблица 1

Критериально-диагностическая основа выявления одаренности в условиях детских школ искусств

Виды одаренности	Критерии	Методики (диагностический инструментарий)
Общая	мотивация	1) «Как я вижу себя» А. И. Савенков; 2) СОНА В. Юркевич
	креативность	Тест Торренса
Художественная	эстетическое отношение ребёнка к действительности	«Описание предмета», «Группировка картинок» А. А. Мелик-Пашаев
	направленность на преобразование впечатлений, порождаемых эстетическим отношением к жизни, в выразительные художественные образы (авторская позиция ребёнка);	Экспертная оценка специалистами детских работ
	художественное воображение	
Музыкальная	ладовое чувство	Методики диагностики Н. А. Ветлугиной, О. П. Радыновой
	способность к слуховому представлению	
	музыкально-ритмическое чувство	
Психомоторная	способность тонко различать движения по временным, силовым и пространственным параметрам	Методики диагностики Б. В. Кулагина, В. Л. Маришука, Ю. М. Блудова.
	способность быстро выполнять одиночные движения, реагировать на раздражитель	
	способность координировать движения многих звеньев тела	
	умение воспроизводить новые движения на основе двигательного воображения, воспринимать и создавать собственные движения	

дит в условиях, обеспечивающих поддержку участников с целью стимулирования его личностного роста и развития.

Что же касается следующего пути психологического сопровождения – организации жизнедеятельности – это, прежде всего создание ценностных установок и эмоционально благоприятной атмосферы, способствующей творческой самореализации учащихся. Просветительская и консультативная работа направлена в этом случае на осознание и принятие индивидуальности ребенка, особенностей его поведения, миропонимания, интересов и склонностей окружающими его людьми. В частности, необходимо добиваться осознания того, что непохожесть каждого воспитанника друг на друга – это не какой-то порок, а признак индивидуальности, уникальности каждой отдельной личности. Задача психолога помочь в дальнейшем педагогу и родителям в создании благоприятной в психологическом отношении атмосферы общения ребенка со сверстниками и взрослыми.

Таким образом, в учреждениях дополнительного образования детей необходимо создавать благоприятные условия для развития способностей, проявления одаренности, предоставляющие возможность ребенку почувствовать вкус успеха. Именно такая психологическая обстановка позволяет максимально раскрыть потенциал каждого воспитанника.

Литература:

1. Богданова Т. Г. Диагностика познавательной сферы ребёнка [Текст] / Т. Г. Богданова, Т. В. Корнилова. М.: Роспедагенство, 1994.
2. Богдавленская Д. Б. Психология творческих способностей: Учеб. Пособие для студентов высш. Учеб. Заведений. [Текст] / Д. Б. Богдавленская. М.:Изд. Центр «Академия», 2002.
3. Галацкова И. А. Психодиагностическая функция учителя как основа работы педагога с одаренными учащимися [Текст] / И. А. Галацкова // «Управление современной школой. Завуч». 2014. № 6. С. 81-88.
4. Диагностика одаренности учащихся: сборник диагностических методик [Текст]/ авторы составители И. А. Галацкова, М. В. Губина; под ред. Л. И. Пентехиной. Ульяновск :УлГТУ, 2012. 190 с.
5. Диагностика детских способностей в ДОУ: сборник диагностических методик [Текст]/ автор- составитель И. А. Галацкова. Ульяновск :УИПКПРО, 2013. 101 с.
6. Казакова Е. Четыре тенденции и другие проблемы сопровождения [Текст]/ Е. Казакова // Школьный психолог. 1998. Декабрь. № 48.
7. Козвонина В. П. Развитие творческих способностей учащихся [Текст]/В. П. Козвонина. Нач. шк. 2000. №7.
8. Косарецкий С. Г. Направления психолого-педагогического сопровождения в условиях модернизации образования. [Электронный ресурс] режим доступа: <http://humanities.edu.ru>
9. Одаренный ребенок: психолого-педагогические основы выявления и развития: учебно-методическое пособие [Текст]/И. А. Галацкова, Е. Ю. Журбенко, М. И. Лукьянова, Л. И. Пентехина, Т. Б. Табарданова. Ульяновск: УлГТУ, 2011. 146с.

Формирование у учащихся ценностного отношения к русскому языку в процессе изучения заимствованных слов с опорой на культурные традиции: типология заданий

З.В. Глебова

Резюме. Статья посвящена изучению заимствованных слов в школе с опорой на культурные традиции как одному из направлений в работе по формированию у учащихся ценностного отношения к русскому языку; в разработке представлена типология заданий по изучению заимствованной лексики, подробнее описана система исследовательских заданий.

Ключевые слова: Русский язык, заимствованные слова, формирование ценностного отношения к русскому языку, лингвокультурологический подход в обучении, культурные традиции в русском языке, типология заданий.

Forming students' value attitude to the Russian language in the process of studying the borrowed words supported by the cultural traditions: typology of tasks

Z.V. Glebova

Abstract. The article is devoted to the study of borrowed words in school-based cultural traditions as one of the areas in the work on formation of the valuable attitude towards the Russian language; in developing the typology of the tasks for the study of loanwords, detailed research jobs.

Keywords: The Russian language, loans words, borrowed words, formation of the value attitude to the Russian language, lingvocultural approach in training, cultural traditions in the Russian language, typology of tasks.

Одним из направлений в работе по формированию у учащихся ценностного отношения к русскому языку является, на наш взгляд, изучение на уроках русского языка иноязычных заимствований с опорой на культурные традиции. По справедливому утверждению А.Д. Дейкиной, «критерии духовно-нравственного воспитания средствами предмета русского языка в современной ситуации выверяются в аспекте достижений лингвистики, т.е. самой науки о языке, с разных сторон, например: ... внимания к активным процессам в русском языке, в частности в сфере ... заимствованных слов...» [1, с. 13].

В последние годы в связи с увеличением объема информации, поступающей из разных стран, русский язык пополнился большим количеством иноязычных слов, особенно привлекательных в

молодёжной среде. «Позавчера я споткнулся на *стритрейсерах*, вчера – на *трендсеттерах*, сегодня – на *даунишфтерах*, и я точно знаю, что завтра будет только хуже», – с тревогой отмечает современный лингвист М. Кронгауз [2, с. 13].

Молодые люди, порой сами того не осознавая, нуждаются в помощи, чтобы разобраться в нескончаемом потоке заимствований, прийти к осознанию того, что в погоне за всем иностранным можно потерять свою самобытность, в том числе и в языке.

В связи с этим нами были разработаны культуроориентированные модели уроков по изучению заимствованных слов с 5-го по 11-й классы на основе модульной системы: модуль 1. «Заимствованные слова, или Русский язык берет на работу пришельцев» (5-6 классы) [3]; модуль 2. «Особенности употребления заимствованных слов в текстах разных стилей» (7-9 классы) [4]; модуль 3. «Роль заимствованной лексики в современном русском языке» (10-11 классы) [5].

Модули включают в себя уроки по изучению заимствований в русле лингвокультурологического подхода, который предполагает выход через анализ явлений языка на уровень культуры и способствует осознанию учащимися языка как одной из основных национально-культурных ценностей народа, пониманию взаимосвязи языка и истории народа, а также адекватной оценке учениками иноязычных слов, их места и роли в современном русском языке.

Для данных моделей уроков нами была разработана типология заданий, способствующих формированию ценностного отношения у учащихся к родному языку.

Согласно предложенной нами типологии задания классифицируются по следующим основаниям: 1) по характеру использования на уроке (универсальные задания, используемые практически на каждом уроке, например работа со словарями (пользование словарём иностранных слов для определения происхождения и лексического значения заимствований или сопоставление своего предположения о лексическом значении заимствования со словарным толкованием и др.), и специальные задания, встречающиеся на занятиях в зависимости от их типов по дидактическим целям, например исследование учебного текста с целью вычленения в нём необходимой информации на уроках изучения строевого ма-

териала или выявление в художественном тексте позиции автора по отношению к употреблению героями заимствованных слов на уроках словесности); 2) в зависимости от доминирующей на уроке дидактической единицы (задания по изучению заимствований на основе слова, например подготовка информации о заимствовании по схеме с опорой на словари, научно-популярную, учебную литературу, интернет-ресурсы и др.) и задания по изучению заимствований на основе текста, например этимологическое исследование заимствованных слов, встретившихся в тексте); 3) по характеру преобладающего вида деятельности учащихся на уроке (исследовательские, творческие, поисковые, аналитические и комбинированные задания).

Остановимся более подробно на исследовательском типе заданий (по третьей классификации), который, на наш взгляд, в большей степени направлен на развитие не только интеллектуальных, но и духовно-нравственных возможностей учащихся.

Исследовательские задания, представленные в модульной системе уроков по изучению заимствований, предполагают самостоятельную работу учащихся (естественно, под руководством учителя) со словарями различных типов, научно-популярной литературой, интернет-ресурсами, а также формулирование культуроориентированных выводов на основе исследуемого материала. Это такие задания, как:

1) исследование учебного текста о заимствованиях с целью вычленения в нём необходимой информации («Прочитайте текст современного известного лингвиста Генриетты Григорьевны Граник в карте урока и, подчеркнув ключевые слова, сформулируйте основные причины появления в нашем языке заимствований», мод. 1 ур.1) [3];

2) исследование художественного или публицистического текста с заимствованиями или о заимствованиях с целью выявления подтекстовой информации («Завершая урок, я бы хотела обратиться к ещё одной статье журналиста Виктора Сиротина, которая недавно была опубликована в Литературной газете... Какая проблема поднимается автором статьи? Как связана данная статья с темой нашего урока?», мод. 2 ур. 1) [4];

3) лингвистическое исследование заимствований по плану («Проведите лингвистическое исследование заимствования (на выбор) из текста Ф.И. Булаева и докажите справедливость утверждения учёного, содержащегося в 7-м предложении: «Сличите новые технические термины с простонародными названиями ремесленными или земледельческими; в первых натяжка, условное знание, неясность, вялость; в последних лёгкость, простота, глубина и жизнь». План исследования: 1) язык-источник; 2)

лексическое значение; 3) этимологическая справка; 4) исконно русский вариант; 5) используемые словари; 6) вывод», мод. 3 ур. 6) [5];

4) этимологическое исследование заимствованных слов, встретившихся в тексте («Соберите справки о происхождении слов, предложенных каждой группе в карточках, включите словарную информацию в таблицу», мод. 3 ур. 3) [5];

5) семантическое исследование заимствованных слов, встретившихся в тексте («Выпишите слова, предназначенные вашей группе, и попробуйте дать им толкование. Найдите в словаре иностранных слов значения данных заимствований и выпишите их (поставьте, из каких языков заимствованы слова)», мод. 1 ур. 2) [3];

6) исследование СМИ на предмет неоправданного использования в них заимствованных слов, языковой игры с заимствованиями («Где чаще всего вы встречаетесь со словами, подобными тем, что увидели в стихотворении? (на страницах газет, в радио- и телепередачах). Найдите и проанализируйте примеры неоправданного употребления заимствований на страницах газет или журналов. Привлеките к выполнению задания родителей, объяснив им ситуацию, сложившуюся в настоящее время с русским языком», мод. 1 ур. 2) [3].

Таким образом, изучение заимствованных слов по разработанной нами модульной системе культуроориентированных уроков с опорой на представленную типологию заданий, на наш взгляд, будет во многом способствовать достижению школьниками предметных, метапредметных и личностных результатов, формированию у учащихся всех видов базовых компетенций и, бесспорно, ценностного отношения к русскому языку.

Литература:

1. Дейкина А.Д. Духовно-нравственное развитие учащихся средствами русского языка // Реализация современных подходов к преподаванию русского языка с учетом традиций отечественной методики: К 190-летию со дня рождения Ф.И. Булаева: Материалы Всероссийской научно-практической конференции (20-21 марта 2008 г.) / А.Д. Дейкина, А.П. Еремеева, В.Д. Янченко. – М.: МПГУ, Ярославль: РЕМДЕР, 2008.
2. Кронгауз М. Русский язык на грани нервного срыва. – М.: Знак: Языки славянских культур, 2007. – 232 с.
3. Глебова, З.В. Учебный модуль «Заимствованные слова, или Русский язык берет на работу «пришельцев» // Русский язык в школе. – 2012. – №№ 7. – С. 33-39; 8. – С. 31-33.
4. Глебова, З.В. Учебный модуль «Особенности употребления заимствованных слов в текстах разных стилей» // Русский язык в школе. – 2014. – №№ 1. – С. 33-39, 2. – С. 17-20, 3. – С. 32-34.
5. Лёвушкина, О.Н., Глебова, З.В. Учебный модуль для старших классов «Роль заимствованной лексики в современном русском языке» // Русский язык в школе. – 2010. – №№ 8. – С. 40-46; 9. – С. 34-37, 10. – С. 35-38.

Полифония научных подходов в инновационной инфраструктуре региональной системы образования

С. В. Данилов, Л. П. Шустова

Резюме. В статье рассматривается региональная инновационная инфраструктура в сфере образования, образованная в Ульяновской области преимущественно образовательными организациями, участвующими в областной программе развития инновационных процессов. Авторы анализируют многообразие научных подходов в русле которых педагогические коллективы осуществляют экспериментальную и инновационную деятельность в образовании.

Ключевые слова: региональная инновационная инфраструктура в системе образования, Программа развития инновационных процессов в образовательных организациях, экспериментальные площадки, научно-методические центры, экспериментальная и инновационная деятельность, научные подходы.

Polyphony of scientific approaches in the innovation infrastructure of a regional educational system

S. V. Danilov, L. P. Shustova

Abstract. The article examines regional innovative infrastructure in the area of education, formed in the Ulyanovsk region mainly by educational organizations involved in the regional programme developing the innovative processes. The authors analyse the diversity of scientific approaches according to which the pedagogical groups carry out the experimental teaching and innovative work in education.

Keywords: regional innovative infrastructure in the educational system, development programme of innovative processes in educational institutions, experimental platforms, scientific and methodical centres, experimental and innovative activities, scientific approaches.

Усиление процессов глобализации и технологического прогресса в начале XXI века приводят к формированию постоянно увеличивающегося запроса на инновации – новые знания и оригинальные технологические решения. «Знание превратилось в ключевой экономический ресурс и доминирующий, если не единственный, источник конкурентного преимущества» [1]. Обеспечивая успех в борьбе за темпы экономического роста, новые знания (инновации) становятся одним из внутренних резервов национальных экономик и государств.

Для реализации возможностей, заложенных в таком ресурсе, требуется переход к «обществу знаний» и экономике, основанной на знаниях. В соответствии с концепцией такой экономики качество экономического роста обеспечивается благодаря инвестициям в «нематериальные» экономические активы: научные исследования и разработки; стимулирование инновационной деятельности; образование и повышение квалификации экономически активного населения [2].

Необходимое условие осуществления таких инвестиций – создание национальных инновационных систем, для которых характерно признание особой роли знания в экономическом развитии, утверждение инновационной деятельности и научных исследований главными факторами конкуренции и экономической динамики. Английский экономист К. Фримен, который в 1987 году ввёл понятие национальной инновационной системы, подчёркивал, что она представляет собой сеть институциональных структур, чья активность и взаимодействие инициирует создание инноваций (новых технологий) и способствует их распространению. Эти институции включают не только учреждения, отвечающие за проведение исследований, но и образ действий, с помощью которого идёт организация и управление имеющимися ресурсами, как на уровне предприятий, так и на национальном уровне [3].

В современной России формирование национальных инновационных систем является одним из важнейших политических приоритетов.

Ключевым элементом любой инновационной системы выступают люди, обладающие качествами, необходимыми для создания, распространения и освоения новшеств. Эти качества могут в полной мере сформироваться только в сфере образования. Соответственно, развитие государства требует становления инновационных систем в образовании [4, с.12-13], продуктом которых являются образовательные инновации, составляющие их «центральное звено», суть и смысл существования.

Такие системы формируются совокупностью государственных и негосударственных институтов, реализующих программы разработки, распространения и освоения новшеств в целях повышения качества и эффективности образовательной деятельности [4, с.13].

В конкретных территориях национальная

инновационная система реализуется в региональных инновационных инфраструктурах, которые создаются «в целях... развития сферы образования с учетом перспектив и основных направлений социально-экономического развития Российской Федерации на долгосрочный период, реализации приоритетных направлений государственной политики РФ в сфере образования...», для «...более полного удовлетворения образовательных потребностей граждан» [5].

В Ульяновской области такая инфраструктура представлена федеральными экспериментальными площадками, школами – победителями конкурсов в рамках ПНПО и образовательными учреждениями, объединёнными участием в областной Программе развития инновационных процессов в дошкольных образовательных организациях, общеобразовательных организациях, профессиональных образовательных организациях и организациях дополнительного образования Ульяновской области на 2015 – 2016 гг.¹ (далее – Программа РИП). Она реализуется с 1994 года, её – «научно-методическое и организационное обеспечение инновационного развития системы образования Ульяновской области» [6, с. 8]. Учреждения, участвуют в программе в одном из нескольких статусов: областной или федеральной экспериментальной площадки, и муниципального или областного научно-методического центра. Первые осуществляют исследовательскую и экспериментальную деятельность, разрабатывают модель инновационного развития своей педагогической системы, научно-методическое обеспечение нового содержания образования, новые нормативно-правовые и финансово-экономические основы деятельности, методики оценки степени эффективности нововведений в том числе, при научном сотрудничестве с федеральными научно-педагогическими центрами. Вторые успешно реализовали исследовательскую программу, и их главная задача состоит в трансляции своего инновационного опыта в масштабах муниципального образования, либо всей области в различных формах: через семинары, творческие отчёты, консультирование; издание научно-методической продукции, проведение стажировок, организацию научно-практических конференций и т.д. [6, с. 10].

С момента появления Программы РИП и по сегодняшний день научный поиск её участников ведётся во многих направлениях [7, с. 20–40]. Это потребовало от педагогических коллективов, научных руководителей и консультантов выбора научного подхода, релевантного целям и задачам исследовательской

работы. В настоящее время экспериментальными площадками и научно-методическими центрами активно используются более десяти научных подходов, среди которых системный, деятельностный, компетентностный, аксиологический, акмеологический, личностно ориентированный, культурологический, средовый, синергетический, кластерный, гендерный и другие. Такая полифония подходов, реализующихся в практике инновационной инфраструктуры в системе образования конкретного региона, может являться, на наш взгляд, самостоятельным предметом научного рассмотрения.

В настоящей статье мы попробуем представить обобщенный взгляд на некоторые научные подходы, которые реализуют экспериментальные площадки и научно-методические центры Ульяновской области.

Анализируя цели и содержание исследовательских проблем, следует отметить, что инновационная деятельность образовательных организаций осуществляется как на основе выделения ведущего, основообразующего научного подхода, так и на основе интеграции двух и более научных подходов.

Так, исследовательский интерес ряда педагогических коллективов развивается на основе интеграции *аксиологического, системно-деятельностного и личностно ориентированного* подходов в образовании. Это характерно для педагогов: Многопрофильного лицея им. В. Г. Мендельсона г. Ульяновска, которые работают над темой «Особенности внутришкольного управления профессиональной компетентности педагога как условие реализации ФГОС и профессионального стандарта педагога»; Колледжа экономики и информатики Ульяновского государственного технического университета, разрабатывающих проблему «Электронно-обучающая система как средство формирования профессиональных компетенций у обучающихся колледжа»; школы № 74 г. Ульяновска, изучающих тему «Здоровьесберегающая образовательная среда как фактор формирования личностных результатов образования учащихся».

Чаще экспериментальная и инновационная деятельность участников Программы РИП ведётся в русле основного научного подхода. Ниже мы постараемся продемонстрировать наиболее распространённые из этих подходов, сопроводив их примерами соответствующей исследовательской проблематики, разрабатываемой образовательными организациями

Реализация **системного подхода** в образовательных организациях выстраивается в ракурсе создания и развития системы менеджмента, управления качеством образования, организации различных видов деятельности

¹ Утверждена Распоряжением Министерства образования и науки Ульяновской области № 1631-р от 2 сентября 2015 г.

как системы.

Так, педагоги-исследователи Павловской средней школы № 1 работают над проблемой «Построение системы менеджмента качества в школе», гимназии № 59 – «Создание системы мониторинга качества образования в гимназии в условиях введения ФГОС», средней школы № 1 р.п. Кузоватово – «Реализация системно-деятельностного подхода в обучении в условиях реализации ФГОС», Октябрьский сельский лицей Чердаклинского района – «Организация многоступенчатой системы тьюторства как технологии развития одаренных учащихся в сельском лицее».

Векторы научно-исследовательского поиска педагогов в рамках **деятельностного подхода** направлены на развитие как:

- *компонентов деятельности*: универсальных учебных действий; результатов образования (например: в Новомалыклинской начальной школе – «Развитие УУД учащихся на учебном занятии в сельской начальной школе», в Тимирязевской средней школе – «Обеспечение метапредметных результатов образования в условиях сельской школы»);

- так и *различных видов деятельности*: учебной, внеурочной, проектной (к примеру, в школе № 16 г. Димитровграда – «Становление и развитие воспитательной системы школы на основе интеграции учебной и внеурочной деятельности», в Новоульяновской средней школе № 1 «Организационно-педагогические условия включения внешних ресурсов в информационно-образовательную среду школы при организации проектной деятельности учащихся» и др.

Реализуя инновационную деятельность с позиции **личностно ориентированного подхода**, педагоги-исследователи нацеливают свою деятельность на развитие познавательной, мотивационной, эмоциональной, социальной и личностной сфер субъектов образования.

В качестве примеров можно привести следующие темы: «Личностно-развивающие учебные ситуации с эмоционально-образной основой как средство развития познавательной мотивации школьников» (гимназия № 30 г. Ульяновска); «Педагогические условия развития личностного потенциала школьника в сфере внеучебной жизнедеятельности школьного сообщества» (Лингвистическая гимназия г. Ульяновска); «Обеспечение самореализации учащихся гимназии в учебном процессе на основе педагогической поддержки» (гимназии № 34 г. Ульяновска); «Обеспечение социально-личностного развития детей в условиях сельского ДООУ» (Детский сад «Солнышко» Николаевского района), над которыми работают педагогические коллективы данных образовательных организаций.

В рамках **компетентностного подхода** образовательные организации занимаются исследованием проблем формирования и развития различных видов компетентностей, как у педагогов, так и обучающихся: коммуникативной, рефлексивной, поликультурной, информационной и других.

Так, над развитием *компетентности педагогов* работают коллективы Гимназии № 44 г. Ульяновска по теме «Система научно-методической работы по повышению профессиональной компетентности педагогов гимназии в условиях внедрения ФГОС нового поколения»; Лицея № 40 – «Коммуникативная компетентность педагогов как ресурс психологического благополучия субъектов образовательного процесса»; Гимназии № 33 г. Ульяновска – «Развитие рефлексивной компетентности педагогов на основе рефлексивно-деятельностного подхода» и т.д.

Соответственно проблема формирования и развития *компетентности воспитанников* исследуется в Гимназии № 13 г. Ульяновска – «Формирование поликультурной компетентности личности в условиях гимназического образования»; СОШ № 45 г. Ульяновска – «Система развития социально-трудовой компетентности учащихся общеобразовательной школы»; Салмановской средней школы «Формирование информационной компетентности сельских школьников» и во многих других образовательных организациях области.

Деятельность педагогов-исследователей в рамках **аксиологического подхода** направлена на формирование и развитие у субъектов образовательных отношений общечеловеческих ценностей: здоровья, семьи, Родины, жизни, труда и многих других.

К примеру, педагоги школы № 52 г. Ульяновска формируют у своих воспитанников *фамилистические* ценности в рамках темы исследования «Формирование ценностных отношений (семейных) у школьников младшего и среднего возраста в процессе реализации программы «Мир семьи».

В детском саду «Сказка» с. Новая Малыкла усилия педагогов нацелены на формирование у детей гуманных чувств и отношений – «Формирование педагогической грамотности семьи в воспитании гуманных чувств и отношений у дошкольников в процессе взаимодействия ДООУ с родителями воспитанников».

Устремленность педагогического поиска коллектива школы № 23 г. Димитровграда направлена на культивирование у воспитанников ценности *Родины, патриотизма* в рамках проблемы исследования «Организация гражданского и патриотического воспитания учащихся основной школы».

В аспекте реализации **культурологическо-**

го подхода исследуются возможности трансляции культуры посредством построения системы поликультурного образования, приобщения воспитанников к культурно-историческим ценностям региона, создания «Школы народной культуры».

Реализация данного подхода происходит через *ресурсы и содержание культуры*, как, например, в Большечирклейской средней школе («Этнокультурный потенциал поволжских татар как условие повышения эффективности образовательного процесса школы»); Радичевской школе № 2 («Детская и молодежная субкультура как ресурс воспитания в общеобразовательной школе»); так и посредством *организации трансляции культуры* в средней школе с. Живайкино («Система поликультурного образования в сельской многонациональной школе»); Детском саду № 2 «Медвежонок» р.п. Карсун («Приобщение дошкольников к культурно-историческим ценностям своего региона»); Бряндинской средней школе «Преодоление социальных рисков духовно-нравственного развития сельских школьников в условиях «Школы народной культуры».

Весьма важный на современном этапе развития **акмеологический подход** способствует профессионально-личностному развитию и самореализации педагогов и обучающихся, повышению конкурентоспособности выпускников образовательных организаций на рынке труда. Перечислим проблемное поле исследования в рамках реализации данного подхода: «Акмеологическое моделирование профессионально-личностного развития субъектов образовательного процесса в школе» (средней школе № 21 г. Ульяновска); «Психолого-педагогические условия *сохранения профессионального здоровья учителя*» (школа № 2 г. Барыш); «Социальное партнерство как условие *подготовки конкурентоспособных специалистов в техникуме*» (Сенгилеевский технологический техникум).

Исследовательская деятельность в рамках **средового подхода** направлена на создание новых компонентов образовательной среды: малых педагогических пространств, информационно-библиотечной, здоровьесберегающей и музейной среды, кадетского компонента и т.п.

Так, педагоги детского сада № 244 г. Ульяновска исследуют образовательные возможности *безбарьерной среды* – «Безбарьерная среда как условие формирования социальной компетентности детей раннего развития до-

школьного возраста, не посещающих ДООУ». В Ульяновском педагогическом колледже № 4 изучают *потенциал социокультурной среды* – «Комплексно-краеведческий музей педагогического колледжа как фактор и средство социально-педагогической адаптации детей с ограниченными возможностями здоровья в инклюзивной социокультурной среде». Коллектив Детского дома «Гнездышко» работает над *обогащением содержания среды* для своих воспитанников в рамках проблемы «Создание реабилитационного пространства в специальном коррекционном детском доме для детей с ОВЗ как ресурса личностного развития воспитанников». Сотрудники Ульяновского медицинского колледжа, работая по проблеме «Формирование здоровьесберегающей образовательной среды в учреждении СПО в условиях внедрения ФГОС СПО», используют потенциал медицинского образовательного учреждения для здоровьесформирующей и здоровьесберегающей деятельности со студентами.

В завершении отметим, что возможности для эксперимента и научных изысканий в образовании будут всегда. Но их результаты во многом зависят от того, насколько педагоги-исследователи смогут определиться с основаниями для инновационного поиска – с научными подходами, и придерживаться их в своей исследовательской и экспериментальной деятельности.

Литература:

1. Drucker P. F. Managing in a Time of Great Change. NY.: Truman talley Books / Dutton, 1995. P. 31.
2. Кондратьева Е. В. Национальная инновационная система: теоретическая концепция: Методическое пособие / НГУ. Новосибирск, 2007. 36 с.
3. Freeman C. Technology Policy and Economic Performance. London, Printer Publishers, 1987.
4. Лазарев В. С. О национальной инновационной системе в образовании и задачах научного обеспечения её развития // Педагогика. 2010. № 7. С. 12–13.
5. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 23 июня 2009 г. № 218 «Об утверждении порядка создания и развития инновационной инфраструктуры в сфере образования», р.1, п.2.
6. Программа развития инновационных процессов в дошкольных образовательных организациях, общеобразовательных организациях, профессиональных образовательных организациях и организациях дополнительного образования Ульяновской области на 2015-2020 гг. [Текст] / под общ. ред. С. Ю. Прохоровой, Т. Б. Табардановой. Ульяновск : ОГБУ «Центр ОСИ», 2015. 88 с.
7. Данилов С. В. Образовательные инновации в регионе : история, современное состояние, содержание [Текст] : монография / С. В. Данилов, В. Н. Вершинин. Ульяновск : УИПКПРО, 2015. 208 с. 300 экз. ISBN 978-5-7432-0752-7.

Целеполагание как условие результативности деятельности современного педагога

Т. Ф. Есенкова

Резюме. Статья посвящена проблеме целеполагания в деятельности современного учителя. Рассматривается декомпозиция целей образования с позиций реализации ФГОС, особенности системы целей в условиях общеобразовательной организации. Описываются подходы к определению целей урока. Содержание статьи ориентирует учителя на грамотное определение цели урока как системы задач обучающегося в соответствии с образовательными результатами.

Ключевые слова: целеполагание, цель урока, результаты обучения, компетентностный подход, характер целей, ориентиры для определения целей урока.

Goal setting as a condition of the effectiveness of a modern teacher's activities

T. F. Esenkova

Abstract. The article deals with goal setting in a modern teacher's activities. The article considers the decomposition of the goals of education within the FSES implementing, special attention is paid to the system of goals in comprehensive institutions. The article describes the approaches to defining the objectives of the lesson. The content of the article focuses the teacher's attention on determining the goal of the lesson as a system of student's tasks created in accordance with the educational results.

Keywords: goal setting, goal of the lesson, learning outcomes, competence approach, nature of objectives, determining the objectives of the lesson.

Одним из основных действий современного учителя является построение образовательного процесса таким образом, чтобы он обеспечивал достижение обучающимися целей образовательной программы. Необходимость такого действия определяется, с одной стороны, ФГОС начального образования второго поколения, а с другой, содержится в списке обобщенных трудовых функций Профессионального стандарта педагога.

От учителя сегодня требуется не только глубокие знания основ дидактики, но и целостной системы управленческих умений: анализировать, планировать, организовывать учебный процесс и оценивать результаты учебного занятия. При этом главным является умение педагога ставить цели учебного занятия, поскольку

цель является системообразующим компонентом педагогической деятельности.

Правильно поставленные цели объединяют содержание, средства, методы учебной ситуации в единое целое, и обеспечивают учителю необходимые возможности для оптимального выбора способов и форм их достижения.

Одно из наиболее распространённых определений цели состоит в её понимании как заранее запланированного результата, который человек должен получить в будущем в процессе осуществления той или иной деятельности.

Так, Э. Д. Днепров рассматривает «цель – это образ желаемого результата, который хотят получить к определенному моменту времени. Если субъект понимает, что за проблему он хочет решить, то в целях он должен фиксировать, какие конкретные результаты будут получены к определенному сроку» [3].

Соответственно, процесс установления цели, её формулирования и развёртывания обозначается как целеполагание [6]. Конкретизируя эту позицию Ю. А. Конаржевского применительно к образовательной практике А. В. Хуторской утверждает, что «целеполагание в обучении – это установление учениками и учителем целей и задач обучения на определённых его этапах. Оно необходимо для проектирования образовательных действий учащихся и связано с внешним социальным заказом, образовательными стандартами, со спецификой внутренних условий обучения – уровнем развития детей, мотивами их учения, особенностями изучаемой темы, имеющимися средствами обучения, педагогическими воззрениями учителя и др.» [10].

Смысл современного урока основывается на процессе целеполагания, т.е. учителю задается цель, а он подбирает содержание для достижения цели. Ключевая проблема реформы образования заключается в переходе от проектирования процесса обучения по содержанию к проектированию процесса образования по цели.

В основу целеполагания многие страны закладывают восемь базовых компетенций из Европейской системы квалификации: умение общаться на родном языке; умение общаться на иностранном языке; предпринимательские компетенции; умение учиться; гражданские и социальные компетенции; компетенции в области математики, науки и технологий; ценностные компетенции. Эти базовые компетенции структурированы в четыре укрупнённые

группы компетенций: уметь учиться, быть самостоятельным и ответственным; иметь коммуникативно-социальные компетенции и иметь профессиональные компетенции.

В определении требований к целеполаганию мы придерживаемся точки зрения, высказанной М. В. Клариним, который считает, что «цель должна отражать конечный результат, выраженный в действиях учащихся» [5]. При этом, по мнению В. В. Гузеева, «эффективностью образовательного процесса можно управлять, если представить цели как планируемые результаты обучения и ознакомить с ними участников образовательного процесса до его начала» [2].

Выявлено, что наиболее эффективным способом целеполагания является **постановка целей через результаты обучения, выраженные в действиях обучающихся**. При таком подходе ученик «...знает конкретные факты, понимает, интерпретирует, умеет выполнять, применяет правило». Эта концепция была взята за основу при проектировании целей образования во ФГОС.

Декомпозицию целей образования во ФГОС представляют образовательные результаты, что соответствует деятельностной парадигме образования, методология которой определена Л. С. Выготским, А. Н. Леонтьевым, Д. Б. Элькониным, В. В. Давыдовым, П. Я. Гальпериним, А. Г. Асмоловым. Поэтому и проектирование целей современного урока должно соответствовать требованиям системно-деятельностного подхода с позиций ФГОС.

С этих позиций учитель должен определять цели урока как систему задач ученика в рамках учебной темы в соответствии с тремя группами образовательных результатов (предметные, метапредметные, личностные). Задачи ученика по освоению предметных результатов описаны в «Примерных программах по учебным предметам» начальной школы. Метапредметные и личностные результаты представлены в задачах по формированию универсальных учебных действий (далее – УУД), и описаны в методическом пособии «Программа формирования УУД в начальной школе» [8].

Важным моментом является и то, что **цели урока формулируются как задачи учеников в логике от предметных результатов к метапредметным**, которые помогают ученику освоить знания и умения по учебной теме и научиться решать учебные задачи, используя общие способы действий, а затем – к личностным.

Технологичное описание целей современного урока представляет собой описание, в первую очередь, планируемых результатов учеников, потому что измерять и оценивать в конце урока учитель должен действия учеников. На основании их результатов проводится рефлексия по поводу эффективности педагогической

деятельности, решённых педагогических задач.

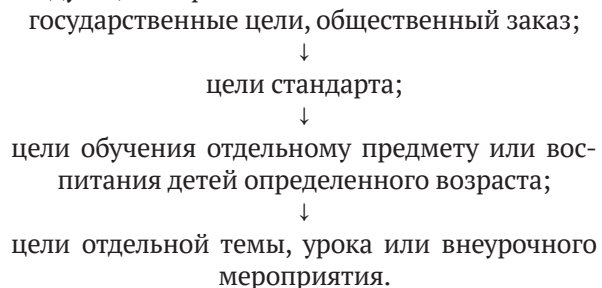
При этом «цели становятся носителями методической функции в том случае, если:

- язык целеполагания доступен и понятен как учителю, так и ученику и родителям (точность и понятность формулировок);
- при конструировании формулировок целей используются только структурные элементы языка целеполагания («Уметь», «знать», «Применять», «Иметь представление»);
- требования стандарта представлены на языке целей;
- при формулировании цели обеспечивается ее диагностируемость (устанавливается факт достижения обучаемым цели обучения);
- строго соблюдается последовательность процедур при целеполагании» [7].

Определение целей общего образования в контексте компетентного подхода представляет собой совокупность требований к построению системы целей, которая может быть рассмотрена с трёх точек зрения – как система иерархическая, динамическая и вариативная.

Система целей в условиях общеобразовательной школы имеет иерархический характер, включает несколько уровней к которым относятся общие цели школьного образования, цели ступени школьного образования, цели изучения учебного предмета, цели темы и цели урока.

Иерархия педагогических целей выглядит следующим образом:



Система целей школьного образования имеет динамический характер. Меняется социальный заказ системы образования, изменяются и его цели.

Современные образовательные стандарты при проектировании образовательного процесса исходят из необходимости учитывать особенности школы, состава учащихся. Это означает, что система целей должна иметь вариативный характер.

На теоретическом уровне используются два понятия: «цель урока» и «задачи урока».

В практике целеполагания распространено определение трёх задач урока – образовательной, воспитательной и развивающей.

Поскольку любой образовательный результат достигается в деятельности учащихся, то целью учителя становится стимулирование целенаправленной деятельности учащихся, фор-

мирование у них целей, реализация которых расширит их познавательные возможности.

Цели учителя и учащихся взаимосвязаны и педагогические цели достигаются только в том случае, если осуществляются цели учащихся.

С точки зрения управления образовательным процессом предпочтительнее определять одну главную цель урока, реализация которой может привести к достижению различных видов результатов. Это справедливо и с точки зрения учащегося, поскольку известно, что «в каждый конкретный момент учебного периода желательно ставить перед учениками только одну цель» [11].

Определив приоритетный вид результата образовательной деятельности учащихся, следует ответить на вопрос о том, к чему надо, прежде всего, стремиться учителю на данном уроке – информировать, инструктировать, научить, проблематизировать, воздействовать на эмоциональную сферу учащихся.

Следующий шаг в определении целей урока состоит в выборе глагола, наиболее точно отражающего смысл планируемой деятельности учителя.

Выделение этих этапов к определению целей урока имеет смысл для обозначения вектора развития образовательного процесса.

Способ определения целей урока с позиций компетентностного подхода включает решение следующих задач: анализ места урока в процессе развития способности самостоятельно решать значимые для школьников проблемы; определение вида результата образовательной деятельности учащихся, соответствующего месту урока в образовательном процессе и ведущей деятельности учителя; выбор глагола (словосочетания), наиболее точно отражающего сущность планируемой деятельности учащихся и деятельности учителя.

Этот способ определения цели урока даёт возможность построить иерархическую систему целей образования, так как он позволяет установить связи между целями одного уровня и между разными уровнями целей, поскольку в формулировке целей сочетаются ориентации на предметные и метапредметные (или личностные) результаты образовательной деятельности.

На современном этапе развития школьного образования можно считать сформированным научное знание в области целеполагания. Оно развивалось от формулирования задач обучения к определению задач воспитания и, позднее, еще и к задачам развития.

В настоящее время возникла необходимость рассмотреть целеполагание с иной точки зрения:

- во-первых, цели должны служить развитию личности обучающегося и ориентировать процесс обучения на деятельностный подход;
- во-вторых, способствовать развитию самого образовательного процесса;

– в-третьих, быть ориентиром саморазвития личности учителя.

Новые образовательные стандарты обозначили целевую установку на развитие личности школьника на основе формирования УУД, среди которых особое значение имеют регулятивные действия, поскольку уровень саморегуляции человека влияет на коммуникацию и познавательные процессы.

Одним из регулятивных УУД является целеполагание, которое понимается как постановка учебной задачи на основе соотнесения того, что уже известно и усвоено учащимися, и того, что еще предстоит узнать. Как отмечает М. Е. Бершадский «деятельность по присвоению новой информации начинается с того, что у человека возникает потребность данную информацию присвоить... Самоопределение человека проявляется в том, что потребности и выражающие их мотивы осознаются и формулируются в виде целей. Этот этап вербализации мотивов носит название целеполагания» [1].

Психологом Б. Блумом была исследована эффективность целеполагания в современном образовании. Им была описана технология эффективного целеполагания, включающая классификацию целей в когнитивной области познания, а также выявлено, что наиболее эффективным способом целеполагания является постановка целей через результаты обучения, выраженные в действиях обучающихся.

Для достижения личностных, метапредметных и предметных результатов учителю необходимо предоставить технологический инструментарий, который поможет проектировать учебный процесс в соответствии с требованиями ФГОС. Таким инструментарием может стать концептуальная технологическая карта, разработанная на основе концепции таксономии учебных целей Б. Блума [9] по уровням познавательной деятельности и системы взглядов А. Н. Иоффе на формулирование целеполагания [4, с. 3-7]. Такая карта предполагает освоение и применение педагогами технологии развития критического мышления и имеет структуру, включающую четыре стадии.

I. Подготовка к уроку.

II. Вызов: проблематизация – мотивация – целеполагание.

III. Осмысление: активное восприятие – понимание – индивидуальное принятие.

IV. Рефлексия: присвоение – коррекция – оценка – целеполагание.

В постановке целей урока поможет подход А. Н. Иоффе к целеполаганию, который предполагает преодоление формального отношения к проблеме и концентрирует внимание на ценностных аспектах деятельности. При определении ожидаемых результатов (личностных, метапредметных и предметных) предлагается

использовать созданную Б. Блумом таксономию учебных целей и на ее основе разработать критерии оценивания запланированных результатов. Критериально заданные к каждому занятию ожидаемые результаты позволят учителю оценить степень их достижения, а обучающимся – проводить самооценку на основе разработанных педагогом критериев их оценивания.

При формулировании предметных результатов целесообразно использовать глаголы: называть, описывать, представлять, различать, воспроизводить, определять, отличать, идентифицировать, пересказывать, находить и др. Метапредметные результаты можно определить по уровням учебных целей: «понимание», «применение», «анализ», «синтез», «оценка».

На II-ой стадии деятельность учителя направлена на: стимулирование у обучающихся интереса к расширению и углублению исходных знаний, побуждение к самостоятельной работе; активизацию мыслительных процессов, актуализацию исходных знаний по теме; предоставление обучающимся возможности постановки собственных целей учения; освоение ими способов обмена информацией и организации совместной деятельности.

Технологические приемы позволяют учителю организовать процесс, направленный на достижение метапредметных результатов через освоение универсальных учебных действий:

- личностных – устанавливают связи между целью учебной деятельности и ее мотивом;
- регулятивных – обеспечивают организацию учебной деятельности на основе целеполагания (т.е. постановки обучающимся собственных целей изучения учебного материала на основе соотнесения того, что уже известно, и того, что еще неизвестно);
- познавательных (общеучебных) – предполагают самостоятельное определение и формулирование познавательной цели;
- коммуникативных – формируют умения учитывать позиции других учащихся, слушать и вступать в диалог, участвовать в коллективном обсуждении проблем, интегрироваться в группу сверстников и др.

На III-ей стадии деятельность учителя направлена на организацию: активного восприятия, понимания и индивидуального принятия обучающимися учебного материала; поиска информации по индивидуальному запросу; способов организации совместной деятельности.

На IV-ой стадии учитель организует деятельность обучающихся по присвоению новой информации: предлагает практические и/или творческие задания по изучаемой теме, проводит рефлексивный анализ с целью прояснения обучающимися смысла полученной на уроке информации; рефлексии и оценку обучающимися собственной деятельности (самооценку).

Технологические приемы помогают педагогу реализовать поставленные цели, а обучающимся «продвигать» собственные цели учения и оценить продуктивность своей работы на уроке.

Цель является структурным компонентом деятельности. Деятельность определяется целью.

Чтобы научить ребенка думать, мыслить нестандартно, необходимо создать условия для обеспечения субъектной позиции школьника в учебной деятельности. Такая позиция предполагает активное участие ученика в планировании своей образовательной траектории и свободу выбора в постановке цели и задач деятельности.

При формулировании целевых установок каждого урока учителю важно задуматься над следующими вопросами:

- какие результаты ожидаемы при окончании урока?
- какая структура урока будет наиболее рациональной для решения задач урока?
- за счет чего обеспечивается высокая работоспособность учащихся в течение урока?

Структура целей отражает концептуальную позицию учителя. Умение учителя проектировать цели для учащихся становится важнейшей составляющей профессионализма учителя.

Новое методическое мышление учителя сразу проявляется при декомпозиции учебной цели, т.е. при построении так называемых микроцелей. Ориентируясь на обязательное требование образовательного стандарта и государственной программы по предмету, учитель по мнению В. М. Монахова должен, опираясь на собственный методический опыт, содержание учебной темы перевести на язык целеполагания и представить в виде некоей последовательности микроцелей [7].

Таким образом, целеполагание является ведущим и необходимым компонентом современного урока. Технология целеполагания и целенаправленность всей методической деятельности учителя делает роль каждого урока в учебной теме более значимой, поднимает ответственность, как учителя, так и учащихся за содержание урока и его результативность.

Литература:

1. Бершадский М. Е. Дидактические и психологические основания образовательной технологии [Текст] / М. Е. Бершадский, В. В. Гузеев. М. : Педагогический поиск, 2003. 256 с.
2. Гузеев В. В. Планирование результатов образования и образовательная технология [Текст] / В. В. Гузеев. М. : Народное образование, 2000. 223 с.
3. Днепров Э. Д. Школьная реформа между «вчера» и «завтра» [Текст] / Э. Д. Днепров. М. : Федеральный институт планирования образования, 1996. 103 с.
4. Иоффе А. Н. Целеполагание в преподавании истории и обществознания [Текст] / А. Н. Иоффе // Преподавание истории в школе. 2014. № 5. С. 3–7.
5. Кларин М. В. Технология постановки целей [Текст] / М. В. Кларин // Школьные технологии. 2005. № 2. С. 50.

6. Конаржевский Ю. А. Анализ урока [Текст] / Ю. А. Конаржевский. М.: Педагогический поиск, 1999. 336 с.
7. Монахов В. М. Введение в теорию педагогических технологий: монография [Текст] : монография / В. М. Монахов. Волгоград : Перемена, 2006. 223 с.
8. Программа формирования универсальных учебных действий у обучающихся на ступени начального общего образования [Текст]. М. : Просвещение, 2010.
9. Таксономия Блума [Электронный ресурс]. Режим доступа: https://ru.wikipedia.org/wiki/Таксономия_Блума.
10. Хуторский А. В. Эвристическое обучение: теория, методология, практика [Текст] / А. В. Хуторский. М.: Изд-во Международной педагогической академии, 1998. 154 с.
11. Шадриков В. Д. Деятельность и способности [Текст] / В. Д. Шадриков. М. : Логос, 1994. 38 с.

Нормативно-правовые аспекты проектирования рабочих программ учебных предметов, курсов на уровне начального общего образования

С. С. Пичугин

Резюме. В статье рассмотрен вопрос о приведении в соответствие системы локальных нормативных актов, регламентирующих деятельность образовательной организации в соответствии с изменениями законодательства; раскрыты содержание разделов ООП НОО (целевой, содержательный, организационный), программ отдельных учебных предметов и курсов.

Ключевые слова: Федеральный закон, структура основных образовательных программ, рабочая программа.

Legal and regulatory aspects of designing working educational academic programmes and courses at the level of primary education education

S. S. Pichugin

Abstract. The article considers the issue of aligning the system of local regulations governing the activities of the educational institutions in accordance with the changes in legislation. There are disclosed the main curriculum sections (target, informative, organizational), and the programmes of particular subjects and courses.

Keywords: Federal law, structure of basic educational programmes, working programme.

Вступивший в силу с 1 сентября 2013 года Федеральный закон Российской Федерации от 29 декабря 2012 года №273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» (далее – ФЗ) призван создать правовые условия для обновления и развития российской системы образования в соответствии с современными запросами общества и обеспечить комплексную модернизацию законодательства об образовании, повысить эффективность механизма правового регулирования и способствовать организации преемственности в развитии системы образования и ее законодательных основ [2].

В условиях реализации требований ФЗ особое значение приобретает вопрос приведения в соответствие системы локальных нормативных актов, регламентирующей деятельность образовательной организации (далее – ОО) в соответствии с изменениями законодательства.

Приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 29 декабря 2014 года №1643 «О внесении изменений в приказ

Министерства образования и науки Российской Федерации от 6 октября 2009 года № 373 «Об утверждении и введении в действие федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования» (зарегистрирован Министерством юстиции Российской Федерации 06 февраля 2015 года, регистрационный №35916) внесены изменения в федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования (далее – ФГОС НОО) [1].

Утверждение данного приказа связано с необходимостью приведения ФГОС НОО в соответствие с ФЗ:

- установлено, что начальное общее образование может быть получено как в образовательных организациях (в очной, очно-заочной или заочной форме), так и вне их в форме семейного образования;
- допускается сочетание различных форм получения образования и форм обучения;
- для инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья при обучении по адаптированным программам независимо от применяемых образовательных технологий срок получения начального общего образования увеличивается не более чем на 2 года;
- метапредметные результаты освоения основной образовательной программы начального общего образования (далее – ООП НОО) должны отражать в т.ч. формирование начального уровня культуры пользования словарями в системе универсальных учебных действий;
- предметные результаты освоения образовательной программы по физкультуре должны включать, помимо прочего, подготовку к выполнению нормативов Всероссийского физкультурно-спортивного комплекса «Готов к труду и обороне» (ГТО);
- уточнено, что учебный план начального общего образования определяет перечень, трудоемкость, последовательность и распределение по периодам обучения учебных предметов, формы промежуточной аттестации обучающихся;
- определены требования к оформлению календарного учебного графика;
- непрерывность профессионального развития работников организации, осуществляющей образовательную деятельность по ООП

НОО, должна обеспечиваться освоением работниками организации, осуществляющей образовательную деятельность, дополнительных профессиональных программ по профилю педагогической деятельности не реже чем один раз в три года;

- утверждены нормы обеспеченности образовательной деятельности учебными изданиями в расчете на одного обучающегося.

Кроме того, настоящим приказом унифицированы требования к структуре основных образовательных программ начального общего, основного общего и среднего общего образования.

ООП НОО должна содержать три раздела: целевой, содержательный и организационный.

Целевой раздел определяет общее назначение, цели, задачи и планируемые результаты реализации ООП НОО, а также способы определения достижения этих целей и результатов и включает:

- 1) пояснительную записку;
- 2) планируемые результаты освоения обучающимися ООП НОО;
- 3) систему оценки достижения планируемых результатов освоения ООП НОО.

Содержательный раздел определяет общее содержание начального общего образования и включает следующие программы, ориентированные на достижение личностных, предметных и метапредметных результатов:

- 1) программу формирования универсальных учебных действий у обучающихся при получении начального общего образования;
- 2) программы отдельных учебных предметов, курсов и курсов внеурочной деятельности;
- 3) программу духовно-нравственного развития, воспитания обучающихся при получении начального общего образования;
- 4) программу формирования экологической культуры, здорового и безопасного образа жизни;
- 5) программу коррекционной работы.

Организационный раздел определяет общие рамки организации образовательной деятельности, а также механизмы реализации ООП НОО и включает:

- 1) учебный план начального общего образования;
- 2) план внеурочной деятельности, календарный учебный график;
- 3) систему условий реализации ОП НОО в соответствии с требованиями ФГОС НОО.

Организация, осуществляющая образовательную деятельность по имеющим государственную аккредитацию образовательным программам начального общего образования, разрабатывает ООП НОО в соответствии с требованиями ФГОС НОО и с учетом примерной ООП НОО, включенной в реестр примерных основных общеобразовательных программ (<http://www.fgosreestr.ru/>).

В целях оказания методической помощи учителям начальных классов Министерством образования Республики Башкортостан было направлено **письмо от 19 июня 2015 №04-05/782 «Методические рекомендации по проектированию рабочих программ учебных предметов, курсов на уровне начального общего образования»**. Данные рекомендации были составлены кафедрой теории и методики начального образования ГАОУ ДПО Институт развития образования Республики Башкортостан.

В соответствии с пунктом 6 части 3 статьи 28 ФЗ к компетенции ОО в установленной сфере деятельности относится разработка и утверждение образовательных программ образовательной организации.

Статьей 47 ФЗ предусмотрено право педагогических работников на творческую инициативу, разработку и применение авторских программ и методов обучения и воспитания в пределах реализуемой образовательной программы, отдельного учебного предмета, курса, дисциплины (модуля). Кроме того, педагогические работники пользуются правом на участие в разработке образовательных программ, в том числе учебных планов, календарных учебных графиков, рабочих программ учебных предметов, курсов, дисциплин (модулей), методических материалов и иных компонентов образовательных программ.

Согласно пункту 1 части 1 статьи 48 ФЗ педагогические работники обязаны осуществлять свою деятельность на высоком профессиональном уровне, обеспечивать в полном объеме реализацию преподаваемых учебных предмета, курса, дисциплины (модуля) в соответствии с утвержденной рабочей программой.

Планирование и осуществление учебного процесса в соответствии с ООП НОО, разработка рабочей программы по предмету, курсу на основе примерных ООП НОО и обеспечение ее выполнения отнесены к должностным обязанностям учителя и закреплены в разделе «Квалификационные характеристики должностей работников образования» единого квалификационного справочника должностей руководителей, специалистов и служащих (приказ Министерства здравоохранения и социального развития Российской Федерации от 26 августа 2010 года № 761н (зарегистрирован Министерством юстиции Российской Федерации 06 октября 2010 года, регистрационный №18638).

В соответствии с пунктом 19.5 ФГОС НОО программы отдельных учебных предметов, курсов должны обеспечивать достижение планируемых результатов освоения ООП НОО. Программы отдельных учебных предметов, курсов разрабатываются на основе:

- требований к результатам освоения ООП НОО;

- программы формирования универсальных учебных действий.

Программы отдельных учебных предметов, курсов должны содержать:

1) пояснительную записку, в которой конкретизируются общие цели начального общего образования с учетом специфики учебного предмета, курса;

2) общую характеристику учебного предмета, курса;

3) описание места учебного предмета, курса в учебном плане;

4) описание ценностных ориентиров содержания учебного предмета;

5) личностные, метапредметные и предметные результаты освоения конкретного учебного предмета, курса;

6) содержание учебного предмета, курса;

7) тематическое планирование с определением основных видов учебной деятельности обучающихся;

8) описание материально-технического обеспечения образовательной деятельности.

В соответствии с методическими материалами по разъяснению отдельных вопросов введения ФГОС общего образования (письмо Департамента общего образования Минобрнауки России от 19.04.2011 № 03-255) **программы отдельных учебных предметов, курсов в структуре ООП НОО есть не что иное, как рабочие программы учителя по отдельным учебным предметам и курсам внеурочной деятельности**, они выступают как нормативный документ, отражающий уровень профессиональной деятельности. Рабочая программа учителя по учебному предмету, курсу определена в виде совокупности учебно-методической документации, которая самостоятельно разрабатывается учителем начальных классов **на весь уровень начального общего образования (с 1 по 4 класс)** на основе учебного плана ОО, примерных программ учебных предметов, авторских программ по учебным предметам с учетом целей и задач ООП НОО.

Рабочая программа по учебному предмету, курсу служит для учителя ориентиром и позволяет задавать вектор изучения учебного предмета, расставлять акценты в освещении отдельных вопросов, реализовывать национальные,

региональные и этнокультурные особенности и традиции многонационального Башкортостана, учитывать его историко-культурную и этническую специфику. Рабочая программа учителя по учебному предмету, курсу должна обеспечивать достижение планируемых результатов освоения ООП НОО.

Проектируя рабочую программу по учебному предмету, курсу учитель начальных классов вправе самостоятельно:

- Расширить перечень изучаемых тем, понятий в пределах количества часов, отведенных на изучение предмета учебным планом ОО.

- Раскрывать содержание разделов, конкретизировать и детализировать темы учебного предмета.

- Устанавливать последовательность изучения учебного материала и распределять его по годам обучения.

- Распределять время, отведенное на изучение учебного предмета, между разделами и темами по их дидактической значимости, а также исходя из материально-технических ресурсов ОО.

- Определять основные виды учебной деятельности обучающихся в рамках разделов учебного предмета.

- Включать материал по учебному предмету, реализующий в образовательном процессе национальные, региональные и этнокультурные особенности Республики Башкортостан.

Более подробно с письмом Министерства образования Республики Башкортостан от 19 июня 2015 №04-05/782 «Методические рекомендации по проектированию рабочих программ учебных предметов, курсов на уровне начального общего образования» можно на официальном сайте ГАОУ ДПО ИРО РБ (<http://www.irorb.ru/>) в разделе «ФГОС».

Литература:

1. О внесении изменений в приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 6 октября 2009 года № 373 «Об утверждении и введении в действие федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования» [Электронный ресурс] – Режим доступа <http://минобрнауки.рф/documents/4761>.
2. Федеральный закон об образовании в Российской Федерации [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://минобрнауки.рф/2974>.

Особенности восприятия учителем одарённого ребёнка

И. В. Скрипичникова, И. П. Вершинина

Резюме. В статье рассмотрены особенности работы учителя с одаренными детьми.

Ключевые слова: педагог, одаренный ребенок, восприятие.

Features of perceiving a gifted child by a teacher

I. V. Skripichnikova, I. P. Vershinina

Abstract. The article deals with particularities of teachers' working with gifted children.

Keywords: teacher, gifted child, perception.

Создание условий, обеспечивающих выявление и развитие одарённых детей, реализацию их потенциальных возможностей, является одной из приоритетных задач современного общества [3, с. 3].

Д.Б. Богоявленская выделяет основные компоненты профессиональной квалификации педагога, необходимые для работы с одарёнными детьми:

- базовый компонент, включающий в себя предметную подготовку, психолого-педагогические и методические знания, умения и навыки и основные профессионально значимые личностные качества педагога;
- специфический компонент, включающий знания об одарённости, её видах, психологических основах, критериях и принципах выявления; знания о психологических особенностях одаренных детей, их возрастном и индивидуальном развитии.

При этом Д. Б. Богоявленская обращает внимание на то, что в процессе подготовки педагога к работе с одарёнными детьми кроме развития базового и специфического компонентов профессиональной квалификации необходима «шлифовка» качеств личности, важных для работы с одарёнными детьми.

Н. Е. Щуркова, рассматривая взаимодействие в педагогическом процессе, обращает внимание, что при взаимодействии педагога и ребёнка определяющее значение имеют специфические поведенческие реакции и действия педагога, которые в свою очередь детерминированы личностным отношением педагога к ребёнку, в том числе и к одарённому.

Особенности восприятия учителем ученика играют важную роль в процессе взаимодействия: от того, как учитель воспринимает, познаёт, оценивает учащегося, зависит характер и результаты их взаимодействия. Учитель, воспринимая конкретного ученика, соотносит его

со своими представлениями о категориях учеников. Процесс восприятия касается не только физических характеристик ученика, но и поведенческих, при этом происходит формирование представлений о его намерениях, мыслях, способностях, эмоциях, установках и т.д. Очень часто человек воспринимает то, что соответствует его потребностям: «...для того, чтобы выделить некоторый объект или событие в качестве значимого и осуществить в отношении него акт познания, необходимо наличие какого-то предзнания, в функцию которого входит выбор направления нашей познавательной деятельности: чтобы нечто узнать, нам надо заранее знать, что это знание нам будет полезно, другими словами, что оно имеет отношение, например, к удовлетворению наших потребностей» [4].

Каждый человек обладает уникальной системой конструкторов, которая помогает ему воспринимать и понимать окружающий мир. Конструкт в теории Дж. Келли – это самостоятельное смысловое образование – способ дифференциации объектов. Возникнув на одних элементах, он может быть распространен на другие элементы. Конструкт формируется на основе имеющегося у субъекта опыта путём сравнения содержащихся в этом опыте событий по определённому критерию, а затем подвергается валидации с точки зрения его прогностической ценности. Если конструкт выполняет свою прогностическую функцию, он продолжает использоваться субъектом, иначе конструкт инвалидизируется, а входящие в него объекты объединяются в другой конструкт, созданный на основе другого признака [2, с.16]. Из этого следует, что объекты, уже включённые в какой-то конструкт могут объединяться друг с другом и на основе другого критерия. Дж. Келли называет это принципом конструктивистского альтернативизма.

В реальности субъект оперирует не одним, а целой системой конструкторов. Это является удобным инструментом для упорядочения информации. Чем шире у субъекта набор личных конструкторов, тем большее количество аспектов он учитывает при анализе социальной ситуации, тем менее склонен субъект к изменению впечатлений при получении сбивающей информации, более точен в суждениях о других субъектах, лучше прогнозирует события и менее склонен судить о других по себе. Модели поведения, соответственно, зависят от содержания конструкторов. Личные конструкторы опре-

деляют ту систему субъективных категорий, через призму которых субъект осуществляет межличностное восприятие. Другими словами, Дж. Келли показывает, что человек воспринимает мир не непосредственно, снимая слепки или отпечатки с действительности, а опосредовано, пытаясь реконструировать, смоделировать эту действительность. Конструкты в его теории – это не порождения «чистого сознания», но практически освоенные человеком, проверенные в реальной деятельности способы дифференциации объектов [2, с.18].

Можно ли на основании этого сделать вывод, что на процесс восприятия учителем одарённого ребёнка будут влиять внутренние установки учителя? Если учитель в процессе своей педагогической деятельности сформировался как узкий предметник, нацеленный, в основном, на качественное преподавание своей учебной дисциплины, то одарённый ребёнок будет восприниматься им через призму отношения к преподаваемому предмету. В этом случае деятельность учителя направляется не на собственно личность учащегося, а лишь на его познавательные способности, как на субстрат для формирования знаний. Формирование личности на практике часто отождествляется лишь с интеллектуальным развитием. При этом воспитательная активность учителя направлена на то, чтобы ребенок стал удобным учеником [5].

В нашем исследовании нас интересуют не сами одарённые дети, а то, какими они представляются учителям. Мы ставим перед собой цель реконструировать образ одарённого ребёнка в представлении учителей.

Представления об ученике формируются у учителя, наполняясь личностным смыслом, преломляясь всем социальным и профессиональным опытом педагога. В работах многих отечественных исследователей (Б. Г. Ананьев, А. А. Бодалёв и др.) неоднократно подчёркивалось влияние характера деятельности на структуру представлений, когда одни признаки подчёр-

киваются, усиливаются, а другие затушевываются и редуцируются [1].

Проблема восприятия педагогом личности учащегося и его поведения привлекала внимание многих отечественных психологов (Б. Г. Ананьев, М. Ю. Бабанский, А. А. Бодалёв, Б. П. Ковалев, Я. Л. Коломинский, С. В. Кондратьева, Н. В. Кузьмина, А. А. Реан, Л. А. Ригуш, Л. А. Семчук, А. И. Щербаков и др.). В этих работах восприятие учащегося учителем рассматривается в качестве необходимого условия полноценного развития личности школьника, его успехов.

Значимость изучения особенностей восприятия учителем одарённых учащихся определяется многими факторами. Её решение позволяет внести уточнения в содержание профессионально-значимых качеств учителя, даёт новый материал для рассмотрения когнитивного компонента межличностного восприятия как разновидности познавательной деятельности, для объяснения поведенческих характеристик учителя на основе выявления системы конструктов, способствует пониманию личностных характеристик учителя. Оно также в значительной мере может повлиять на повышение эффективности взаимодействия учителя с учащимися.

Литература:

1. Дёминский В. А. Образ учащегося в сознании педагога: гендерный аспект // Психологическая наука и образование. 2008. № 1. С. 38–44.
2. Забродин Ю. М. Теоретические истоки и назначение репертуарных личностных методик // Новый метод исследования личности / Ф. Франселла, Б. Баннистер. – М.: Прогресс, 1987. – С. 5-26.
3. Рабочая концепция одаренности. – М.: ИЧП «Издательство Магистр», 1998. – 68 с.
4. Смирнов С. Д. Понятие «образ мира» и его значение для психологии познавательных процессов // А. Н. Леонтьев и современная психология / Под ред. А. В. Запорожца и др., М.: изд-во Московского университета, 1983. – С.149-155.
5. Ясвин В. А. Краповый берет для учителя, или научно-методическое сопровождение горизонтальной педагогической карьеры – М.: ГБНУ Московский институт развития образования, 2013. – 185 с.

Применение здоровьесберегающих технологий в ДОО как условие формирования здоровой личности дошкольников

М. Ю. Стожарова, И. О. Кузнецова

Резюме. В данной статье рассматриваются вопросы формирования здоровой личности дошкольников посредством применения различных здоровьесберегающих технологий. Целью применения данных технологий является сохранение и укрепление физического и психологического здоровья детей в условиях ДОО. Описаны различные здоровьесберегающие мероприятия, проводимые в экспериментальных условиях в детском саду и имеющие положительный результат.

Ключевые слова: сохранение и укрепление здоровья детей дошкольного возраста, здоровьесберегающие технологии, физическое здоровье, психологическое здоровье, факторы риска.

Using health-saving technologies in preschool educational institutions as a condition of forming a healthy personality of pre-schoolers

M. Iu. Stozharova, I. O. Kuznetcova

Abstract. This article deals with forming healthy personalities of preschool children throughout the use of various health-saving technologies. The purpose of applying these technologies is to preserve and strengthen the physical and mental health of children in preschool educational institutions. The article describes various health-saving activities carried out under experimental conditions in the kindergarten and having a positive result.

Keywords: preservation and strengthening of health of preschool age children, health-saving technologies, physical health, mental health, risk factors.

В настоящее время вопрос сохранения и укрепления здоровья детей дошкольного возраста становится крайне актуальным. Анализ состояния здоровья детей России свидетельствует о сохранении тенденций роста заболеваемости, увеличения распространенности хронических патологий, снижения числа абсолютно здоровых детей во всех возрастно-половых группах, что подтверждается результатами научных исследований (Кучма В. Р., 2004; Онищенко Г. Г., 2005; Скоблина Н. А., 2008; Баранов А. А., 2010).

В связи с негативными тенденциями неуклонного снижения здоровья детей, деятельность по сохранению и укреплению здоровья

стала важным направлением в науке и образовании. Следует отметить, что система современного образования должна выполнять не только воспитательную и социальную функции, но всё больше становится институтом здоровья человека, формируя здоровый образ жизни личности.

Отношение к здоровью как к ценности, необходимость формирования здоровьесберегающих ориентаций, воспитание ответственности за собственное здоровье, овладение определёнными знаниями и умениями по сохранению и укреплению здоровья - основные направления в реализации технологий здоровьесбережения.

В условиях современного общества детям предъявляются крайне высокие требования, соответствовать которым способны только здоровые дети. Долгое время здоровье понимали как отсутствие болезней, оценивали физическое состояние, не придавая должного значения психологической составляющей. На современном этапе исследований было доказано единство психологического и физического здоровья. Этим вопросом занимались многие современные отечественные исследователи: Г. В. Морозов, М. С. Лебединский, Ф. В. Бассин, Г. И. Царегородцев, Г. К. Шингаров, В. В. Николаева. В нашем исследовании мы также уделяем особое внимание тесной связи физического и психологического здоровья, так как фактором, оказывающим важное влияние на психологическое здоровье ребёнка, является его физическое здоровье. Одно из основных условий эмоционального благополучия ребенка – физическое здоровье.

Проведённые исследования подтверждают, что ребёнок с соматическими заболеваниями имеет неизменно осложнённую социальную ситуацию развития, так как «всякий телесный недостаток – не только изменяет отношение человека к миру, но, прежде всего, сказывается на отношениях с людьми. Органический дефект, или порок, реализуется как социальная ненормальность поведения» (Л. С. Выготский).

Вместе с тем, необходимо отметить, что отклонения в физическом здоровье, являются не объективными источниками нарушения психологического здоровья, а факторами риска. При отсутствии своевременного и должного внимания к такого рода отклонениям они усугубляются, «обрастают» негативными вторичными наслоениями, затрагивая, прежде всего,

личностную сферу и приводя к стойкому нарушению адаптационных возможностей детей, проявлению выраженных недостатков в их поведении, коммуникативной деятельности. **Именно поэтому большое значение имеет укрепление как физического, так и психологического здоровья дошкольников [8, с. 28].**

Но, к сожалению, в дошкольных учреждениях общая задача развития ребёнка искусственно разделена на две составляющие. Деятельность инструкторов физической культуры и воспитателей обычно направлена на физическое развитие, под которым понимается формирование опорно-двигательного аппарата, основных двигательных качеств (ловкость, гибкость, координация движений и др.), умений и навыков. Вторая составляющая – нервно-психическая – обычно отделена от первой и отдана психологам, логопедам, неврологам, хотя двигательная активность во многом определяет развитие организма, нервной системы и психики, наряду с генетическим фактором и влиянием сенсорной информации [3, с. 56].

Положения Федерального государственного образовательного стандарта предусматривают создание условий для повышения качества дошкольного образования и в этих целях, наряду с другими мероприятиями, предполагают создание в дошкольных образовательных учреждениях условий для сохранения и укрепления здоровья воспитанников. Согласно современным представлениям целью образования является всестороннее развитие ребёнка с учётом его возрастных возможностей и индивидуальных особенностей при сохранении и укреплении здоровья.

Итак, здоровая личность – это цель и ожидаемый результат современного общественного образования.

На современном этапе развития системы дошкольного образования физкультурно-оздоровительное направление становится все более значимым, как и процесс внедрения в образовательное пространство детского сада здоровьесберегающих технологий. ДООУ – первое звено непрерывного здоровьесберегающего образования. Все направления работы по сохранению и укреплению здоровья детей интегрируются в здоровьесберегающие технологии [7, с. 5].

Здоровьесберегающий педагогический процесс ДООУ – это в широком смысле слова – процесс воспитания и развития детей дошкольного возраста в режиме здоровьесбережения и здоровьесобогащения; процесс, направленный на обеспечение физического, психического и социального благополучия ребёнка [6, с. 34].

В данном исследовании была разработана система здоровьесберегающих мероприятий, которая может быть применима в любом до-

школьном образовательном учреждении. Система здоровьесберегающих мероприятий была апробирована в рамках ДООУ и дала положительные результаты.

В систему здоровьесберегающих мероприятий были включены различные виды деятельности. Одним из ключевых моментов являлась *физкультурно-оздоровительная* деятельность, направленная на физическое развитие и укрепление здоровья детей. В своей работе мы использовали следующие формы и средства оздоровления: утреннюю и дыхательную гимнастику, массаж (самомассаж), подвижные и спортивные игры, упражнения на развитие физических качеств, оздоровительный бег, физкультурные и оздоровительные развлечения.

Помимо организованных видов деятельности в режиме дня детей значимое место занимала *самостоятельная двигательная деятельность*. Однако и здесь действия детей во многом зависели от условий, создаваемых взрослым.

При планировании самостоятельной деятельности мы заботились о создании физкультурно-игровой среды (пространство, достаточное для движений; разнообразие и чередование пособий и игрушек), выделяли в режиме дня специальное время для самостоятельных игр детей. Для создания новизны физкультурно-игровой среды мы вносили различные физкультурные пособия и по-разному группировали их. Это позволило избежать однообразия движений и способствовало всестороннему развитию детей.

С целью обеспечения социально-эмоционального благополучия дошкольников, мы использовали следующие формы и средства укрепления психологического здоровья детей: тренинги, этюды на отображение положительных и отрицательных черт характера, релаксационные паузы, психогимнастику, музыкотерапию.

В процессе непосредственной образовательной деятельности мы старались сохранять атмосферу психологической поддержки. Это помогало нам поддерживать необходимый психологический «фон» для детей, создавать оптимальные условия для укрепления психологического здоровья детей.

Обучая детей приёмам релаксации, мы помогали им успокоиться, снять внутреннее мышечное напряжение, тем самым привести нервную систему и психику в состояния покоя. Умение детей управлять своими чувствами и эмоциями – ещё один шаг к воспитанию у них уверенности в себе.

Информационно-просветительская деятельность была направлена на формирование у родителей здорового образа жизни, а также на знакомство родителей с различными фор-

мами работы по физическому воспитанию в дошкольном учреждении; информирование о состоянии здоровья и физическом развитии, об уровне двигательной подготовленности их ребёнка; привлечение родителей к участию в различных совместных физкультурных праздниках.

Только в тесном единстве с семьёй ребёнка мы можем сохранять и укреплять как физическое, так и психологическое здоровье детей.

Мы убеждены, что чем больше взрослые будут уделять внимание созданию условий для здоровьесбережения в ДООУ, тем успешнее и интереснее будет проходить физическое и умственное развитие у дошкольников.

Физическое воспитание и создание положительного эмоционального настроя в процессе двигательной деятельности – это 99% успеха в освоении предлагаемых заданий и 100% успеха в решении задачи по формированию желания выполнять физические упражнения ежедневно.

Полученные результаты свидетельствовали о выраженном улучшении эмоционального состояния детей в условиях семьи и ДООУ. После активного применения физкультурно-оздоровительных здоровьесберегающих технологий по результатам вторичной диагностики наблюдалось повышение уровня развития психофизических качеств детей.

Также мы отметили положительные изменения в эмоционально-двигательной сфере детей. У них наблюдалась гордая осанка, в движе-

ниях свобода и непринуждённость, появилась естественность и разнообразие в жестикуляции и позах; взгляд прямой, открытый, заинтересованный; выражение лица радостное, светлое, осмысленное; мимика живая, выразительная.

Таким образом, можно сказать, что только системный подход к организации физкультурно-оздоровительных, профилактических, информационно-просветительских мероприятий позволит эффективно способствовать укреплению и сохранению здоровья воспитанников, даст позитивную динамику оздоровления детского организма, позволит достичь положительных результатов.

Литература:

1. Андриюшкина Е. Н, Рзынкина М. Ф. Здоровье детей в образовательных учреждениях. Ростов-на-Дону, 2007.
2. Богина Т. Л. Охрана здоровья детей в дошкольном учреждении. М., 2005.
3. Гун Г. Е. Современные технологии и проблемы охраны здоровья. СПб., 2000.
4. Доскин В. А., Голубева Л. Г. Как сохранить и укрепить здоровье ребенка. М., 2006.
5. Куркина И. Б. Здоровье – стиль жизни. Современные оздоровительные процедуры в детском саду. М., 2008.
6. Овчинникова Т.С. Организация здоровьесберегающей деятельности в дошкольном образовательном учреждении. СПб, 2006.
7. Пужаева Е.З., Соколова И.Ю., Чупаха И.В. Здоровьесберегающие технологии в образовательно-воспитательном процессе. М., 2006.
8. Стожарова М.Ю. Формирование психологического здоровья дошкольников. Ростов н / Д, 2007.

Разрешение конфликтных ситуаций в образовательных организациях с помощью метода восстановительной медиации

О. В. Суродина

Резюме. В данной статье рассматривается вопрос об эффективном методе разрешения конфликтных ситуаций в образовательной организации – школьной службе медиации; описываются основные принципы и результаты восстановительной медиации.

Ключевые слова: школьная служба медиации, конфликт, медиатор.

Conflict resolution in educational institutions with the method of restorative mediation
O. V. Surodina

Abstract. This article discusses an effective method of conflict resolution in educational institution (school service of mediation); it describes the basic principles and the results of restorative mediation.

Keywords: school mediation service, conflict, mediator.

Проблема разрешения конфликтных ситуаций и профилактика споров между всеми участниками образовательного процесса в учреждениях до сих пор остается актуальной. Не прекращается поиск эффективных способов и методов в этом направлении и в нашем регионе. Последние два года направляются усилия на создание школьных служб примирения (медиации), которые являясь структурным подразделением образовательных учреждений, призваны цивилизованным образом регулировать споры и конфликты методом восстановительной медиации.

Термин «медиация» (в переводе с латинского mediation – «посредничество») в России впервые встречается в 1704 году в «Уставе о банкротстве» и применяется к спорам между купцами того времени [2].

А. Ю. Ковалев в своей книге «Школьная служба примирения и восстановительная культура взаимоотношений: практическое руководство» дает следующее определение медиации – это процесс, в котором участники (конфликтующие стороны) с помощью беспристрастной третьей стороны (медиатора) разрешают свой конфликт [1, с.17].

В Федеральном законе от 27.07.2010 № 193-ФЗ «Об альтернативной процедуре урегулирования споров с участием посредника (проце-

дуре медиации)» в п. 3 ст. 2 дается следующее определение понятия «медиатор» – это независимое физическое лицо, привлекаемое сторонами в качестве посредника в урегулировании спора для содействия в выработке сторонами решения по существу спора.

Президент научно-методического центра медиации и права Ц. А. Шамливахвили предлагает школьную медиацию определять как метод, использующий медиацию в учебно-воспитательном процессе, который призван помогать всем участникам образовательного процесса в создании условий для снижения конфликтности, проявлений агрессии, физического и психологического насилия [3].

Таким образом, школьная медиация помогает добиться мирного соглашения между сторонами по предмету спора, разрешения конфликта, может помочь не только в профилактике и коррекции девиантного поведения обучающихся, но и будет способствовать формированию толерантности в современном образовательном пространстве и повышению психологической культуры личности сторон образовательного процесса.

Следует отметить, что метод восстановительной медиации представляет собой процесс, в котором создаются условия для восстановления способности учащихся, педагогов, родителей понимать друг друга и договариваться о наиболее приемлемых для них вариантах выхода из проблем и заглаживании причиненного вреда при необходимости в результате конфликтных или криминальных ситуаций.

В службе школьной медиации участникам конфликта предлагается сесть за «стол переговоров», услышать и понять друг друга, а затем самостоятельно договориться о взаимоприемлемом способе выхода из конфликтных ситуаций. Неоднократно в практике работы педагоги отмечали, что если учащиеся самостоятельно принимают решения, то, как правило, они выполняют их. Следовательно, организация диалога между участниками образовательного процесса в процессе восстановительной медиации, способствует изменению отношений от конфронтации, предубеждений, подозрительности к взаимопониманию, доброму расположению.

Важнейшим результатом восстановитель-

ной медиации являются восстановительные действия (извинение, прощение, стремление искренне заглаживать причиненный вред), то есть такие действия, которые помогают исправить последствия конфликтной или криминальной ситуации.

Не менее важным результатом медиации может быть соглашение или примирительный договор, передаваемый в коллегиальный орган, службу, комиссию, направивший случай на медиацию. Примирительный договор (соглашение) может учитываться данными структурами при принятии решения о дальнейших действиях в отношении участников ситуации.

Для того чтобы достичь соглашения в споре (конфликте) педагогам и учащимся, выступающим в роли медиатора, следует придерживаться основных принципов восстановительной медиации:

1. *Добровольность участия сторон.* Стороны участвуют во встрече добровольно, принуждение в какой-либо форме сторон к участию недопустимо. Стороны вправе отказаться от участия в медиации, как до ее начала, так и в ходе самой медиации.

2. *Информированность сторон.* Медиатор обязан предоставить сторонам всю необходимую информацию о сути медиации, ее процессе и возможных последствиях.

3. *Нейтральность медиатора.* Медиатор в равной степени поддерживает стороны и их стремление в разрешении конфликта. Если медиатор чувствует, что не может сохранять нейтральность, он должен передать дело другому медиатору или прекратить медиацию. Медиатор не может принимать от какой-либо из сторон вознаграждения, которые могут вызвать подозрения в поддержке одной из сторон.

4. *Конфиденциальность процесса медиации.* Медиация носит конфиденциальный характер. Медиатор или служба медиации обеспечивает конфиденциальность медиации и защиту от разглашения касающихся процесса медиации документов. Исключение составляет информация, связанная с возможной угрозой жизни либо возможности совершения преступления; при выявлении этой информации медиатор ставит участников в известность, что данная информация будет разглашена. Медиатор, передает информацию о результатах медиации в структуру, направившую дело на медиацию. Медиатор может вести записи и составлять отчеты для обсуждения в кругу медиаторов и кураторов службы примирения. При публикации имени участников должны быть изменены.

5. *Ответственность сторон и медиатора.* Медиатор отвечает за безопасность участников на встрече, а также соблюдение принципов и стандартов. Ответственность за результат медиации несут стороны конфликта, участвующие

в медиации. Медиатор не может рекомендовать сторонам принятие какого-либо решения по существу конфликта.

6. *Заглаживание вреда обидчиком.* В ситуации, где есть обидчик и жертва, ответственность обидчика состоит в заглаживании вреда, причиненного жертве.

7. *Самостоятельность служб примирения.* Служба примирения самостоятельна в выборе форм деятельности и организации процесса медиации [2, 4].

Деятельность школьной службы медиации имеет большое значение для образовательной организации, которое заключается в положительных воспитательных эффектах, предупреждении повторения негативного поведения в будущем, разрешения конфликтных ситуаций, обусловленных изменениями в сознании учащихся. Сохранение и нормализация отношений очень важны, поскольку в большинстве случаев участники конфликта знакомы друг с другом и после неприятного инцидента им придется, как минимум, встречаться в стенах образовательной организации.

Если в школьном конфликте есть обидчик и жертва (произошли драка, кража, вымогательство денег, порча имущества), необходимо обсуждать вопрос заглаживания обидчиком причиненного жертве вреда. При этом учителю не надо забывать, что пока ребенок не достиг возраста уголовной ответственности, в юридическом смысле преступления нет, а значит, данный случай подлежит урегулированию с помощью метода восстановительной медиации.

Часто в конфликте невозможно четко развести роли «обидчика» и «жертвы». Это ссоры из-за сплетен, драки ровесников, отвержение какого-то ребенка, конфликт учитель-ученик. В данном случае стороны могут нанести друг другу вред в виде оскорблений, формирования негативного отношения в классе и тому подобное. В этом случае, большую роль в характере конфликта играет отношение к нему группы одноклассников, их определения правого и виноватого.

Иногда работа школьного медиатора только со сторонами конфликта вообще не имеет смысла, поскольку если достигнутые договоренности и изменения поведения не будут поддержаны классом и педагогами, то учащиеся предпочтут вернуться к привычным и принятым классом формам общения.

Деятельность службы школьной медиации можно рассматривать как элемент образовательного процесса, где служба может способствовать выполнению Федерального государственного образовательного стандарта (ФГОС) основного общего образования, утвержденный приказом № 1897 Министерства образования и науки Российской Федерации от 17 декабря 2010 года.

ФГОС ориентирован, в том числе, на «становление личностных характеристик выпускника»: «...как уважающего других людей, умеющего вести конструктивный диалог, достигать понимания, сотрудничать для достижения общих результатов» [5].

Личностные результаты освоения основной образовательной программы основного общего образования должны отражать:

«4) формирование осознанного, уважительного и доброжелательного отношения к другому человеку, его мнению, мировоззрению, культуре, языку, вере, гражданской позиции <...>; готовности и способности вести диалог с другими людьми и достигать в нем взаимопонимания;

5) освоение социальных норм, правил поведения, ролей и форм социальной жизни в группах и сообществах, включая взрослые и социальные сообщества; участие в школьном самоуправлении и общественной жизни в пределах возрастных компетенций с учетом региональных, этнокультурных, социальных и экономических особенностей;

6) развитие морального сознания и компетентности в решении моральных проблем на основе личного выбора, формирование нравственных чувств и нравственного поведения, осознанного и ответственного отношения к собственным поступкам;

7) формирование коммуникативной компетентности в общении и сотрудничестве со сверстниками, детьми старшего и младшего возраста, взрослыми в процессе образовательной,

общественно полезной, учебно-исследовательской, творческой и других видов деятельности» [5].

Школьная служба медиации и реализуемые ей формы работы, в том числе взрослыми медиаторами – педагогами, психологами (тренинги по коммуникации, круги примирения и т. д.), могут быть важным элементом образовательного процесса школы для достижения указанных во ФГОС личностных результатов.

В заключение мы хотели бы отметить, что восстановительная медиация – это многоцелевая деятельность, требующая сложного и разнопланового представления, которое должно постепенно формироваться у всех участников образовательного процесса, осуществляющих примирение сторон в конфликте.

Литература:

1. Коновалов А. Ю. Школьная служба примирения и восстановительная культура взаимоотношений: практическое руководство [Текст] / А. Ю. Коновалов, под общей редакцией Карнозовой Л. М. – М.: МОО Центр «Судебно-правовая реформа», 2012. – 256 с., ISBN 978-5-901075-33-3.
2. Кудрявцев М. Вопросы примирительных процедур в Соборном Уложении 1649 года // Вестник восстановительной юстиции № 8. Развитие арсенала восстановительных практик в работе с конфликтными и криминальными ситуациями. М.: МОО «Судебно-правовая реформа», 2011.
3. Шамликашвили Ц. А. // Элита образования, № 3 (003), июль-август 2008 года // <http://www.mediacia.ru>.
4. Юркевич Ю. Школьная служба примирения: что это такое? // <http://mediators.ru>
5. <http://минобрнауки.рф/документы/336>.

О динамике личностного развития воспитанников детского дома в условиях реабилитационного пространства

Н. М. Фоминых

Резюме. В статье рассматривается Ульяновский детский дом «Гнёздышко» как опытно-экспериментальная площадка областной программы развития инновационных процессов.

Ключевые слова: реабилитационная пространство, дети с ограниченными возможностями здоровья, детский дом, методики, эксперимент.

On the dynamics of personal development of orphanage inmates in a rehabilitation space

N. M. Fominykh

Abstract. The article considers the Ulyanovsk children's home «Gnezdysk» as an experimental area of the regional programme for developing the innovative processes.

Keywords: rehabilitation space, children with disabilities, children's home, methodology, experiment.

С 2012 года ОГКУ Ульяновский детский дом «Гнёздышко» является опытно-экспериментальной площадкой областной программы развития инновационных процессов по теме: «Создание реабилитационного пространства в специальном (коррекционном) детском доме для детей с ограниченными возможностями здоровья как ресурса личностного развития воспитанников».

Основной идеей концепции исследования является идея о моделировании реабилитационного пространства детского дома, в котором получит наибольшее воплощение реабилитация, личностное развитие, социализация и адаптация детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей.

Под реабилитационным пространством детского дома мы понимаем комплексную, многоуровневую, поэтапную и динамичную систему взаимосвязанных действий педагогического коллектива, направленную на осуществление профилактики, реабилитации и поддержки полноценного развития личности воспитанников детского дома, посредством организации взаимодействия ведомств, служб, учреждений, общественных организаций и инициатив.

Реабилитационное пространство позволит целенаправленно сформировать социальные связи и отношения субъектов и объектов ре-

абилитационной деятельности, являющиеся следствием реализации их потребностей, интересов и функциональных ролей, ориентированных на создание условий для максимальной актуализации реабилитационного потенциала объекта воздействия (ребенка с ограниченными возможностями).

Реабилитационное пространство призвано обеспечить адекватную реакцию детских домов и учреждений интернатного типа на изменяющиеся условия внешней среды, на социальный запрос и требования к выпускнику детского дома. Создание реабилитационного пространства позволит развивать способности и стремление воспитанников к самосовершенствованию с учетом его возрастных и индивидуальных особенностей, внутренних ресурсов, интересов и потребностей.

Таким образом, проблема исследования состоит в необходимости теоретического обоснования комплекса психолого-педагогических условий, разработки и реализации модели реабилитационного пространства в специальном (коррекционном) детском доме для детей с ограниченными возможностями здоровья, обеспечивающей личностное развитие воспитанников.

Цель исследования: разработка и реализация эффективной модели создания реабилитационного пространства в специальном (коррекционном) детском доме для детей с ограниченными возможностями здоровья как ресурса личностного развития воспитанников.

Объект исследования: процесс личностного развития воспитанников детского дома.

Предмет исследования: процесс создания реабилитационного пространства в специальном (коррекционном) детском доме для детей с ограниченными возможностями здоровья, обеспечивающего полноценное личностное развитие воспитанников.

Новизна исследования заключается в том, что впервые создание реабилитационного пространства в специальном (коррекционном) детском доме для детей с ограниченными возможностями здоровья рассматривается как значимый ресурс личностного развития воспитанников.

В ходе исследования был осуществлен разносторонний и многоаспектный теоретический

анализ проблемы создания реабилитационного пространства в специальном (коррекционном) детском доме для детей с ограниченными возможностями здоровья как ресурса личностного развития воспитанников.

Были выявлены возможности и потенциал реабилитационного пространства в специальном (коррекционном) детском доме для детей с ограниченными возможностями здоровья как ресурса личностного развития воспитанников.

Также была разработана системная модель реабилитационного пространства в специальном (коррекционном) детском доме для детей с ограниченными возможностями здоровья, которая обеспечит единство ее целевого, содержательного, деятельностного и результативного компонентов, а также условия ее эффективной реализации как ресурса личностного развития воспитанников детского дома (рисунок 1).

Разработан критериальный аппарат, необходимый для опытно-экспериментального обоснования эффективности процесса реализации модели реабилитационного пространства в специальном (коррекционном) детском доме для детей с ограниченными возможностями здоровья как ресурса личностного развития воспитанников.

В практику деятельности детского дома была внедрена системная модель реабилитационного пространства в специальном (коррекционном) детском доме для детей с ограниченными возможностями здоровья как ресурса личностного развития воспитанников. Разработанный диагностический инструментарий позволил выявить динамику в личностном развитии воспитанников детского дома, уровни сформиро-

ванности их личностных характеристик.

В ходе исследования были получены следующие результаты личностного развития воспитанников детского дома.

За время проведения исследования численность воспитанников ОГКОУ Ульяновского детского дома «Гнёздышко» сократилась на 35,3% (с 68 до 44 человек). Данная тенденция соответствует общероссийской: по данным федеральная служба государственной статистики с 2011 по 2014 году численность детей, сократилась на 37% (с 48275 до 30403 человек) [8].

Уменьшение численности воспитанников обусловлено несколькими причинами:

- выпуск из детского дома (поступление в образовательные организации профессионального образования, достижение совершеннолетия) – 31%;
- устройство воспитанников в замещающие семьи – 23,5%;
- возвращение воспитанников в кровные семьи – 2,9%;
- другое (перевод в другое учреждение интернатного типа и т.п.) – 2,9%.

Помимо прочего в ОГКОУ Ульяновского детского дома «Гнёздышко» продолжали пребывать новые воспитанники. С 2012 по 2016 годы в детский дом поступил 31 ребёнок. Это дети родителей, лишённых родительских прав (67,7%), дети, переведённые из других детских домов (25,8%), дети, возвращённые в детский дом из замещающих семей (6,5%).

Таким образом, динамика изменения численности воспитанников ОГКОУ Ульяновского детского дома «Гнёздышко» составила в среднем 39,4%.

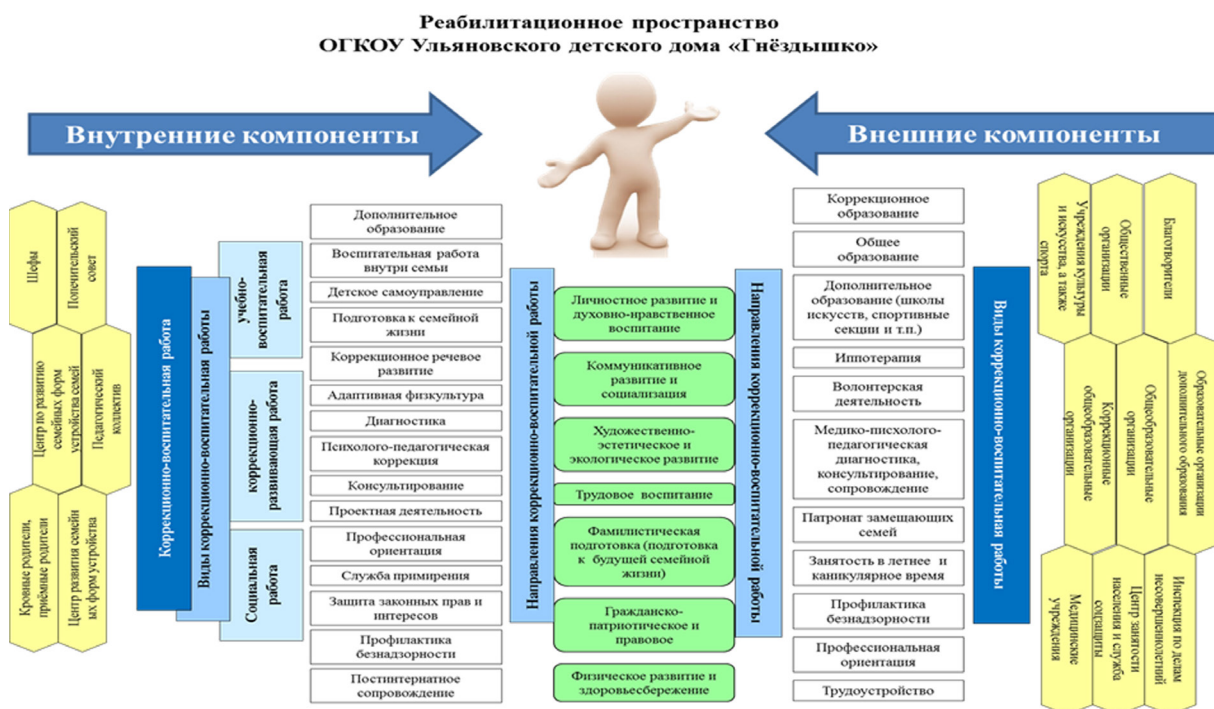


Рисунок 1

Согласно плану исследования, с 2012 по 2016 год проводилось оценка развития личности воспитанников в реабилитационном пространстве детского дома по следующим критериям: личностная компетентность, коммуникативная компетентность, компетентность творческой деятельности, компетентность в профессиональном самоопределении, фамилистическая компетентность, здоровьесберегающая компетентность, гражданско-патриотическая компетентность (таблица 1).

Полученные в ходе исследования результаты и выводы могут быть основой для организационного, содержательного и методического проектирования воспитательного процесса в детских домах и учреждениях интернатного типа с целью наиболее эффективного развития личности детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей.

Все респонденты были разделены по двум критериям: длительности пребывания в детском доме и уровню психического развития.

По первому критерию – длительности пребывания в детском доме – были выделены две группы: 1 группа – воспитанники, находящиеся в детском доме, – 2 и более лет (численность воспитанников в группе по ходу эксперимента изменялась от 8 до 10 человек); 2 группа – воспитанники, находящиеся в детском доме, – менее двух лет (численность детей в группе от 25 до 32 человек).

По второму критерию – психическому развитию воспитанников – были выделены три группы: «норма» – воспитанники с нормой психического развития (от 20 до 17 человек), «7 вид» – воспитанники с VII, VIII уровнем психического развития (от 14 до 17 человек); «II, IV, V вид» – воспитанники с II, IV, V видом психического развития (3 человека). В виду малочисленности последней группы по данному критерию результаты личностного развития воспитанников в настоящем исследовании не приведены.

Для возможности проведения сравнительной оценки результаты диагностик приведены в процентах.

Анализируя изменения в личностном развитии по четырём группам, нами были сделаны следующие выводы.

Методика изучения представлений о себе В. Стефансона позволяет определить шесть основных тенденций поведения человека в реальной группе: зависимость, независимость, общительность, необщительность, принятие борьбы и избегание борьбы. Тенденция к зависимости определена как внутреннее стремление индивида к принятию групповых стандартов и ценностей: социальных и морально-этических.

В начале эксперимента у воспитанников 1 группы ведущей тенденцией было принятие борьбы (37,5%). На втором месте стратегии не-

зависимости и общительности (25% каждая). Во 2 группе и группе «норма» преобладающей тенденцией была общительность (34,4% и 50% соответственно). Во второй группе на втором месте находится стратегия избегания борьбы (25%). В группе «норма» на втором месте – принятие борьбы (25%). Для воспитанников, относящихся к группе «7 вид», ведущей стратегия являлось избегание борьбы (35,3%), на втором месте – принятие борьбы (23,5%).

По окончании исследования в трёх группах: «2 группа», «норма», «7 вид» преобладающей стратегией стала общительность 40%, 41% и 31% соответственно. На втором месте в группах «2 группа» и «норма» – зависимость (20% и 17,6%); в группе «7 вид» – независимость (18,8%). Результаты в 1 группе более вариативны: общительность, необщительность, избегание борьбы – 20%.

Диагностика эмоциональных состояний по методике А. Уэссмана, Д. Рикса (методика применяется для самооценки эмоциональных состояний и степени бодрствования) выявила в начале эксперимента во всех четырёх группах преобладание среднего уровня эмоционального состояния (от 88,2 до 93,8%), характеризующееся средними показателями по шкалам: «спокойствие – тревожность», «энергичность – усталость», «приподнятость – подавленность», «уверенность в себе – беспомощность».

К концу эксперимента произошло снижение численности респондентов со средним уровнем, однако их количество значительно сократилось за счет увеличения количества респондентов с высоким уровнем: «1 группа» – высокий уровень у 50%; «2 группа» – 52%; «норма» – 58,8%; «7 вид» – 43,8%.

Диагностика способности к саморазвитию и самообразованию выявила, что в начале эксперимента средний уровень имел наибольшее значение только в группе «норма» (40%) в остальных группах преобладал уровень ниже среднего (от 43,8 до 64,7%).

К концу эксперимента во всех группах отмечена положительная динамика: «1 группа» – увеличение количества респондентов со средним уровнем с 25 до 60%; «2 группа» – увеличение количества респондентов со средним уровнем с 31,3 до 40%; «норма» – увеличение количества респондентов с высоким уровнем с 10 до 17,6%; «7 вид» – увеличение количества респондентов со средним уровнем с 17,6 до 56,3%.

Диагностика выявления уровня самооценки по методике Р. Овчаровой выявила на протяжении всего эксперимента преобладание во всех группах среднего уровня самооценки, изменяющегося в пределах от 66,8 до 100%. В группе «норма» прослеживается тенденция роста высокого уровня самооценки с 10 до 23,5%.

По диагностике самоконтроля в общении

Таблица 1

Диагностика личностного развития воспитанников детского дома в реабилитационном пространстве детского дома

Направление воспитательной работы	Критерии и показатели	Диагностический инструментарий
Личностное развитие	<i>Личностная компетентность</i> <ul style="list-style-type: none"> • отношение к себе; • способность к волевому усилию; • сформированность познавательного потенциала; • уровень самооценки; • способность к самодисциплине и ответственному поведению 	1. Методика изучения представлений о себе В. Стефансона [2, с. 65-69]. 2. Диагностика эмоциональных состояний по методике А. Уэссмана, Д. Рикса [4, с. 241-244]. 3. Диагностика способности к саморазвитию и самообразованию [5, с. 34-39]. 4. Диагностика выявления уровня самооценки по методике Р. Овчаровой [10, с. 349-352].
Коммуникативное развитие и социализация	<i>Коммуникативная компетентность</i> Сформированность гуманистических качеств (отношение к людям, способность к сопереживанию, состраданию)	1. Диагностика самоконтроля в общении по методике М. Снайдера [5, с. 200-209]. 2. Диагностика психологической культуры личности по методике Т. Огневой, О. Моткова [3, с. 8-9]. 3. Определение коммуникативных и организаторских склонностей (Тест-опросник «Коммуникативные и организаторские склонности (КОС-2)») [9, с. 263-265].
Художественно-эстетическое и экологическое развитие	<i>Компетентность творческой деятельности.</i> <ul style="list-style-type: none"> • выявление одаренности и креативности; • сформированность творческого мышления и воображения. 	1. Диагностика креативности по методике Рензулли [5, с. 544-550]. 2. Тест Гилфорда [5, с. 343-349]. 3. Диагностика креативности Торренса Е. [7, с. 171].
Трудовое воспитание и профессиональное самоопределение	<i>Компетентность в профессиональном самоопределении.</i> <ul style="list-style-type: none"> • выявление склонностей к различным видам профессии; • изучение мотивации к успеху и избеганию; 	1. Профориентационный опросник Голланда [5, с. 73-79]. 2. Диагностика личности на мотивацию к успеху по методике Т.Элрса [5, с. 73-79]. 3. Диагностика личности на мотивацию к избеганию неудач по методике Т. Элрса [5, с. 629-631].
Фамилистическая подготовка (подготовка к будущей семейной жизни)	<i>Фамилистическая компетентность</i> <ul style="list-style-type: none"> • отношение к окружающему миру, • к другим людям, • отношение к себе, • родительские обязанности, • выявление профессиональных интересов; • моральная и эмоциональная поддержка 	1. Диагностика ценностных ориентаций Рокича [1, с. 26-28]. 2. Адаптированная методика РОП («Роль ожидания и притязания») [1, с. 336-344]. 3. Методика «незаконченные предложения» [1, с. 22-24]. 4. Сочинение «Образ идеальной семьи».
Физическое развитие и здоровьесбережение	<i>Здоровьесберегающая компетентность</i> <ul style="list-style-type: none"> • отношение к себе • и способность к волевому усилию; • сформированность здорового образа жизни 	1. Анкета «Здоровый образ жизни» [6, с. 57-59]. 2. Анкета «ЗОЖ».
Гражданско-патриотическое и правовое	<i>Гражданско-патриотическая компетентность</i> Выявление ценностных ориентаций (ценности профессиональная, финансовая, семейная, социальная, духовная и др.)	1. Диагностика уровня нравственных ценностей [5, с. 56-60]. 2. Экспресс-диагностика социальных ценностей личности [1, с. 26-27].

по методике М. Снайдера и диагностике психологической культуры личности по методике Т. Огневой, О. Мотковой респонденты всех групп на всём протяжении эксперимента показывали средний уровень в среднем более 70%. Определение коммуникативных и организаторских склонностей дало аналогичные результаты.

Таким образом, воспитанников детского дома можно охарактеризовать как искренних, но не сдержанных в своих эмоциональных проявлениях, считающимися в своем поведении с окружающими людьми. Они стремятся к контактам с людьми, отстаивают свое.

Диагностика креативности по методике Рензулли на всем протяжении исследования показывает средний уровень творческого мышления воспитанников, изменяющийся в интервале от 70,6 до 100%.

Аналогичные данные получены по тесту Гилфорда.

Диагностика креативности Торренса показывает, что у воспитанников детского дома преобладают гибкость и беглость. Динамика изменения показателя от 41,2 до 87,5% и от 45 до 64,3% соответственно. К концу эксперимента в двух группах: «2 группа» и «норма» показатель оригинальности зафиксирован у 12% респондентов.

При изучении сформированности компетентности в профессиональном самоопределении воспитанников детского дома использовался опросник Голланда, диагностика личности на мотивацию к успеху по методике Т. Элерса и диагностика личности на мотивацию к избеганию неудач по методике Т. Элерса.

Опросник Голланда, основанный на соотношении типов профессии с индивидуальными особенностями человека, выявил, что большинство респондентов к окончанию эксперимента выбирают профессии реалистичного и социального типа: реалистичный тип: «1 группа» – увеличение с 25 до 50%, «2 группа» – с 37,5 до 64%, «норма» – с 35% до 41,2%, «7 вид» – с 35,3 до 81,3%; социальный тип: «1 группа», несмотря на уменьшение с 62,5 до 40%, показатель по-прежнему высок, «2 группа» – увеличение с 18,8 до 28%, «норма» – с 25% до 47%, «7 вид» – уменьшение с 35,3 до 12,5% (уменьшение произошло из-за резкого увеличения показателя «реалистичный тип»).

Склонность к профессиям интеллектуального типа выявлены в 1 группе (10%), 2 группе (4%) и группе «норма» (11,8%).

Таким образом воспитанники детского дома проявляют склонность заниматься конкретными вещами и их использованием, отдают предпочтение занятиям, требующим применения физической силы, ловкости. А также ориентированы на труд, главным содержанием которого является взаимодействие с другими людьми.

Диагностика личности на мотивацию к успеху по методике Т. Элерса выявила во всех группах на начало эксперимента преобладание, а затем рост среднего показателя (с 40 до 90%).

Диагностика личности на мотивацию к избеганию неудач по методике Т. Элерса выявила во всех группах стабильно высокий показатель среднего уровня, изменяющийся в ходе эксперимента в диапазоне от 88,2 до 100%.

Фамилистическая подготовка – один из важнейших аспектов личностного развития воспитанника. Мы понимаем под фамилистической подготовкой не только готовность создать собственную семью после выпуска из детского дома, но и готовность быть принятым в замещающую семью.

По методике ценностных ориентаций М. Рокича у воспитанников детского дома 14 лет и старше определялось соотношение терминальных (убеждения в том, что какая-то конечная цель индивидуального существования стоит того, чтобы к ней стремиться) и инструментальных (убеждения в том, что какой-то образ действий или свойство личности является предпочтительным в любой ситуации) ценностей. В начале эксперимента во всех группах преобладали терминальные ценности – от 75 до 100%. К окончанию эксперимента данные показатели оказались равными.

Адаптированная методика РОП («Ролевые ожидания и притязания») также использовалась с воспитанниками 14 лет и старше.

В начале эксперимента во всех группах главенствующую позицию занимала внешняя привлекательность (от 33% до 100%), т. е. преобладало желание иметь внешне привлекательного супруга (-у), а также была выявлена установка на собственную привлекательность, стремление модно и красиво одеваться. Наиболее явно это выражено в 1 группе (100%). Это объясняется малым количеством респондентов в группе (от 1 до 5 человек по ходу эксперимента). В группе «7 вид» наряду с внешней привлекательностью по 33% набрали социальная активность (брачный партнер должен иметь серьезные профессиональные интересы, играть активную общественную роль) и личностная идентификация (ожидание общности интересов, потребностей, ценностных ориентации, способов времяпрепровождения).

Во 2 группе и группе «норма» помимо внешней привлекательности были выбраны как значимые социальная активность, личностная идентификация, родительско-воспитательские, а также хозяйственно-бытовые ожидания и притязания: «2 группа»: внешняя привлекательность – 38%, социальная активность – 23,8%, личностная идентификация и родительско-воспитательские ожидания и притязания по 14,3%, хозяйственно-бытовые ожидания и

притязания – 4,8%; группа «норма»: внешняя привлекательность – 38,5%, социальная активность и личностная идентификация по 15,4%, и родительское-воспитание – 23%, хозяйственно-бытовые ожидания и притязания – 7,7%.

По окончании эксперимента помимо родительско-воспитательских ожиданий и притязаний более значимыми стали и другие параметры. «1 группа»: внешняя привлекательность – 60%, родительское-воспитательские ожидания и притязания – 40%; «2 группа»: внешняя привлекательность и личностная идентификация по 22,2%, социальная активность – 5,6%, и родительское-воспитательские ожидания и притязания – 33,3%, хозяйственно-бытовые ожидания и притязания – 16,7%; группа «норма»: внешняя привлекательность – 18,2%, родительское-воспитательские ожидания и притязания – 45,5%; личностная идентификация – 27,3%, социальная активность – 0%, и родительское-воспитательские ожидания и притязания – 33,3%, хозяйственно-бытовые ожидания и притязания – 7,7%; «7 вид»: внешняя привлекательность – 40%, родительское-воспитательские ожидания и притязания – 30%; личностная идентификация, хозяйственно-бытовые ожидания и притязания и социальная активность по 10%

Фамилистическая компетентность выявлялась у воспитанников также посредством написания сочинения на тему «Образ идеальной семьи».

Во всех группах по этому параметру отмечено увеличение среднего уровня: «1 группа» – с 50 до 60%, «2 группа» – с 46,9 до 76%, «норма» – с 50 до 76,5%, «7 вид» – с 41,2 до 62,5%. Рост показателя обусловлен уменьшением респондентов с низким уровнем.

Здоровьесберегающая компетентность определялась по двум анкетам «Здоровый образ жизни». Все респонденты на всём протяжении эксперимента показали высокую осведомленность в правилах ведения здорового образа жизни.

Здоровьесберегающая компетентность определялась по двум анкетам «Здоровый образ жизни». Все респонденты на всём протяжении эксперимента показали высокую осведомленность в правилах ведения здорового образа жизни.

Степень гражданско-патриотической компетентности определялась диагностикой уровня нравственных ценностей и экспресс-диагностикой социальных ценностей личности.

Диагностика уровня нравственных ценностей выявила в начале эксперимента преобладание в 1 группе и группе «7 вид» респондентов с высоким уровнем нравственных ценностей: 37,5 и 35,3% соответственно. Во второй группе и группе «норма» преобладали респонденты с показателем среднего уровня: 28,1 и 35% соответственно.

В конце эксперимента во всех группах увеличилось процентное соотношение респондентов с показателем «средний уровень»: «1 группа» – с 25 до 60%, «2 группа» – с 28,1 до 48 %, «норма» – с 35 до 47%, «7 вид» – с 17,6 до 62,5%. Также произошло увеличение по показателю «низкий уровень»: 1 группа – с 12,5 до 40%, «2 группа» – с 25 до 36%, «норма» – с 20 до 35,5%, «7 вид» – с 23,5 до 37,5%.

Изменение показателей вызвано сокращением во всех группах показателя «ниже среднего» до 0, а также снижением показателя «выше среднего» в группах «1 группа» и «7 вид» до 0%, в группах «2 группа» и «норма» до 16% и 17,6% соответственно.

Таким образом, во всех группах отмечена положительная динамика в развитии личности воспитанников.

Литература:

1. Большая энциклопедия психологических тестов [Текст]. – М.: Эксмо, 2007. – 414 с.
2. Методика «Q-сортировка» (В. Стефансон) [Текст] / Под ред. А. А. Карелина. – М., 2001. – Т.2. – 456 с.
3. Мотков О. И. Психологическая культура личности [Текст] / О. И. Мотков // «Школьный психолог». – 1999. – Вып. 15.
4. Психологические тесты [Текст] / Под ред. А. А. Карелина. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1999. – Т.1 – 332с.
5. Райгородский Д. Я. Практическая психодиагностика. Методики и тесты. Учебное пособие [Текст] / редактор-составитель Д. Я. Райгородский. – Самара: Издательский Дом «БАХРАХ-М», 2001. – 672 с.
6. Соколова И. Ю. От самопознания к самореализации и здоровьесбережению. Учебно-методическое пособие для студентов, магистрантов, аспирантов, кураторов, педагогов [Текст] / И. Ю. Соколова, Л. Б. Гиль – Томск: ТПУ, 2010. – 101 с.
7. Туник Е. Е. Диагностика креативности [Текст] / Е. Е. Туник – Издательство: С-Пб.: ИМАТОН, 1998. – 171 с.
8. Федеральная служба государственной статистики / Центральная система базы данных [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://www.gks.ru/dbscripts/cbsd/dbinet.cgi>
9. Фетискин Н. П. Диагностика коммуникативных и организаторских склонностей (КОС-2) [Текст] / Н. П. Фетискин, В. В. Козлов, Г. М. Мануйлов – М., 2002. – 490 с.
10. Энциклопедия методов психолого-педагогической диагностики лиц с нарушениями речи: пособие для студентов, педагогов, логопедов и психологов [Текст] / В. А. Калягин, Т. С. Овчинникова. – Санкт-Петербург: Каро, 2004. – 432 с. – ISBN 5-89815-401-9.

Развитие связной речи в младшем дошкольном возрасте

Л. Г. Шадрина

Резюме. Проблема развития связной речи детей является чрезвычайно актуальной. Наиболее полно в педагогической литературе освещена работа по составлению текстов детьми школьного и старшего дошкольного возраста. Анализ источников показывает, что возможности младших дошкольников недооценивались.

Ключевые слова: связная речь, описание, повествование, совместное рассказывание, методика обучения.

Development of coherent speech in preschool age

L. G. Shadrina

Abstract. The problem of developing the coherent speech of children is extremely important. In the pedagogical literature the most complete review shows drafting texts for children of school and preschool age. The source analysis shows that the possibilities of younger pre-schoolers were underestimated.

Keywords: coherent speech, description, narration, co-telling, methodology of teaching.

В дошкольном возрасте ребенок овладевает прежде всего диалогической речью, которая имеет свои специфические особенности, проявляющиеся в использовании языковых средств, допустимых в разговорной речи. Монолог строится по законам литературного языка. Только специальное обучение подводит ребенка к овладению связной речью, которая представляет собой развернутое высказывание, состоящее из нескольких или многих предложений, разделенных по функционально-смысловому типу на описание, повествование, рассуждение. Формирование связности речи, развитие умений содержательно и логично строить высказывание является одной из главных задач речевого воспитания дошкольников [1].

В детском саду обучение детей рассказыванию систематически и целенаправленно осуществляется только в старшем дошкольном возрасте, а возможности младших дошкольников в овладении элементами монологического высказывания недооцениваются.

В активизации речи ведущими приемами на протяжении всего дошкольного возраста признаются вопросы к детям, образец речи взрослого и рассказывание детей по образцу и плану, предложенному воспитателем. Распространенность в обучении рассказыванию такого приема, как образец, обусловлена пониманием ве-

душей роли подражания в развитии речи.

Кроме того, не может не сказаться на результатах обучения рассказыванию недостаточная мотивированность речевой деятельности дошкольников. Задания на сочинение рассказа или сказки, предлагаемые детям, часто оторваны от задач и мотивов естественного общения, дошкольникам не понятен смысл речевых упражнений.

Недостаточная теоретическая разработанность проблемы формирования связной речи в младшем дошкольном возрасте создает трудности в работе воспитателей по развитию связной монологической речи.

Формированию предпосылок монологической речи было посвящено наше исследование, выполненное под руководством О. С. Ушаковой [2], [3].

Сначала выявлялись особенности высказываний разных типов детьми 4-го года жизни. Детям предлагалась для рассказывания игрушка, сюжетная и предметная картинка, тема для рассказывания из опыта.

Взрослый в игровой ситуации (от лица персонажа) предлагал ребенку рассказывать вместе. Он начинал фразу, называя 1-2 слова, тем самым задавал связь, на которую надо было ответить, а ребенок заканчивал: «Это... Он... У котенка... Пушок умеет...» Методика совместного рассказывания позволяла выяснить, ориентируются ли дети на средства выражения логических связей между предложениями. Затем ребенок рассказывал самостоятельно.

Анализ высказываний показал, что словарь большинства младших дошкольников беден. Типичными особенностями детской речи являлись: частая замена различных частей речи местоимениями, неточное обозначение некоторых объектов или действий, смешение близких по смыслу понятий, наличие упрощенных слов, характерных для детей раннего возраста. Предложения, в основном, простые (97% от общего числа), короткие. Часть детей вообще не справилась с заданием. Это свидетельствует о больших индивидуальных различиях в развитии речи детей одной возрастной группы.

Экспериментальное обучение строилось на основе взаимосвязи разных речевых задач (словарной работы, формирования грамматического строя речи, воспитания звуковой культуры) с включением специальной работы по развитию связной речи.

Учитывались лингвистические характеристики разных типов текстов. Как известно, при

описании важно видеть признаки объекта и фиксировать их в речи. Организующим началом повествования являются глаголы, передающие развитие последовательности действий.

На 1 этапе (подготовительном к описанию) педагог привлекал внимание детей к отдельным признакам объектов, сам, описывая объекты. В играх «Узнай по описанию», «Угадай, что за зверь», «Угадай игрушку» дети должны были найти описываемые объекты среди ряда предложенных. Сначала взрослый указывал на один – два признака, затем их число увеличивалось до трех – четырех.

В последующем детей приучали выделять объект, его признаки и называть их в играх «Что за предмет?», «Что за овощ?», «Что у кого?», «Скажи какой». Очень эффективными оказались игры-соревнования, развивающие умения выделять и обозначать словом части и признаки: «Кто больше увидит и скажет про зайчика (про куклу)?» За каждый правильный ответ – признак давалась цветная ленточка. Желание получить приз (игрушку, предмет) побуждало ребенка к поиску нужного слова или фразы. Например, перед началом игры детям раздавались пирамидки без колец, за правильный ответ ребенок получал кольцо. Победителем оказывался тот, кто быстрее всех соберет целую пирамидку.

Подготовительным этапом при обучении повествованию было формирование умений видеть начало и конец действий, называть последовательность действий. Этому способствовали задания на раскладывание картинок, изображающих действия героев в их последовательности. Ребенку давались две картинки: девочка спит – делает зарядку; обедает – моет посуду; стирает – вешает белье. Дети называли первое действие – показывали картинку, затем показывали вторую картинку и после этого называли следующее по логике действие.

Для активизации глагольной лексики проводились упражнения: «Кто что умеет делать?», в которых дети учились подбирать глаголы, обозначающие характерные действия животных (белочка – скачет, прыгает, грызет); «Где что можно делать?» глаголы одного семантического поля (в лесу можно гулять, собирать грибы, ягоды, охотиться; на реке можно купаться, ловить рыбу, кататься на лодке).

В играх «Скажи, что сначала, что потом», «Добавь слово» (Катя проснулась и...; зайчик испугался и...) дети учились называть предшествующие и последующие события.

На втором этапе детей подводили к составлению целостного описания и повествования. Целостное описание, т. е. описание структурно оформленное, содержащее все основные структурные части: начало – называние объекта, середина – перечисление признаков, конец – об-

щая оценка предмета описания.

Ведущим приемом обучения в этом возрасте является совместное описание. Целесообразность такого приема объясняется психологическими особенностями младших дошкольников. Именно в младшем дошкольном возрасте наиболее естественной формой речи является диалог, т. к. дети еще не умеют планировать свое высказывание. Функцию планирования берет на себя взрослый, он как бы беседует с ребенком, но вместе у них получается описательное высказывание.

Совместное описание может быть разным. Начинать рекомендуется со сравнительного описания, когда два объекта сравниваются между собой.

I. Пофразовое параллельное описание. Педагог задает содержание, говорит фразу об одном объекте, а ребенок – о другом. Для сравнения берутся сначала очень похожие объекты, одинаковые по названию: куклы в различной одежде, медведи, разные по окраске, с разными предметами в лапах; затем совсем разные: медведь и заяц, белка и лиса, яблоко и помидор. Например:

Взрослый: У меня лиса.

Ребенок: А у меня заяц.

– У лисы рыжая шубка.

– А у зайца – белая.

– У лисы маленькие острые ушки.

– А у зайца длинные уши.

– Лисичка хитрая.

– А заяц трусливый.

II. Сопряженное описание. Взрослый начинает фразу, а ребенок ее заканчивает: Это... ежик. У ежика... Ежик любит... Он живет...

В данном случае педагог выделяет узловые моменты описательного текста, так называемые опознавательные признаки описания, «скрепляет» описание.

III. Коллективное описание несколькими детьми. Наиболее показательно использование этого приема в игре «Встань в круг»:

В комнату вносят новую игрушку. Дети берутся за руки и образуют круг, в центре которого игрушка. Первый играющий (вначале это взрослый) называет игрушку, например: «Это лисичка». Второй начинает описание: «Она рыжая (хитрая, маленькая)», третий продолжает: «У нее длинный хвост» и т.д.

При проведении занятий по развитию описательной речи с детьми младшего дошкольного возраста следует помнить о необходимости мотивации речевой деятельности. Мотивация не должна быть надуманной, а исходить из условий естественного общения. Так, обычно мы пользуемся описательным типом речи, если хотим сделать кому-то комплимент, подмечая какие-либо достоинства внешности или характера человека; стараемся нарисовать словесный

портрет предмета человеку, который не видел его и т. д. На занятиях с детьми можно также похвалить кого-то, например кукол, которые спорят, кто из них красивее, наряднее. Нужно разрешить их спор, рассказать, какие они красивые. Можно помочь белке найти своих разбежавшихся по лесу бельчат, делая объявления об их внешних приметах по лесному радио. Можно рассказать тому или иному персонажу, как он выглядит, т. к. у него разбилось зеркало, а он собрался в гости и т. п.

Повествование состоит из начала, развития события и концовки. Наиболее эффективной формой обучения целостному повествованию являются игры – инсценировки с игрушками. Герои инсценировок могут быть фигурками настольного и магнитного театра, мелкими игрушками, плоскостными картинками. В инсценировках разыгрываются любые несложные сюжеты, придуманные воспитателем и совместно с детьми. Но тема должна предлагаться взрослым, причем в теме должно звучать событие: «Как у Светы улетели воздушные шары» (приходит кукла с воздушными шариками), «Как Коля испугался грома» (мальчик с зонтиком), «Как Лисенок учился кататься на лыжах» (лисенок на лыжах, с перевязанной лапой). Ведущим приемом будет также совместная речь – совместное повествование. Воспитатель сам или вместе с детьми рисует словами основную ситуацию:

«Свете подарили воздушные шарики. Она пошла с ними гулять. Вдруг налетел сильный ветер. Света не удержала шарики, и они... улетели. Девочке стало жалко свой подарок, и она

заплакала. Мимо пробежал... Он спросил... Света ответила... Тогда зайка успокоил Свету и сказал...» (Диалог дети передают самостоятельно). Намечая сюжет, следует вводить в рассказ глаголы общения, которые образуют семантический ряд: спросил – ответил; попросил – сказал; закричал – обиделся. Дети, ориентируясь на значение глаголов, передают разговор действующих лиц. Взрослый должен следить за правильностью использования интонации вопроса, сообщения, восклицания.

Постепенно доля взрослого в совместных рассказах уменьшается. Он подсказывает лишь слова связки между частями высказывания: Как-то раз ...Вдруг ...А тут ...И тогда ...И стали они...

Как известно, монологическая речь требует планирования высказывания. В раскрываемом экспериментальном обучении функцию планирования брал на себя педагог. Он задавал схему будущего высказывания, дети «наполняли» эту схему различным содержанием.

Экспериментальное обучение и многолетний опыт работы в данном направлении подтвердили правильность разработанной методики формирования начал связной речи у младших дошкольников.

Литература:

1. Ушакова О. С. Развитие речи дошкольников. – М.: Изд-во Института Психотерапии, 2001
2. Ушакова О. С. Теория и практика развития речи дошкольника. – М.: Сфера, 2008
3. Шадрин Л. Г. Развитие предпосылок связной речи у детей младшего дошкольного возраста // Вектор науки. Серия: Педагогика и психология. 2012. № 4.

Педагогический аспект проблемы развития образности речи старших дошкольников на материале загадок

Л. Г. Шадрина, М. Н. Аверина

Резюме. В статье приводится анализ взглядов классиков отечественной педагогики и современных авторов на проблему использования малых фольклорных форм (загадок) в развитии образности речи детей старшего дошкольного возраста.

Ключевые слова: культура речи, образность речи, выразительные средства языка, метафора, метафорическая загадка.

Pedagogical aspect of the figurative speech development problem of senior preschool children exemplified by the usage of riddles

L. G. Shadrina, M. N. Averina

Abstract. The article provides the content analysis of the fundamental works of Russian pedagogy scientists and contemporary authors on the problem of using small folklore forms (riddles) in the development of figurative speech of the senior preschool age children.

Keywords: culture of speech, figurative speech, expressive means of language, metaphor, metaphorical riddle.

Формирование культуры речи предполагает решение комплекса задач освоения литературного языка: от первоначального этапа – следования требованиям правильности речи до качественного, более совершенного, речевого мастерства, что характеризуется умением использовать выразительные языковые средства в различных условиях общения и соответствии с целями и содержанием речи. Основы культуры речи закладываются в дошкольном возрасте.

Понятие «культура речи» (синоним «речевая культура»), по Б. Н. Головину, это «учение о совокупности и системе коммуникативных качеств речи». К коммуникативным признакам речи относятся точность, богатство, образность и другие. Наиболее важным для нашего исследования является понятие образности.

Проблема развития образности речи являлась предметом внимания классиков отечественной педагогики. Так К. Д. Ушинский, считая народный язык основой обогащения речи, подчеркивал роль загадок в формировании так называемого дара слова. Придавая огромное значение народной словесности, он разработал рекомендации по работе с загадками, пословицами, поговорками. Загадка по К. Д. Ушинскому – «картинное описание предмета» [1, с. 64],

содержащее образные словосочетания, которые можно использовать не только для поиска отгадки, но и формирования образного словаря через осознание переносного значения выражения.

Е. И. Тихеева, отмечая роль малых фольклорных форм в качестве основы речи детей, рекомендовала объяснять детям образные слова. Она отмечала, что некоторые образцы народного творчества, в первую очередь загадки, нуждаются в заучивании, чтобы сохранить их образность в первоначальном виде. Автор считает, что при работе с загадками необходимо избирательно подходить к их отбору, в зависимости от возраста ребёнка и поощрять сочинение собственных загадок детьми [2].

Е. А. Флериной обращала особое внимание на такое качество речи как выразительность, которое возможно развить у детей на материале народного творчества. Она утверждала, что «... сказки, песни, шутки, басни, загадки, поговорки, пословицы должны войти в обиход детей и стать образцом, достойным подражания» [3, с. 44].

Этого же взгляда придерживается Е. И. Радиной, которая предлагает использовать образцы народного творчества для обогащения словарного запаса дошкольников на занятиях по развитию речи. Она обращает внимание на то, что малые фольклорные формы, в частности загадки, могут использоваться в качестве закрепления пройденного материала детьми.

Л. А. Пенъевская также большое внимание отводит малым фольклорным формам, в частности загадкам, как источнику развития речи детей, особо подчеркивая обилие в них метких описаний, ярких определений [4].

В исследовании Ю. Г. Илларионовой разработана методика работы с загадками с детьми дошкольного возраста. Особое внимание Ю. Г. Илларионова уделяет метафорическим загадкам, в которых ёмко и красочно рассказывается о предмете [5]. Автор отмечает, что загадка обладает богатыми выразительными возможностями, которые определены сущностью загадки и её малой структурой.

Для расширения познавательного интереса Ю. Г. Илларионова рекомендует об одном и том же предмете загадывать детям несколько разных загадок. Это позволит рассмотреть предмет более широко, затронув все его признаки. Старший дошкольный возраст у исследователя выделен как возраст, который наиболее чуток к

пониманию образного смысла метафорических загадок.

О. С. Ушакова считает, что малые фольклорные формы (загадки, потешки, считалки, заклички) обладают высоким потенциалом развития выразительности речи, учат детей чувствовать мелодику и ритм родного языка» [6]. Автор утверждает, что в старшем дошкольном возрасте ребенок готов к работе над пониманием образности загадок, поскольку способен подбирать антонимы и синонимы, понимать значения многозначных слов и подбирать точные выражения в высказываниях. Работа с загадками в старшем дошкольном возрасте учит детей осознанному отбору языковых средств в речи, воспитывает чувство любви к родному языку, мотивирует на создание собственных загадок. О. С. Ушакова предлагает серию упражнений, которые направлены на обогащение словарного запаса, понимание значений многозначного слова и развитию творческого потенциала дошкольников.

Работы Р. П. Боши, Н. В. Гавриш, Л. А. Колуновой, Г. А. Куршевой, выполненные под руководством О. С. Ушаковой, проведенные на материале разных фольклорных жанров и произведений художественной литературы установили связь словесного творчества с формированием образности речи. Ими определены педагогические условия обогащения речи детей средствами художественной выразительности, к которым они отнесли формирование интереса к богатству языка и использование изобразительно-выразительных средств в своей речи у дошкольников.

Комплексного подхода в развитии образной речи на материале малых фольклорных форм придерживается Н. В. Гавриш. Она отмечает, что помимо словарной работы, необходима работа и над звуковой стороной речи, развитие интонационной выразительности. Её исследования доказали, что восприятие, понимание метафор в загадке, возможно лишь на определенном уровне развития абстрактного мышления. Исследователь разработал методику работы с малыми фольклорными формами, включающую в себя ознакомление с жанровыми особенностями и со средствами выразительности в загадках: эпитетами, сравнениями, метафорами [6].

М. Загрудина [7] также признает, что загадки обладают широким спектром изобразительно выразительных средств. Автор подчеркивает, что при работе с загадками необходимо в первую очередь обращать внимание на образные средства языка загадок и предлагает варианты работы в данном направлении. В ходе исследования было установлено, что метафорические загадки сложны в понимании детьми старшего дошкольного возраста. Это явление автор связывает с тем, что загадки представля-

ют собой «иносказание», в отличие от сказки, содержание которой более реалистично. В связи с этим она подчеркивает, что понимание метафор напрямую связано с развитием определенных психических функций у дошкольников.

Е. М. Струнина, Л. А. Колунова подчеркивают важность систематической работы над словом при работе над образностью речи. Л. А. Колунова, проанализировав уровень понимания детьми переносного значения слов, пришла к выводу, что дошкольники без специального обучения неточно понимают значения слов, либо дают ошибочное определение. Она предложила специальные игры и упражнения, направленные на работу над смысловыми оттенками лексических значений многозначных слов.

Влияние фольклора на развитие образного мышления дошкольников раскрыто в работах А. Е. Шибицкой, Л. В. Таниной, О. Н. Сомковой, О. В. Акуловой. О. Н. Сомкова [8] доказала необходимость ознакомления дошкольников с загадками в качестве средства формирования творческого мышления дошкольников. Автор дает объяснение низкого уровня восприятия и понимания метафорических загадок детьми незрелостью интеллектуально-познавательных умений. Вместе с тем он обосновывает психологическую и физиологическую готовность старшего дошкольного возраста к творческой речевой деятельности на материале загадок. Исследователь подчеркивает, что отгадывание загадок существенно повышает интерес дошкольников к использованию образных выражений в своей речи.

А. Е. Шибицкая, О. В. Акулова [9] предлагают методику ознакомления дошкольников с фольклорными произведениями. При работе с фольклором они выделяют несколько этапов. Воспитателю предлагается сначала ознакомить дошкольников с выразительными средствами языка фольклора, его поэтическим содержанием и только потом переходить к созданию собственных сочинений детьми. О. В. Акулова выделяет театрализованные игры как ведущий прием в развитии образности речи дошкольников на материале фольклора. Они помогают детям тренироваться в подборе адекватных выразительных средств, развивают речетворческие умения.

В работах О. Н. Шумкиной [10] предложена методика развития метафорической речи младших школьников на материале образцов художественной литературы и загадок. Автор обращает внимание на то, что первостепенным в обучении выступает именно осознание школьниками языковых средств метафоризации текста, которое реализуется через специальные творческие упражнения.

И. Н. Зайдман [11] предлагает системный курс по развитию метафорического мышления

и образности речи дошкольников и младших школьников. Этот курс включает в себя серию занятий, среди которых автор пристальное внимание уделяет загадке. Автор предлагает анализировать отгадку, вычленять общие признаки между загадываемым предметом и его иносказательной интерпретацией, находить и придумывать свои ассоциации. И. Н. Зайдман уделяет внимание не только общеязыковым метафорам, но и предлагает приемы по работе над формированием авторских метафор. По мнению автора именно авторские метафоры имеют наибольшее значение в развитии ассоциативного мышления, которое лежит в основе развития образности речи.

Т. А. Ладыженская [12] исследует вопрос развития связной речи школьников с точки зрения формирования коммуникативных умений. Центральным понятием в её работе выступает текст. Она рассматривает понятие хорошей речи, основными качествами которой выступают такие компоненты как точность, богатство и выразительность. Т. А. Ладыженская отмечает роль загадки в развитии воображения и образности речи. Её методика опирается на загадки как материал, который учит детей рассуждать, пробуждает фантазию школьника, побуждает к составлению собственных сочинений.

Данный педагогический опыт методики начального обучения также может использоваться при работе над образностью речи дошкольников.

Е. Н. Судакова и Л. Г. Шадрина в своем исследовании приходят к выводу, что работа по формированию образности речи старших дошкольников должна осуществляться на основе развития всех сторон речи во взаимосвязи с ознакомлением с выразительными средствами произведений художественной литературы [13].

Таким образом, проблема развития образности речи достаточно полно освещена в дошкольной педагогике, в том числе и с исполь-

зованием малых фольклорных форм, служащих не только материалом для развития образной речи, но и средством приобщения дошкольников к русской культуре и формирования самосознания творческой личности.

В то же время в методике развития речи дошкольников, на наш взгляд, недостаточно полно сформирована методология развития образности речи на материале метафорических загадок. Эта проблема требует дальнейшего исследования.

Литература:

1. Ушинский К. Д. Избранные педагогические произведения. – М. Просвещение, 1968.
2. Тихеева Е. И. Развитие речи детей (раннего и дошкольного возраста): Пособие для воспитателей детского сада / Под. ред. Ф. А. Сохина. 5-е изд. – М.: Просвещение, 1981.
3. Флерина Е. А., Шабад Е. Ю. Живое слово в дошкольном учреждении / Е. А. Шабад, Е. Ю. Шабад. М.: Учпедгиз, 1939.
4. Пеньевская Л. А. Обучение родному языку // Вопросы обучению в детском саду / под ред. А. П. Усовой – М.: Учпедгиз, 1955.
5. Илларионова Ю. Г. Учите детей отгадывать загадки. Москва: Просвещение, 1985.
6. Ушакова О. С., Гавриш Н. В. Знакомим дошкольников с литературой: конспекты занятий. – М.: ТЦ Сфера, 2002.
7. Загруднинова М. Исследование малых фольклорных форм // Дошкольное воспитание. 1991. № 9.
8. Сомкова О. Н. Формирование творческих умений у детей 5-6 лет в процессе освоения художественных речевых образов (загадок): Автореф. дис. канд. пед. наук. Л., 1987.
9. Акулова О. В. Устное народное творчество как средство развития выразительности речи старших дошкольников: Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.07. – СПб., 1999.
10. Шумкина О. Н. Работа над метафоричностью речи младших школьников // Начальная школа. 2001. № 12.
11. Зайдман И. Н. Развитие речи и психолого-педагогическая коррекция младших школьников // Начальная школа. – 2003. – № 6
12. Ладыженская Т. А. Речь. Речь. Речь. М.: Педагогика. 1990.
13. Шадрина Л. Г., Судакова Е. Н. Особенности развития связной образной речи детей старшего дошкольного возраста и пути ее формирования // Сибирский педагогический журнал. № 3. 2011.

Принципы непрерывного образования при обучении иностранному языку

Е. А. Шер, М. В. Сальникова

Резюме. В статье рассматриваются требования, предъявляемые к специалистам, одним из которых является знание иностранного языка; о росте потребности в специалистах, способных работать с информацией на иностранном языке и участвовать в англоязычной коммуникации разных сферах человеческой деятельности; говорится о саморазвитии и непрерывном языковом образовании; раскрываются его пути.

Ключевые слова: профессионал, профессиональная деятельность, саморазвитие, непрерывное языковое образование.

Principles of continuous education in teaching a foreign language

E. A. Sher, M. V. Salnikova

Abstract. This article discusses the particular requirements for specialists, one of which is the knowledge of a foreign language. The article considers the growth in demand for specialists who can work with the information provided in a foreign language and who can participate in the English-language communication in different spheres of human activities. The article deals with the self-development and continuous language education; it also reveals the ways of its achieving.

Keywords: professional, professional activity, self-development, continuous language education.

На современном этапе развития глобального мирового сообщества к специалисту нового типа предъявляются новые высокие требования. Современный профессионал практически в любой сфере деятельности должен уметь быстро адаптироваться к постоянным изменениям в обществе и своей деловой сфере, иметь критический и творческий склад ума, иметь навыки межкультурного общения как в бытовой, так и, что особенно важно, в профессиональной сфере, работать над развитием своего интеллектуального и культурного уровня и быть способным творчески реализовывать себя в профессиональной деятельности.

Глобализация, понимаемая как процесс всемирной экономической, политической и культурной интеграции и унификации, находит отражение в профессиональной деятельности практически во всех сферах жизни. Глобализационные процессы оказали серьёзное влияние на языковую ситуацию в мире и востребован-

ность иноязычной компетенции специалистов в самых различных областях знаний.

В стремительно развивающемся мире современный профессионал постоянно сталкивается с необходимостью самостоятельно осваивать все новые и новые объёмы информации, и способность к саморазвитию, самостоятельному освоению новых умений приобретает особую важность. Посредством информационных технологий новая информация оперативно доступна теперь не только на родном языке, но и на всех языках мира. При этом несомненное первенство принадлежит англоязычной информации. Английский язык постепенно превращается в основной язык международного общения, обеспечивающий бытовую, академическую и деловую мобильность. Этот факт говорит не только о необходимости изучения английского языка, но и позволяет говорить о росте потребности в специалистах, способных работать с информацией на иностранном языке и участвовать в англоязычной коммуникации самых разных сферах человеческой деятельности. Повышение навыков владения иностранными языками неразрывно связано двунаправленными причинно-следственными связями с такими важнейшими явлениями современного общества как академическая и деловая мобильность. Знание языков позволяет современному специалисту получать или продолжать образование за рубежом, участвовать в международной деятельности в профессиональной сфере, при этом развитие схем мобильности напрямую зависит от готовности участников к учёбе и работе на международном уровне на иностранном языке. Здесь, кстати, можно отметить ещё одно следствие – необходимость иноязычной компетенции для работников сферы образования (особенно высшего), готовность осуществлять подготовку или переподготовку специалистов из разных стран мира на английском языке.

В Болонском процессе, направленном на создание единой общеевропейской системы высшего образования, вопросы изучения английского языка как универсального инструмента, обеспечивающего саму возможность иноязычного обучения, самообучения и саморазвития, занимают особо важное место. В современном европейском обществе уделяется большое внимание языковой подготовке личности. В европейской сфере образования

за последние десятилетия появились отработанные, отлаженные механизмы, позволяющие обеспечивать непрерывность иноязычного образования, закрепилось представления о необходимости постоянного совершенствования языковой подготовки специалиста, сформировалось понятие о непрерывном, проходящем через всю жизнь языковом образовании (Lifelong Language Learning). Знание языков рассматривается как средство, позволяющее развиваться и реализовываться не только отдельной личности, но и всей нации и даже глобальному сообществу в целом [4].

Непрерывное изучение языков понимается как постоянное овладение языками не только в рамках образовательной системы, но и вне их – путём самостоятельного изучения языков, а также естественного развития языковых навыков в ходе межкультурной коммуникации в бытовой, академической и профессиональной сферах [2]. Европейские институты власти всячески содействуют воплощению идей Lifelong Language Learning в жизнь: ставятся и успешно решаются задачи по изучению языков со ступени дошкольного и начального образования, и далее, через школу и вуз, традиционно наиболее готовые к решению подобных задач институты, к изучению языков в профессиональной сфере, языковой подготовке и переподготовке специалистов на местах, и, затем, к совершенствованию и изучению новых языков для людей, закончивших профессиональную карьеру [4]. При этом сам обучаемый должен испытывать потребность к изучению языков, готовность к их освоению. Таким образом, для эффективной работы системы непрерывного языкового образования необходимо уделять внимание формированию способности и стремления к дальнейшему обучению и самообучению (как в отношении иностранных языков, так и в отношении других профессиональных знаний в целом). На данном этапе иностранный язык выступает и как объект изучения, и как инструмент, необходимый для приобретения и совершенствования других профессиональных компетенций.

Те же тенденции можно наблюдать сегодня и в российском обществе. Согласно национальной доктрине образования Российской Федерации, перед вузами стоит глобальная задача по подготовке «высокообразованных людей и высококвалифицированных специалистов, способных к профессиональному росту и профессиональной мобильности» [1].

Действительно, сегодня изучению иностранного языка уделяется огромное внимание, но процесс создания непрерывной системы приобретения иноязычных компетенций находится лишь на начальном этапе, так же как и процесс осознания важности знаний ино-

странного языка для профессиональной сферы. Для реализации программы непрерывного обучения необходима дальнейшая разработка имеющейся уровневой системы при изучении иностранного языка (A1-C2) и внедрение её на всех этапах обучения с необходимой дифференциацией по возрастному принципу и с учётом профессиональной ориентированности. Если в школе уровневые принципы наглядно проявляются в итоговых требованиях, предъявляемых к учащимся при сдаче единого государственного экзамена, то на дальнейших этапах уровневый подход в системе высшего и среднего специального образования не закреплён на нормативном уровне. Введению уровневого подхода при непрерывном образовании является необходимым условием, так как только при таком подходе возможно поступательное развитие языковых навыков. Его реализация затруднена за счет многих экстралингвистических факторов. Различные совокупности этих факторов приводят нескольким основным сценариям при изучении иностранных языков.

Во-первых, не все школьники мотивированы к изучению иностранных языков, поэтому ЕГЭ сдают в большинстве своём только те, кому он понадобится для предоставления в вуз. Только эти школьники осознают свою принадлежность к тому или иному уровню, могут самостоятельно выявить свои сильные и слабые стороны, понять, какой навык необходимо развивать дополнительно, чтобы достичь следующего уровня. Остальные школьники, не участвующие в подготовке к сдаче ЕГЭ не всегда верно оценивают свой уровень, ориентируясь на школьные оценки. Среди них зачастую бытует мнение, что высокий балл в школе означает высокий уровень знаний. При этом часть первокурсников смело заявляют обратное: «У меня в школе была «пятёрка» по языку, но я ничего не знаю».

Особую группу занимают те, кто наоборот высоко мотивирован к изучению языков. Таким ребятам недостаточно школьного курса иностранного языка и они поступают на различные языковые курсы или обращаются к репетиторам. В этой ситуации их языковые навыки могут развиваться самыми извилистыми путями и приводить к совершенно неожиданным результатам. Слабые или неопытные репетиторы зачастую сами имеют плохое представление об уровне образования и просто дублируют школьную программу, «закрепляя» изученное на школьных уроках. «Плохие» языковые школы, борясь за клиентов, объединяют учащихся с разным уровнем знаний в группы, проводят собственные внутренние экзамены, не соотнося уровни учащихся с принятыми в России или Европе уровневыми нормами. В

результате такого обучения на выходе мы получаем тот же результат, что и в предыдущей группе (слабые или неровные разрозненные знания, плохое представление о собственном уровне).

Профессиональные репетиторы и методически грамотные языковые школы, конечно, уделают огромное влияние формированию не только качественных языковых навыков, но и формированию правильного представления об уровне подходе, способствуют осознанию учащимися своего потенциала, достоинств, недостатков, формированию и поддержанию мотивации. В таких школах идет целенаправленная подготовка к сдаче различных уровней экзаменов, уделяется большое внимание качеству обучения. Все эти достоинства очевидны только в том случае, когда учащийся проходит обучение в такой школе от начального до максимально продвинутого уровня (что достаточно сложно). К сожалению, такие случаи довольно редки. Поступив в вуз, многие студенты покидают школы и языковые курсы, надеясь получить новые, профессионально ориентированные языковые знания на новом месте учёбы. К сожалению, системы высшего и среднего профессионального образования, как мы уже отмечали, слабо включены в уровневую систему изучения языков. На практике это затруднено ещё и тем, что за одну парту в вузе попадают все три вышеописанные категории учащихся. «Благодаря» ЕГЭ и языковым школам в вузе на «неязыковых специальностях» сейчас сложилась невиданная ранее ситуация, когда в одной группе проходят обучения студенты с совершенно различным уровнем знаний и степенью освоения языковых навыков. В такой ситуации сам процесс обучения серьёзно затруднен как для учащегося, так и для преподавателя. Студенты с более высоким уровнем знаний становятся либо недостижимыми «звёздами», в то время как остальные отстают всё больше, либо теряют интерес к учёбе и растрачивают полученные ранее навыки в том случае, если преподаватель обращает больше внимания на студентов с низким уровнем знаний.

Ни вузы, ни училища сейчас не готовы к столь гибкой системе, где каждому учащемуся будет предоставляться возможность продолжить языковое обучение в соответствии с его уровнем. Более того, в вузе размывается само представление об уровне обучения, оценка становится снова привязана к личным успехам студента в группе. Количество часов иностранного языка на «неязыковых специальностях» так ничтожно мало, что не позволяет воплощать в жизнь современные принципы языкового обучения. Кроме того, курс иностранного языка в вузе обычно рассчитан на 3 семестра, что никак не соотносится с принципом непрерывного образования. Конечно, в теории к моменту окончания изучения иностранного языка в вузе у учащегося уже должна быть сформирована потребность в самообучении и приобретены навыки языкового самообразования. Но на практике ситуация ещё далека до идеала.

Решить проблему должны помочь широко обсуждаемые в образовательном сообществе перспективы введения обязательного ЕГЭ по иностранному языку, применения уровневого подхода к изучению иностранных языков на дальнейших ступенях профессионального образования, включения иноязычных компетенций в профессиональные стандарты различных специальностей. Мотивация к изучению языков в обществе сейчас достаточно высока, системе образования лишь остаётся правильно использовать эту мотивацию для обслуживания потребности общества в высоком уровне языковых знаний.

Литература:

1. О национальной доктрине образования в Российской Федерации. Постановление Правительства Российской Федерации от 4 октября 2000 г. N751 г. Москва // Бюллетень Министерства образования РФ. – 2000. – №11.
2. Ярославова Е. Н. Потенциал непрерывного иноязычного образования в самореализации будущего профессионала. [Электронный ресурс] – URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/samorealizatsiya-lichnosti-v-usloviyah-nepreryvnogo-inoazychnogo-obrazovaniya>.
3. Languages for Life. [Электронный ресурс] – URL: <http://edl.ecml.at/Home/Thecelebrationoflinguisticdiversity/tabid/2972/language/en-GB/Default.aspx>.
4. Mackiewicz W. Lifelong foreign language learning. The new political dimension of lifelong learning and language learning. [Электронный ресурс] – URL: <http://userpage.fu-berlin.de/~elc/docs/Mackiewicz-Valencia.pdf>.

Подготовка педагогов к реализации поликультурного подхода в дополнительном образовании детей

Л. П. Шустова В. В. Гриценко, О. Г. Никитина

Резюме. Авторы обращают внимание на важность реализации поликультурного подхода в социальном воспитании детей и подростков в условиях дополнительного образования. Представлена программа подготовки педагогов к данному виду деятельности на основе проведенного теоретического анализа проблемы поликультурного образования детей.

Ключевые слова: поликультурный подход, социокультурная среда, социальное воспитание, дополнительное образование, толерантность, социокультурная идентичность, субкультуры.

Preparing teachers for the implementation of multicultural approach in additional education of children

L. P. Shustova, V. V. Gritcenko, O. G. Nikitina

Abstract. The authors pay attention to the importance of realization of polycultural approach in social education of children and teenagers in the conditions of additional education. The article provides the programme of training the teachers working with this kind of activities created on the basis of the carried-out theoretical analysis of the problem of polycultural education of children.

Keywords: polycultural approach, social and cultural environment, social education, additional education, tolerance, sociocultural identity, subcultures.

В последние десятилетия заметно возросла значимость поликультурного подхода в образовании, что подводит педагогов к необходимости учитывать возрастающее значение социокультурной среды в становлении личности. Поликультурное пространство личности весьма разнородно и многообразно. Любая образовательная организация, в которой осуществляется социальное воспитание подрастающего поколения, представляет собой поле пересечения множественных культур и субкультур, наличие и своеобразие которых подчас не учитывается педагогами и не используется в воспитательных целях.

Растущая роль системы дополнительного образования как специально организованной образовательной среды, обладающей большими возможностями для реализации поликультурного подхода в социальном воспитании формирующейся личности, очевидна.

Эти возможности определяются, прежде всего, свободой выбора и теми направлениями деятельности УДОД, которые помогают наиболее полно раскрыть личностный потенциал ребёнка.

Разрабатывая модель поликультурного подхода в социальном воспитании, мы опирались на концепцию, разработанную Н. Н. Никитиной совместно с другими исследователями: Н. А. Евлешиной, В. Р. Ясницкой, И. Т. Сулеймановым [2]. В данной концепции:

- рассматривается поликультурная среда воспитательной организации (школы, учреждения дополнительного образования, детского общественного объединения) как объективно существующее многообразие субкультур;

- изучается воспитательный потенциал данных культур;

- определяется реальный уровень и условия развития толерантности педагогов по отношению к многообразию субкультур, представленных в организации;

- выявляются условия становления социокультурной толерантности и идентичности воспитанников в поликультурной реальности;

- представлена культура воспитательной организации как поле взаимопроникновения компонентов поликультурной среды, обеспечивающее обогащение их воспитательного потенциала.

Разработанная нами теоретическая модель опирается на концепции, идеи и базисные категории поликультурности, а также на концепцию социализации в контексте социального воспитания А. В. Мудрика, которое определяется им как возвращение человека в ходе планомерного создания условий для его относительно целенаправленного позитивного развития и духовно-ценностной ориентации [3].

Результатом поликультурного воспитания является оптимальное сочетание культурной толерантности и идентичности личности. Являясь компонентом социализированности, поликультурность человека характеризуется через два диалектически связанных её аспекта. Первый, соответствующий социальной адаптированности, представлен *толерантностью* личности по отношению к многообразию взаимодействующих с ней культур. Второй аспект, соответствующий социаль-

ному обособлению, представлен *социокультурной идентичностью* человека, являющей собой своеобразный и неповторимый сплав интериоризированных культур и продуцированные им самим культурные ценности. Толерантность и идентичность личности, рассматриваемые как взаимодополнительные и взаимодействующие составляющие поликультурности, выступают как *цели-результаты* социального воспитания и проявляются в когнитивном, эмотивном и конативном аспектах, отражающих последовательность формирования поликультурности личности. В условиях воспитательной организации поликультурность личности формируется в процессе события различных контактных субкультур: этнических, гендерных, коллективных, возрастных и других.

Сделаем выводы, отражающие наше понимание *сущности поликультурного подхода* в социальном воспитании. Данная сущность заключается в:

- *признании и принятии многообразия* культур, включённых (или пересекающихся) в процесс воспитания, и максимально возможном изучении их воспитательного потенциала;

- *развитии толерантности* педагогов и воспитанников по отношению к многообразию и разнообразию субкультур, представленных в воспитательной организации;

- *поддержке социокультурной идентичности* субъектов социального воспитания;

- *увеличении воспитательного потенциала* организационной культуры воспитательной организации в процессе её продвижения к культуре взаимодействия, создающей наиболее благоприятные условия для совместного бытия (события) субкультур и субъектов воспитания и культурной идентификации каждого из них.

Анализ результатов данных, полученных в ходе констатирующего эксперимента, а также результаты интервью с педагогами позволили выделить ряд проблем поликультурности, характерных для учреждения дополнительного образования, и тех условий и ресурсов, которые существуют в данной организации для их решения.

В качестве основных проблем мы выделяем следующие.

1. Недостаточное внимание педагогов к наличию представителей молодёжных субкультур в их объединениях, слабая информированность об особенностях данных субкультур, о возможности использования их позитивных аспектов и нейтрализации негативных в воспитательной работе с детьми.

2. Проблема недостаточной поддержки становления гендерной идентичности старших

подростков (особенно девочек) в условиях искажения и смены гендерных стереотипов в современной социокультурной ситуации.

3. Проблема формирования толерантности детей к контактным коллективным субкультурам в условиях территориальной разобщённости объединений и становления собственной коллективной идентичности в условиях кратковременности контактов детей в объединении.

4. Проблема формирования возрастной толерантности у педагогов.

5. Проблема становления этнической идентичности подростков и недостаточной готовности педагогов к поддержке её становления.

6. Проблема недостаточной компетентности педагогов в вопросах реализации поликультурного подхода в социальном воспитании детей и подростков, в целом.

Для того чтобы данные проблемы решались, их прежде всего должны осознавать педагоги. Однако результаты исследования показывают, что большинство педагогов считает, что в их деятельности не возникает каких-либо проблем, связанных со становлением и развитием перечисленных выше видов социокультурной толерантности и идентичности воспитанников. Характеристика коллективных субкультур УДОД позволяет судить о том, что педагоги в полной мере используют в социальном воспитании лишь возможности содержания, специфичные для конкретного вида деятельности, которой они занимаются. Вместе с тем, УДОД как воспитательная организация имеет значительно больший потенциал для осуществления поликультурного подхода в социальном воспитании.

Ресурсы позитивного решения проблем связаны со спецификой УДОД как воспитательной организации, обусловленной особенностями образовательного процесса в ней:

1. Спецификой вхождения ребёнка в воспитательную организацию – добровольным участием детей в деятельности объединений, обеспечивающим позитивные мотивацию и отношения к взаимодействию представителей разных контактных субкультур в рамках коллективной субкультуры, объединённых общностью интересов.

2. Наличием представителей различных возрастных субкультур в рамках одного объединения, что создаёт предпосылки для взаимообогащения детских субкультур, формирования толерантности к другим возрастным субкультурам.

3. Наличием в составе объединений представителей различных воспитательных организаций (школ), что обеспечивает расширение социальных контактов детей с представителями различных субкультур и создаёт предпосылки для становления поликультурности.

4. Одним из направлений деятельности УДОД, наряду с образовательной, является культурно-досуговая, которая создаёт особые предпосылки для сближения различных субкультур и использования их воспитательного потенциала.

5. Превращением многих объединений в своеобразные клубные объединения, где дети встречаются и общаются на протяжении многих лет своего взросления и поддерживают контакты с воспитанниками и педагогами объединений после окончания УДОД.

6. Спецификой содержания и характера деятельности, в которую вовлечены воспитанники, её творческой направленностью, неформальным характером общения.

7. Заинтересованностью педагогов в каждом ребёнке независимо от его академических успехов, возможностью создать подлинный диалоговый характер взаимоотношений между педагогом и воспитанниками, который базируется на коммуникативной толерантности педагога дополнительного образования [4, с. 32-34].

В то же время анализ различных типов субкультур в рамках УДОД свидетельствует о том, что успешность их становления как коллективных субкультур зависит не столько от их направленности, сколько от личности педагога, готовности к использованию их воспитательного потенциала. Поэтому важнейшим условием осуществления поликультурного подхода в социальном воспитании является *подготовка педагогов* к его реализации.

Таким образом, возникшее противоречие между имеющимися в УДОД объективными условиями для реализации поликультурного подхода (открытость и доступность образовательного процесса, многообразие субкультур, относительная стабильность состава воспитанников, наличие предметно-материальной среды и др.) и слабой готовностью педагогов к осуществлению данной деятельности вызывает необходимость разработки *программы подготовки педагогов* и обуславливает тем самым её *актуальность*.

Целью программы является развития профессиональной компетентности педагогов в вопросах реализации поликультурного подхода в социальном воспитании обучающихся в условиях УДОД [5].

В качестве задач выступают: ознакомление педагогов с многообразием и особенностями имеющихся в УДОД контактных субкультур; создание педагогических условий для формирования культуры объединений и их коллективной идентичности; ознакомление с современными воспитательными технологиями, способствующими формированию гендерной, этнической, возрастной толерантности и

становлению поликультурной идентичности; содействие повышению уровня толерантности педагогов.

Ключевой идеей программы можно считать философский принцип «Подобное создаётся подобным»: нравственность воспитанника формируется нравственностью воспитателя, знание учащегося – знанием учителя, а поликультурность обучающегося – поликультурностью педагога.

Программа предполагает следующие этапы подготовки педагогов:

1. Ориентационный, предполагающий формирование системы знаний о многообразии существующих в учреждении субкультур, о проблеме поликультурного подхода в социальном воспитании обучающихся в условиях УДОД.

2. Познавательный, формирующий целостные знания о специфике и методах реализации поликультурного подхода в социальном воспитании учащихся в УДО.

3. Деятельностный, предполагающий приобретение опыта, овладение практическими методами реализации поликультурного подхода в социальном воспитании обучающихся в учреждении дополнительного образования.

Предполагаемые результаты освоения программы. По окончании курса занятий педагоги должны *знать*: особенности имеющихся в УДОД контактных субкультур; теоретические основы реализации поликультурного подхода в условиях УДО; современные воспитательные технологии, способствующие формированию гендерной, этнической, возрастной толерантности и идентичности; *уметь*: создавать педагогические условия формирования организационной культуры и коллективной идентичности объединений; применять в образовательном процессе воспитательные технологии, способствующие формированию гендерной, этнической, возрастной толерантности и идентичности.

Содержание программы

Тема 1. ДЮЦ № 3 как организационно-координационный центр по формированию поликультурного подхода в социальном воспитании обучающихся. Теоретическая модель поликультурного подхода в социальном воспитании. Ресурсы и условия реализации поликультурного подхода в социальном воспитании в учреждении дополнительного образования детей. Основные направления и содержание деятельности по реализации поликультурного подхода в социальном воспитании учащихся в условиях УДО.

Тема 2. Гендерный подход в воспитании подрастающего поколения. Гендерный подход в воспитании учащихся. Концепция ген-

дерного воспитания. Гендерные особенности мальчиков и девочек. Становление и развитие гендерной идентичности личности.

Тема 3. Современные воспитательные технологии формирования гендерной толерантности обучающихся. Гендерная толерантность: методы и средства ее формирования в условиях УДОД. Организация и проведение мастер-классов: «Формирование понятия о физиологических особенностях мужчин и женщин при работе над фигурой человека в художественном творчестве», «Психотехнические упражнения и интерактивные игры в формировании гендерной толерантности у детей и подростков», «Шоу-программа как средство формирования гендерной толерантности».

Тема 4. Этнокультурный подход в воспитании обучающихся. Этнокультурный подход в воспитании обучающихся. Культура межэтнических отношений как социокультурный феномен. Современные теории и подходы к проблемам этничности в образовании. Становление и развитие этнической идентичности личности.

Тема 5. Практика формирования этнокультурной толерантности. Этническая толерантность: методы и средства ее формирования в условиях УДОД. Организация и проведение мастер-классов: «Сказка как средство этнокультурного воспитания», «Знакомство с традициями и обычаями народов Поволжья в прикладном творчестве», «Формирование межэтнической толерантности через знакомство с танцами народов мира».

Тема 6. Обеспечение взаимодействия разновозрастных субкультур в процессе социального воспитания. Возрастные субкультуры в УДОД. Психологические особенности различных возрастных групп. Круглый стол «Пути разрешения социально-психологических противоречий в общении разновозрастных субкультур».

Тема 7. Психолого-педагогическое сопровождение формирования возрастной идентичности. Возрастная толерантность и идентичность. Игры и упражнения на формирование возрастной толерантности у педагогов. Тренинг общения «Развитие навыков межвозрастной коммуникации».

Тема 8. Педагогические условия формирования культуры объединения и становления коллективной идентичности. Коллективные субкультуры в УДОД. Особенности и способы формирования культуры объединения и становления коллективной идентичности воспитанников в объединениях различной направленности. Проведение деловой игры «Я и мое объединение».

Тема 9. Оценка и анализ деятельности по

подготовке педагогов к реализации поликультурного подхода. Диагностика уровня сформированности поликультурной толерантности и идентичности педагогов. Защита методических разработок по проблеме формирования поликультурности в условиях УДОД.

Исследование готовности педагогов к реализации поликультурного подхода в воспитании в количестве 30 человек осуществлялось на базе МБОУ ДОД «ДЮЦ №3» Засвияжского района г. Ульяновска. Основной методикой психолого-педагогической диагностики стал **опросник «Поликультурная толерантность и идентичность»** (Никитина Н. Н., Ясницкая В. Р., Евлешина Н. А.). Содержание диагностики основано на модели поликультурного подхода в социальном воспитании и включает изучение когнитивного, эмоционального и поведенческого уровней поликультурной толерантности и идентичности педагогов и воспитанников. Методика рассчитана на подростков (1 вариант) и педагогов (2 вариант).

Цели психолого-педагогической диагностики: выявление проблем в становлении поликультурной толерантности и идентичности у педагогов и воспитанников; сравнительный анализ показателей их сформированности у педагогов и воспитанников; определение степени эффективности экспериментальной деятельности на основе изучения динамики в становлении толерантности и социокультурной идентичности педагогов и воспитанников.

Резюмируя вышесказанное, подчеркнем, что обучение педагогов по разработанной нами программе будет способствовать развитию профессиональной компетентности педагогов в вопросах реализации поликультурного подхода в социальном воспитании детей и подростков, формированию поликультурной толерантности и социокультурной идентичности как у самих педагогов дополнительного образования, так и у воспитанников УДОД.

Литература:

1. Александрова Е. А. Образовательное пространство на перекрестке субкультур [Текст] / Е. А. Александрова. – 2009. – №8 – С. 234-238.
2. Евлешина Н. А. Поликультурный подход в социальном воспитании [Текст] / Н. А. Евлешина, Н. Н. Никитина, И. Т. Сулейманов, В. Р. Ясницкая // Вестник Российского научного гуманитарного фонда. – 2010. – №4 (61). – С. 105-114.
3. Мудрик А. В. Социализация вчера и сегодня [Текст] / А. В. Мудрик. – М.: Московский психолого-социальный институт, 2006. – 432 с.
4. Социальное воспитание в учреждениях дополнительного образования детей [Текст]: учебное пособие для студ. пед. вузов / Б. В. Куприянов, Е. А. Салина, Н. Г. Крылова, О. В. Миновская; под ред. А. В. Мудрика. – М.: Издательский центр «Академия», 2004. – 240 с.
5. Шустова Л. П. Поликультурный подход в учреждениях дополнительного образования / Л. П. Шустова,

- В. В. Гриценко, О. Г. Никитина, Н. С. Бодина [Текст]: методическое пособие. Под общ. ред. Л. П. Шустовой. – Ульяновск: УИПКПРО, 2015. - 156 с.
6. Лукьянова М. И. Диагностика поликультурной компетентности учащихся / М. И. Лукьянова, М. А. Михайлова // Программа развития инновационных процессов в ОУ Ульяновской области: достижения, проблемы, перспективы [Текст]: материалы областной НПК / под общ. ред. Т. Б. Табардановой. – Ульяновск: УлГТУ, 2013.

ФИЛОЛОГИЯ

По поводу «Крейцеровой сонаты»

Ю. Г. Байкова

Резюме. Статья посвящена повести Л. Н. Толстого «Крейцера соната». Отмечается необычайное влияние этой повести на умы современников Толстого. Особое внимание уделяется литературным откликам на «Крейцерову сонату». Интерес представляет целый ряд произведений, которые, по словам В. В. Порудоминского, можно отнести к особому жанру – «По поводу «Крейцеровой сонаты». В статье приводится краткий анализ наиболее ярких и интересных примеров подобного «жанра». Это рассказы Н. С. Лескова, Л. Л. Толстого, О.Д. Лурье, М. Христа, а также повесть С. А. Толстой «Чья вина?» (по поводу «Крейцеровой сонаты»). В ходе анализа прослеживаются основные уровни полемики, а также интенции, которыми руководствовались названные выше авторы, вступая в «спор» с великим гением.

Ключевые слова: Лев Толстой, повесть «Крейцера соната», полемический отклик, литературная полемика, Софья Толстая, «Чья вина?», О.Д. Лурье, «Крейцера соната» во всем виновата», М. Христ, «Конец «Крейцеровой сонаты» Льва Толстого», Н. С. Лесков «По поводу «Крейцеровой сонаты», Л. Л. Толстой, «Прелюдия Шопена».

Regarding the «Kreutzer Sonata»

Iu. G. Baikova

Abstract. The article is devoted to the novel of L.N. Tolstoy «The Kreutzer Sonata». The extraordinary impact of the story on the minds of its contemporaries is noted. The particular attention is paid to the literary responses to «The Kreutzer Sonata». The article presents a series of works that, according to V. Porudominskii, can be attributed to a particular genre «Regarding the Kreutzer Sonata». The article provides a brief analysis of the brightest and most interesting examples of this «genre». These are the stories by N.S. Leskov, L.L. Tolstoy, O.D. Lurie, M. Christa and S.A. Tolstaya's novel «Whose fault is it?» (About the «Kreutzer Sonata»). The analysis traces the main levels of controversy, as well as the intentions that guided the authors mentioned above, entering the «dispute» with the great genius.

Keywords: Leo Tolstoy, novel «Kreutzer Sonata», polemical response, literary polemics, Sophia Tolstaya, «Whose fault is it?», O.D. Lurie,

«Kreutzer Sonata» to blame», M. Christa, «The End of «Kreutzer Sonata» by Leo Tolstoy», N.S. Leskov «Regarding the «Kreutzer Sonata», L.L. Tolstoy, «Prelude of Chopin».

Необычность судьбы «Крейцеровой сонаты» стала проявляться уже при выходе ее в свет. Работу над повестью Л. Н. Толстой начал в октябре 1887 года. 29 октября 1889 года «Крейцера соната» впервые была публично прочитана в редакции издательства «Посредник», после чего в течение трех дней с нее было снято около 300 списков. Печатать это произведение отдельным изданием было запрещено. Однако и на 13-й том собрания сочинений Толстого, в котором должна была появиться «Крейцера соната», наложили арест. Впервые повесть была напечатана в Женеве в 1890 году, вскоре после этого она вышла и в Берлине. И только в следующем году «Крейцера соната» была опубликована на родине автора. Успех был необычайный, долгое время это была самая читаемая книга в России.

«Это было не совсем обычное произведение: оно резко отличалось как от сухой резонерской проповеди Толстого в его «религиозных» творениях, так и от собственно художественных произведений предыдущего периода его творчества. Написанное со всей силой мастерства и таланта гениального писателя, оно в то же время содержало в себе своеобразное учение о семье, браке и половой любви. Заключение в рамки блистательной толстовской прозы, это учение действовало исподволь, ненавязчиво, и в то же время своей силой и откровенностью буквально оглушало читателя...» [2, с. 91-92].

«Крейцеровой сонате» посвящались публичные чтения, проповеди и собеседования духовных иерархов. Страницы периодических изданий заполнялись отзывами читателей о том, как повлияла на их судьбу новая повесть Льва Толстого, большинство корреспонденции было адресовано самому писателю с просьбой разрешить сомнения, помочь советом. Толстой своей повестью в буквальном смысле перевернул привычные представления людей о браке. Е.И. Попов, единомышленник Л.Н. Толстого, описывая земледельческую общину толстовцев в Дорогобужском уезде Смоленской губернии, писал: «Члены общины жили между собой дружно. Общим интересом последнего време-

ни была «Крейцера соната» и вообще половой вопрос, которым тогда занимался Толстой. В общине об этом много говорили и спорили, и общее мнение сложилось такое, что брака не должно быть. Девушки говорили: «Если б мне случилось сегодня выйти замуж, я б завтра утопилась в Днепре»».

Г. А. Русанов в своем письме к Л.Н. Толстому, датированном мартом-апрелем 1890 года, писал: ««Крейцера соната» – это откровение. По прочтении ее точно повязка падает с глаз и видишь, и понимаешь (говорю не об одном себе), и свою неправильную жизнь, почти уже прожитую мною, и жизнь других людей. «Крейцера соната» – это целый переворот в идеях». В этом же письме содержится описание того, какое волнение произвела толстовская повесть в обществе (воронежском): «Я сорок пять лет живу на свете и ни разу нигде, где я ни жил, я не видел такого возбуждения, вызванного в обществе литературным произведением. Небывалое случилось! <...> «Соната» чрезвычайно задела всех, как обухом по голове треснула. Прения идут ожесточенные; есть и согласные, защитники, есть и не согласные, противники».

Церковь также приняла активное участие в обсуждении «Крейцеровой сонаты». Одним из первых с защитой христианского брака и критикой повести Толстого выступил в печати известный богослов Архиепископ Херсонский и Одесский Никанор (Бровкович): «Можно ли оправдать Толстого во всех этих преувеличениях, лжах и клеветах художественными целями? Бывает, что художники, поэты в эпопеях и романах, что называется, сгущают краски, чтоб картина вышла рельефнее. Но у Толстого не то. Пусть он и нашел в образованном обществе человека крайне искаженного, со взглядами крайне искривленными. Но Толстой пишет не роман. Он выставляет дело так, что берет живого человека из живого общества. Правдиво рисуемую жизнь этого человека он берет только за канву, в которую вставляет множество общих положений, множество общих утверждений о состоянии самого общества. <...> Его новое измышление скорее следует назвать рассуждением и проповедью, чем повестью или романом».

Однако среди церковнослужителей были и те, кто выступал в защиту взглядов Толстого, изложенных им в «Крейцеровой сонате». Так, например, священник М. И. Спасский утверждал, что Церковь вполне может согласиться со всеми положениями повести.

Литературная критика, как российская, так и зарубежная, конечно, сразу же откликнулась на повесть Л. Н. Толстого. Мнения относительно «Крейцеровой сонаты» здесь также разделились на «за» и «против». Достаточно раз-

нообразные отклики – от иронии до восторга – вызвала эта повесть в писательской среде. М. Горький считал это произведение выражением чувств зависти и злости по отношению к женщинам со стороны постаревшего Толстого. Противоречивые оценки произведения Толстого высказывал А. П. Чехов: сначала повесть была принята им с одобрением, но очень скоро он назвал ее смешной и бестолковой. При этом «Дуэль» Чехова, написанную в конце 1890-х годов, многие восприняли как полемический ответ на «Крейцерову сонату», содержащий «тонкую подспудную защиту онтологической связи между мужчиной и женщиной, отрицаемой Толстым» [2, с. 96].

Возник целый ряд произведений, в которых связь с толстовской повестью лежала на поверхности и намеренно подчеркивалась авторами. По замечанию В. И. Порудоминского, можно говорить о возникновении своеобразного литературного жанра – «По поводу «Крейцеровой сонаты»» [См.: 7, с. 169]. Причем многие из подобных изданий были пародийного характера. Мы остановимся на некоторых из них, представляющих, на наш взгляд, наиболее яркие примеры этого «жанра».

В 1891 году в Москве вышло в свет произведение О. Д. Лурье ««Крейцера соната» во всем виновата», обозначенное в подзаголовке как «маленький рассказик». Герои «рассказика» Алексей Антонович Смирнов и Наталья Матвеевна Никольская познакомились в библиотеке. Между ними возникли дружеские отношения, основанные на общности интересов. После того, как молодые люди впервые прочитали «Крейцерову сонату» Л. Н. Толстого, они сразу же решают пожениться именно затем, чтобы доказать неправоту суждений великого писателя о браке, об отношениях между мужем и женой, чтобы «вопреки учению Толстого, жить верной, полной жизнью...и жизнью семейной» [6, с. 20].

Любопытен, на наш взгляд, рассказ английского писателя М. Криста «Конец «Крейцеровой сонаты» Льва Толстого» (1894), который представляет собой продолжение рассматриваемой нами повести. Сюжет рассказа, с одной стороны, есть не что иное, как сентиментальная любовная история, а с другой, очень напоминает жанр детектива. Жена Позднышева чудом осталась жива после удара кинжалом. Оправившись и окрепнув, она уезжает в Париж, затем в Англию. Решив посвятить свою жизнь служению Богу, героиня уходит в монастырь. Но с годами душевная боль ее не утихает, а ненависть к мужу-убийце становится все сильнее. Она приходит в соседний мужской монастырь и исповедуется пастору Винценту, который известен «своей святостью, аскетизмом, бесчисленными добрыми делами и разумным, гуманным образом жизни» [3, с. 1]. С

радостью и удивлением героиня узнает в монахе Трухачевского, любовь к которому жива в ней до сих пор. Пастор Винцент вынужден уехать в другой монастырь. Но в и разлуке влюбленные сохранили нежные чувства и глубокую духовную связь: они умирают в один день.

Справедливо высказывание А. Колгановой об этом произведении: «Это самовольное продолжение оказалось довольно убогой попыткой нарисовать дальнейшую судьбу толстовских героев» [1, с. 55]. Интересна заявленная в рассказе попытка поведать читателю историю Позднышева с точки зрения его жены, представленную в качестве более правдоподобной и объективной. «Но если вам известна эта история убийцы своей жены, то вы слышали только одну ее сторону, а я вам теперь расскажу другую» [3, с. 5], – говорит героиня рассказа исповедующему ее священнику.

Однако далеко не все произведения-отклики на повесть Л. Н. Толстого имели негативный характер. В 1890 году Н.С. Лесков пишет рассказ «По поводу «Крейцеровой сонаты» именно как произведение, сочувственное повести Л. Н. Толстого, отнюдь не пародийное. Изначально рассказ имел название «Дама с похорон Достоевского», но позже Лесков меняет заголовок.

Как отмечалось ранее, «Крейцера соната» стала распространяться в списках задолго до написания Толстым окончательного варианта. Н. С. Лесков был знаком с третьей редакцией толстовской повести, которая значительно отличалась как от канонической, так и от всех прочих редакций «Крейцеровой сонаты». Эпиграфом к своему рассказу Лесков избирает слегка перефразированную цитату из этой редакции: «Всякая девушка нравственно выше мужчины, потому что несравненно его чище. Девушка, выходя замуж, всегда выше своего мужа. Она выше его и девушкой, и становясь женщиной в нашем быту» [4, с. 32]. Мотив сочувственного отношения к девушке, мотив оправдания женщины именно в третьей редакции «Крейцеровой сонаты», более всего развернут и является основным: «она, выходя замуж, нравственно была несравненно выше меня, как и всегда всякая девушка несравненно выше мужчины, потому что несравненно чище его»; «девушка, рядовая девушка, молодая девушка до 20-ти лет – большею частью прелестное существо, готовое на все самое прекрасное и высокое»; «девушка, выходя замуж, всегда выше своего мужа. Она выше мужчины и девушкой и становясь женщиной в нашем быту, где для мужчин нет необходимости непосредственного добывания пропитания, становится большею частью и выше его по важности того дела, которое она делает, когда начинает рожать и кормить». Однако в последней, ка-

нонической, редакции «Крейцеровой сонаты» эти слова Позднышева отсутствуют, как отсутствует в ней и сочувственная оценка женщины в сравнении с мужчиной. Между тем, как отмечает Н. К. Гудзий, «то, и другое определило собой весь тон лесковского рассказа».

В рассказе Н. С. Лескова «По поводу «Крейцеровой сонаты» автор-повествователь приходит к неожиданному для себя выводу, что любая женщина, даже женщина согрешившая, не хранящая верность супругу, все равно остается намного лучше, чище мужчины. При этом в своих рассуждениях он ссылается на Л. Н. Толстого: «если женщина такой же совершенно человек, как мужчина, <...> и ей доступны все те же самые ощущения, то человеческое чувство, которое доступно мужчине, как это дает понять Христос, как это говорили лучшие люди нашего века, как теперь говорит Лев Толстой [курсив мой – Ю.Б.] и в чем я чувствую неопровержимую истину, – то почему мужчина, нарушивший завет перед женщиной <...>, молчит об этом <...>, то почему же то же самое не может сделать женщина? Я уверен, что она это может» [4, с. 39].

Таким образом, произведение, созданное Н. С. Лесковым в подражание «Крейцеровой сонате», оказывается полемичным по отношению к последней редакции этой повести.

Отношение к «Крейцеровой сонате» в семье Толстого также было неодинаково.

Сын Толстых Лев Львович сначала достаточно восторженно воспринял «Крейцерову сонату». В письме В. Г. Черткову от 19 января 1890 года он называет ее «величайшей повестью отца» и пишет: «Ни одно литературное произведение не может произвести большего действия на нас, молодых людей, навести на большее число мыслей самых важных и вместе с тем самых элементарных» [Цит. по: 5, с. 79]. Однако вскоре Лев Львович сделался противником этого произведения. Считая себя талантливым литератором¹, он создает собственное произведение в резко полемическом тоне. В 1898 году рассказ Л. Л. Толстого «Прелюдия Шопена» был опубликован в газете «Новое время». В 1900 году он вышел отдельным изданием.

В «Предисловии» к «Прелюдии Шопена» Лев Львович словно оправдывается перед читателем, подчеркивая, что она «была написана сначала вовсе не как возражение «Крейцеровой

1 Л.Л. Толстым были написаны такие произведения: «Яша Полянов. Воспоминания для детей из детства» (Родник, 1889, № 1-5), роман «Поиски и примирение» (Ежемесячные сочинения, СПб, 1902, № 1-12), роман «Мы проснемся» (Вестник Европы, СПб, 1916, № 3-5), статьи «Против общины» (М., 1900), сборник очерков и статей «Моя гигиена» (СПб., 1903), очерки «Современная Швеция» (М., 1900), том пьес «Драматические сочинения» (СПб., 1906), рассказы, в том числе и для детей, переводы. Статьи, написанные Л.Л. Толстым, появлялись во многих журналах. Приведенный здесь список произведений далеко не полон.

Полемика сына с отцом началась с «Прелюдии Шопена» и привела к созданию романа «Поиски примирения», который А.С. Суворин остроумно назвал «Пережиток Толстовщины». См. об этом: Толстой Л.Л. Опыт моей жизни (Публикация В.А. Абросимовой) // Наше наследие. 1991. № 5. С. 83-96.

сонате» [10, с. 3], а лишь как выражение волновавших его мыслей, и лишь при последней редакции приняла форму антитезы. В «Предисловии» Л. Л. Толстой также поясняет читателю основную идею рассказа: «целью нашей жизни должно быть не стремление к полному целомудрию, а стремление к раннему, чистому и целомудренному браку» [10, с. 3].

Разговор двух товарищей по университету о супружестве и половых отношениях составляет основу сюжета «Прелюдии Шопена». События, происходящие с Крюковым до встречи с другом, воспринимаются как преамбула к этому разговору, последующие его мысли и переживания - как результат того впечатления, которое произвели на него слова Комкова.

Речь Комкова направлена против «Крейцеровой сонаты» и «Послесловия» к ней Л. Н. Толстого с целью доказать, что «выводы их ошибочны» [10, с. 3]. И хотя сначала Комков произносит только слово «повесть», не называя заглавия произведения, Крючков тем не менее сразу же догадывается о предмете их разговора. Затем уже «оратор» переходит к прямым нападкам на «Крейцерову сонату», основные ее идеи и толстовство в целом. Комков выступает как своего рода проповедник «религии брака» [10, с. 33], как он сам это называет. Смело оперируя фразами из Библии («будет день, будет и пища»), он призывает «просто-напросто следовать указаниям матушки-природы, или матушки-физиологии» [10, с. 33]. Примечательно, что Комков говорит от лица целого поколения: «Мы [курсив мой. – Ю.Б.] – живые люди и потому будем поклоняться не смерти, а рождению; не холодному, мертвящему безбрачию, а браку, чистому, честному браку» [10, с. 38], «нашему поколению прямо непонятен такой способ мышления» [10, с. 39]. По мере развития мысли Комков все более увлекается и горячится, что свидетельствует о том, что он давно вынашивал положения своей теории. Критикуя «Крейцерову сонату» и доказывая правоту собственных суждений, Комков в качестве главного и самого убедительного аргумента приводит пример своей супружеской жизни.

Характер полемики Л. Л. Толстого с Л. Н. Толстым можно определить как идейный. В «Прелюдии Шопена» нашли свое отражение разногласия Льва Львовича Толстого с отцом, их расхождение по многим волновавшим их обоим вопросам. В воспоминаниях «Опыт моей жизни» Л.Л. Толстой писал: «Влияние на меня европейского запада было огромное, и, благодаря ему, я скоро создал мои собственные определенные воззрения на жизнь, которые отчуждали меня от отца. <...> Я понял, где и как он ошибался, говоря о важнейших вопросах жизни, о власти и собственности, о браке и земельном устройстве русского наро-

да, о культуре, науке и искусстве, которые создали его, об исключительности ручного труда и в некоторых других вопросах. <...> Я твердо установил мои взгляды на жизнь и должен был честно держаться их. Поэтому в первых моих литературных сочинениях я не шел ни на какие компромиссы и неискреннее либеральничанье, нужное, к сожалению, для успеха. После на шумевшей «Крейцеровой сонаты» отца чувство досады овладело мной. Он был не прав кругом в полном отрицании брака, и его повесть, конечно, должна была принести людям больше зла, чем пользы, развенчивая семейное счастье и ослабляя его святость и значение» [9, с. 89].

Эта достаточно обширная цитата, на наш взгляд, многое разъясняет в рассказе «Прелюдия Шопена», который вызвал «насмешки и едкие нападки» на его автора, но который сам Лев Львович считал более правдивым, чем «Крейцера соната». В уста героя рассказа Комкова Л. Л. Толстой вкладывает свои мысли о вреде «Крейцеровой сонаты».

Сюжет «Прелюдии Шопена» напоминает содержание рассказа О. Д. Лурье «Крейцера соната во всем виновата». Ситуация сходная: герой навещает друга, не без удивления узнает, что тот женился, причем поводом для столь серьезного решения послужила «Крейцера соната». Прочтение повести Толстого вызывает у героев «обратную» реакцию: они решают создать семью и как можно скорее. Но Смирнов, говоря об основах семейного счастья, оперирует такими «высокими» понятиями как «любовь, абсолютное уважение друг друга, обоюдный сознательный труд» [6, с. 9]. Основа рассуждений Комкова в «Прелюдии Шопена» – законы человеческой физиологии. Любовь он определяет как влечение полов. Он достаточно цинично высказывается о сущности брака и об отношении к своей жене в ее присутствии: «мне угодила бы точно так же всякая другая молодая, здоровая, хорошая и не противная мне девушка, кабы судьбе угодно было послать мне не мою жену, а другую. Они все одинаковые» [10, с. 25]. Еще одно существенное различие двух выше названных произведений – это сам тон повествования. «Рассказик» Лурье написан в юмористическом ключе. «Прелюдию Шопена» нельзя назвать пародийным произведением.

Как и в «Крейцеровой сонате», немалую роль в «Прелюдии Шопена» играет музыка. Однако Крюкову она помогает разрешить его сомнения, окрыляет его, тогда как в повести Л.Н. Толстого воздействие «Крейцеровой сонаты» Бетховена на Позднышева можно назвать роковым. Таким образом, противопоставление «Прелюдии Шопена» «Крейцеровой сонате», нашедшее отражение уже в заглавии рассказа

Л.Л. Толстого, продолжается на уровне сюжета и композиции.

Опровергая в «Прелюдии Шопена» взгляды своего отца, Л.Л. Толстой не сумел остаться беспристрастным. В «Предисловии» он признается, «что тон, в каком написан рассказ «Прелюдия Шопена», мог бы быть спокойнее, что это было бы лучше, и мне жаль, что я отдался некоторому чувству раздражения» [10, с. 4].

Не смогла остаться равнодушной к «Крейцеровой сонате» и жена Льва Николаевича. В 1891 году Софья Андреевна начинает работу над повестью «Чья вина?» с целью не просто оспорить основную идею Толстого, но и противопоставить ему свою, женскую, точку зрения на описанную в «Крейцеровой сонате» ситуацию.

Несогласия во взглядах Льва Николаевича и Софьи Андреевны Толстых в конце 1880-х годов переросли в острый конфликт. Причина возникновения и развития конфликта – столкновение двух противоположных, несовместимых по своей сути мировоззрений. Однако разногласия и ссоры Льва Николаевича с Софьей Андреевной касались главным образом вопросов религии, а также некоторых практических сторон личной жизни человека. Но основы и законы семейной жизни оставались вне этих конфликтов и обсуждению не подлежали. Чистота и святость супружеской любви до сих пор не подвергалась сомнению. Вышедшая в свет в 1891 году повесть Л.Н. Толстого «Крейцера соната» затронула отношения мужчины и женщины вообще, и мужа и жены в частности.

В. И. Порудоминский пишет: «Каждое творческое свершение Толстого становилось событием, вехой в его семейной жизни, по-своему отзываясь в ней, так же, как семейная жизнь разносторонне и опосредованно отзывалась в его творчестве. Но, наверно, ничего из созданного им (и это вполне оправдано) не ворвалось в систему его семейных отношений с такой силой, как «Крейцера соната»» [7, с. 168]. Софья Андреевна восприняла эту повесть как личное оскорбление: она прочитала в ней намек на их с Львом Николаевичем жизнь. Особенно мучительной для нее была мысль о том, как воспримет «Крейцера сонату» читающая публика и близкие семье Толстых люди. В своем дневнике С. А. Толстая пишет: «Не знаю, как и почему связали «Крейцера сонату» с нашей замужней жизнью, но это факт, и всякий, начиная с государя и кончая братом Льва Николаевича и его приятелем лучшим – Дьяковым, все пожалели меня. Да что искать в других – я сама в сердце своем почувствовала, что эта повесть направлена на меня, что она сразу нанесла мне рану, унизила меня в глазах всего мира и разрушила последнюю любовь между нами. И всё это, не быв виноватой перед мужем ни в одном

движении, ни в одном взгляде на кого бы то ни было во всю мою замужнюю жизнь» [8, с. 153].

Произведение С. А. Толстой – это попытка разрешить те же проблемы, которые затрагивает в своем произведении Л. Н. Толстой, но под иным углом зрения, а именно – глазами женщины. Софье Андреевне необходимо было доказать не только своему мужу, но и всем поклонникам его творчества, что мировидение Льва Толстого, его взгляд на женщину, на отношения супругов – это не истина в последней инстанции. Подзаголовок повести – «По поводу «Крейцеровой сонаты» Льва Толстого», а также надпись в рукописном варианте повести – «Написано женой Льва Толстого» – указывают на то, что перед нами – произведение-отклик, направленное прежде всего на заявленное в «Крейцеровой сонате» отношение к женщине.

Толстой-художник всегда следовал установленному им самим правилу – придерживаться жизненной логики и психологической правды. Он неукоснительно следует этому принципу и в «Крейцеровой сонате», обнажая основные «болезни» современной ему семьи и общества в целом.

Написанию «Крейцеровой сонаты» Л. Н. Толстого предшествовали многолетние мучительные раздумья Л. Н. Толстого о сущности любви, брака, о женском характере и положении женщины в обществе. Противоречивые, тяжелые размышления над этими проблемами и подготовили почву для его знаменитой повести. Литературный гений Льва Толстого позволил ему не только изложить свои мысли, но художественно выразить то, что занимало и волновало умы многих его современников и что впоследствии нашло отклик в сердцах потомков. Именно этим объясняется тот сильнейший общественный резонанс, который вызвала повесть Л.Н. Толстого с момента ее распространения в списках.

Литература:

1. Колганова А. Вокруг «Крейцеровой сонаты» // В мире книг. 1983. № 5. С. 55-56.
2. Котовская Е. И. «Крейцера соната» Л.Н. Толстого и ее влияние на русскую общественную мысль на рубеже XIX-XX веков // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 8. История. 2000. № 1. С. 90-102.
3. Крист М. Конец «Крейцеровой сонаты» Льва Толстого. СПб, 1894.
4. Лесков Н.С. Собрание сочинений: В 11 т. М., 1958. Т. 9.
5. Л.Н. Толстой в письмах родных и близких (Публикация И.А. Покровской) // Яснополянский сборник 1978. Тула, 1978. С. 74-110.
6. Лурье О.Д. Крейцера соната во всем виновата. Маленький рассказик. М., 1891.
7. Порудоминский В. И. О Толстом. СПб., 2005.
8. Толстая С.А. Дневники: В 2 т. Т. 1. М., 1978.
9. Толстой Л.Л. Опыт моей жизни (Публикация В.Абросимовой) // Наше наследие. 1991. № 5. С.83-96.
10. Толстой Л.Л. Прелюдия Шопена // Толстой Л.Л. Прелюдия Шопена и другие рассказы. М. 1900..

Проблема личности (концепция личности) в отечественном литературоведении

И.Л. Балаян

Резюме. В статье рассматривается актуальная проблема личности в литературоведении, даётся обзор двух подходов в толковании личности человека - «русского» и «русскоязычного». На примере различных материалов, статей, трудов учёных демонстрируется обоснованность и правомерность данных подходов. Раскрывается понятие художественной концепции личности. В статье особое внимание уделяется типологии личности, разработанной учёным Ю.М. Павловым и применимой к литературе XIX-XXI вв. Использование приводимой в статье типологии личности даёт возможность провести реальный анализ личности героя произведения, выявить, определить художественную концепцию личности.

Ключевые слова: личность, проблема личности, художественная концепция личности, типы личности, христианская личность, эгоцентрическая личность, соборность, эгоцентризм, любовь, человек, образ, жертвенность, самопожертвование, литература, литературоведение, православный подход, «русский» и «русскоязычный» подход.

Problem of personality (personality concept) in Russian literary criticism

I. L. Balaian

Abstract. The article considers the actual problem of personality in literary studies, provides the overview of two approaches in the interpretation of the human personality - «Russian» and «Russian-speaking». For example, various materials, articles, works of scientists demonstrate the feasibility and validity of these approaches. The article explores the concept of artistic conception of personality. In the article the special attention is paid to the personality typology developed by scientist Yu.M. Pavlov and applicable into literature of the XIX-XXI centuries. The use of typology of personality gives the opportunity to conduct a real analysis of the individual character of the work, identify and define the artistic concept of the individual.

Keywords: personality, problem of personality, artistic concept of personality, types of personality, Christian personality, egocentric personality, collegiality, self-centeredness, love, man, way, sacrifice, self-sacrifice, literature, literary criticism, Orthodox approach, «Russian» and «Russian-speaking» approach.

Во все эпохи главной проблемой литературы оставалась проблема человека. На протяжении длительного периода времени возникали различные толкования личности в литературоведении, критике. Вслед за критиком и литературоведом Ю.М. Павловым назовём два подхода в свете интересующей нас проблемы, а именно - «русскоязычный» и «русский». «Сторонники «русскоязычного» подхода, - отмечает Ю.М. Павлов, - под личностью понимают человека, который интересы своего «я» ставит выше интересов народных, национальных, государственных» [9, с. 12]. К современным представителям такого подхода исследователь относит следующих критиков, литературоведов: А. Бочарова, Г. Белую, С. Чуприна, Б. Сарнова, А. Марченко, М. Левина и др.

«Сторонники «русского» подхода, православного по своей сути», по утверждению Ю.М. Павлова, принципиально иначе понимают личность, считая, что она «начинается не с самоутверждения, а с самопожертвования, с «самоуничтожения» своего «я» через христианскую любовь, через «отречение» от индивидуалистического, эгоцентрического я человек из индивидуума перерождается в личность» [9, с. 12]. Именно с такой позиции трактуют личность многие философы, писатели, критики, литературоведы XIX-XX веков. Исследователь называет следующие имена: И. Ильин, А. Панагин, В. Кожин, Ю. Селезнёв, Ю. Лошиц, М. Лобанов, М. Дунаев, Ю. Сохряков, В. Воропаев, И. Есаулов и другие.

Для более подробного рассмотрения проблемы личности в литературоведении и критике, считаем необходимым обратиться к мыслям, высказываниям, отдельным статьям и работам таких учёных и мыслителей XIX-XXI веков, как: В.Г. Белинский, Л.П. Карсавин, В. Н. Павлов, В.В. Кожин, В.А. Педченко, Д.В. Макаров, Л.А. Колобаева, А.В. Гулыга, В.В. Кожин, Ю. Селезнёв, М.П. Лобанов и других авторов.

Для автора данной статьи единственно верным определением личности является православный взгляд на неё, и вслед за вышеназванными сторонниками «русского» подхода «личностью мы называем человека, являющегося в большей или меньшей мере отражением образа Божьего, реализующего своё «я» через христианскую любовь» [10, с. 4].

А пока обратим своё пристальное внима

ние к проблеме личности в интересующей нас научной области и попытаемся наиболее полно осветить как «русский», так и «русская-зычный» подход в лице её представителей, в трактовке и понимании ими человеческой личности.

Д.В. Макаров в книге «Преображение человека от религии к художественной литературе» рассматривает человека с точки зрения православной культуры, данная позиция, по мнению автора, обусловлена двумя факторами: «во-первых, особое видение человека принадлежит православной культурной традиции...» [7, с. 15]; во-вторых, тем, что необходимо показать каким должен быть человек, каковы его стремления и идеалы, направляющие его и движущие им, какая у него система материальных ценностей и провести таким образом параллель с человеком нового времени, показать отличие их взглядов на общество, жизнь, мир практически во всём.

При характеристике личности самые давние и жаркие споры возникают вокруг проблемы «Я» и другие», «Я» и народ». Правые авторы в самопожертвовании личности видят высшую форму её проявления то, с чего собственно она и начинается. Левые же авторы трактуют самопожертвование как подавление личности, как диктатуру народа над личностью, как уступчивость и безволие. Точную мысль в этой связи высказал немецкий мыслитель и историк Вальтер Шубарт: «Русский человек... переживает мир исходя не из «Я», и не из «Ты», а из «Мы»... Идеалом личности на Западе является сверхчеловек, в России - всечеловек. Сверхчеловек стремится ввысь из жажды власти, всечеловек идёт вширь из чувства любви» [12, с. 30-31].

Именно при попытке охарактеризовать, оценить это «мы» возникают споры. Для левых авторов, начиная от западников XIX века, эгоцентризм, индивидуализм (которыми так пропитан Запад), являются показателем личности, личностного начала в человеке, а в русском мироотношении, мировоззрении, в основе которого лежит жертвенность, любовь, отрицание и неприятие эгоцентризма, индивидуализма в любых их проявлениях, они усматривают серьёзный изъян.

Правые же авторы, начиная от славянофилов, справедливо считают, что личность начинается не с самоутверждения, а с самопожертвования, в растворении своего «Я» в чувстве любви к другому народу, Родине, Богу.

В литературоведении проблема человека решалась с помощью понятий «образ», «характер», «герой», «человек», а в настоящее время всё настоятельнее вводится термин «художественная концепция личности», который позволяет анализировать литературного героя в глубокой связи со всеми уровнями художе-

ственного текста, чётко определить особенности мировоззренческой позиции писателя, её эволюцию. Специальное изучение художественных концепций личности в советской литературной науке началось сравнительно недавно, с конца 60-х годов, и пока обращено преимущественно к литературе последних лет.

В художественной литературе и литературоведении наметились различные взгляды на личность. Личность понимается и трактуется разными исследователями по-разному. Если заглянуть в глубь веков, то уже там мы найдём неоднозначное толкование личности.

В.Г. Белинский – основоположник вульгарного толкования личности в литературе. Многие авторы в трактовке личности, человека шли вслед за Белинским и Добролюбовым, характеризуя личность как продукт общественных отношений, а изменение человека связывали с изменением общества. То есть поступки человека являлись производным от общественного устройства. Таким образом, не человек является творцом самого себя, общества, государства, истории и т.д., но общество создаёт человека. Вот, что по этому поводу пишет профессор Ю.М. Павлов в книге «Критика XX - XXI веков. Литературные портреты» в статье «Василий Розанов: «человек-соло», открывающей данную книгу: «Трудно согласиться с такой оценкой Белинского (имеется в виду положительная оценка деятельности В.Г.Белинского В.В. Розановым, о которой речь в названной статье идёт выше - И.Б.), ибо его вклад - отнюдь не положительный - в развитие русской критики состоял в том, что он заложил основы вульгарно-социологического подхода к личности и литературе вообще. ... Белинский в своей «главной» статье «Сочинения Александра Пушкина» оценивает человека, образы «Евгения Онегина и любые персонажи, исходя из следующего теоретического постулата: «Зло скрывается не в человеке, но в обществе...». Отсюда и то, что критик лишает личность качества субъекта - творца себя, общества, истории» [8, с. 8-9].

Какое место и значение занимает в настоящее время проблема формирования личности? Каково современное осмысление данного вопроса в отечественной литературе?

В учебниках по теории литературы данная тема отсутствует на протяжении большей части XX века.

Первые попытки переосмысления серьёзной критики данного взгляда на личность были предприняты правыми авторами в 60–70-е годы XX века, прежде всего в статьях И. Золотусского, Ю. Селезнёва, В. Кожина, М. Лобанова, Ю. Лощица и других. Игорь Золотусский в статье «Оглянись с любовью», пожалуй, ближе других критиков подошёл к христиан-

скому пониманию личности, в его характеристике души видна скрытая полемика с Белинским и его последователями. Эти упования на душу, эти прямые обращения к душе, как к краеугольному камню личности стали знаменем литературы 70-х годов. Появляются Ю. Казаков, Ф. Абрамов, В. Шукшин, Белов, Распутин и другие. Эти писатели обращаются к внутреннему миру своих героев, к глубинам русского национального характера.

Литературовед Колобаева Л.А. в книге «Концепция личности в русской литературе рубежа XIX - XX вв.» предлагает различать понятия «человек» и «личность». Личностью она называет человека, сумевшего наиболее полно реализовать, данные ему природой, обществом и историей, индивидуальные и социальные возможности развития.

Автор говорит о том, что «рубеж XIX - XX вв. в России был временем, когда с особой силой в литературе, как и в жизни, разгоралось чувство личности в человеке, его достоинства и ценности» [5, с. 25], называет писателей (Лев Толстой, Чехов, Короленко, Горький), которые изобразили в своём творчестве личность.

Исследователь говорит о существовании двух подходов, двух направлений в понимании личности. Суть первого сводится к тому, что личность определяется и трактуется как социальная характеристика человека. Суть второго подхода, направления заключается в том, что социальное и индивидуальное в человеке находится в единстве.

Доктор философских наук, профессор Гулыга А.В. пишет, что личностью становится индивид, который осознал «свою индивидуальность и свою принадлежность к обществу, реализовавший то и другое» [3, с. 16]. Лицо личности, по мнению автора, определяется характером потребностей и здесь немаловажное значение для человека имеют именно потребности духовные, нежели материальные, которые возникают в результате ответственности, которую каждый человек несёт не только за себя, но и за других. Индивидуальность, осознавшая такую ответственность, не станет индивидуалистом и эгоистом.

Арсений Владимирович заключает своё рассуждение следующими словами: «Личностью становятся тогда, когда наступает ценностная зрелость. Когда творческие силы направлены на служение истине, добру и красоте, народу и человечеству, когда крепка вера, светла надежда, неугасима любовь и всем правит мудрость. Это дано каждому» [3, с. 17].

В.В. Кожин в известной статье «И назовёт меня всяк сущий в ней язык...» говорит о том, что русскую литературу отличает от западной то, что в первой предстаёт личность и народ, а во второй индивид и нация. «...в «личности» и

«народе», - пишет Кожин, - важна не столько их самостоятельность, их отграниченность от других (как в случае, когда мы говорим о «индивиде» и «нации» - И.Б.), сколько та их внутренняя глубина, которая заключает в себе всеобщую ценность... Личность ценна прежде всего не своей особенностью, своеобразием (хотя она, конечно, невозможна без этого!), но богатством содержания и духовной высотой, которые имеют всечеловеческое значение...» [4, с. 203-204].

М.П. Лобанов в в литературно критических статьях пишет о том, что в отличие от Запада, проповедующей индивидуализм, личность, как абсолютную ценность бытия, России и русской литературе XIX века «чуждо понимание личности как крайнего индивидуализма... Личность в русской литературе утверждалась не в отталкивании от народа, а, напротив, в сближении с ним, и это выражалось не только в открытой проповеди, но и в самой насыщенности произведений философией народного ума» [6, с. 52-53].

О способности и готовности человеческой личности на самопожертвование во имя народа пишет и Ю. Селезнёв: «В священном преклонении личности перед народом не было её умаления, напротив, это было новое, небывалое возвышение её уже не как индивида, самоутверждающегося в противопоставлении своего Я – «массе», но как выразителя дум и чаяний всего народа; это было подлинное открытие человека в человеке, реабилитация духовности, воскрешение человека, берущего на себя ответственность за судьбу своей страны и народа. Это было, наконец, признание центральности народа в системе общемировых ценностей, ибо человек, открытый и созданный этой литературой, понял, что не он – мера всех вещей, но – народ» [11, с. 69].

Ю. Селезнёв указывает на то, что у русской литературы непримиримое отношение к любым проявлениям эгоизма. В книге «Златая цепь» автор пишет о том, что начало личности не в самоутверждении себя, а в способности жить интересами другого человека, в этом случае человек помимо себя начинает видеть и другие «лица», это и должно являться его целью. Тогда только можно говорить о приобретении человеком того, что можно в нём называть лицом.

Авторы (В. Кожин, Ю. Селезнёв, М. Лобанов, Ю. Лоциц, И. Золотусский и др.), представляющие правое направление в литературоведении едины в том, что «Личность начинается не с самоутверждения, но - самоотдачи. При этом происходит как бы самоотречение, жертвование своего Я ради другого. Но - в tomto и «диалектика»: через такого рода отречение от индивидуалистического,

эгоцентрического Я человек из индивидуума перерождается в личность» [11, с. 69].

Считаем необходимым упомянуть «право-го» критика В.Г. Бондаренко, оценивающего человека и литературу «глазами народа». Сущность Владимира Григорьевича выражает его идея сильной личности: «Сильная личность - это не просто человек поступка, а поступка общественного, когда личность реализует себя через реальные дела общегосударственного, общенародного содержания. Сильный русский характер не имеет ничего общего с суперменским, американским, эгоцентрическим» [8, с. 295].

Художественная концепция личности — это система выраженных в литературном произведении взглядов на личность как целое и на ее состав-ляющие: на «внутреннюю» и «внешнюю» жизнь человека, на его отношение к себе и к другим героям, к миру окружающему, к Богу, бытию, смерти и т.д.

Ценностными ориентирами выступают проблемы человека и общества, человека и его дела, нравственного выбора личности. Авторы при рассмотрении личности учитывают только социальные факторы формирования личности, опираясь при анализе на труды В. Белинского, А. Герцена, Н. Чернышевского, Н. Добролюбова.

В 1990-х годах исследователи анализируют возрождение героической личности 1920–1930-х годов и появление противоречивого образа, находящегося в сложных взаимоотношениях с обществом. Проблема личности представлена как полемика о сущности человека. Авторы при рассмотрении художественной концепции личности опираются на европейский подход, в котором основные «достойные» качества человека – это эгоцентризм, устремление внутрь себя. Среди современных представителей назовем А. Бочарова, Б. Сарнова, В. Воронова, С. Чуприна, А. Агеева и других.

В некоторых исследованиях отражены прямо противоположные предыдущим взгляды авторов. Это работы: Д. Ковальчук, Н. Балащенко, К. Вартанова, Е. Гапон.

Авторы являются сторонниками православного подхода в толковании личности. Яркими его представителями являются Ю. Селезнев, М. Лобанов, В. Кожин и другие исследователи, считающие, что «когда о выстраданный опыт других людей разбиваются самоуверенность, эгоизм человека, тогда-то и можно говорить о рождающейся личности» [2, с.11].

Большое внимание уделено проблеме категорий концепции личности. В них нашла отражение типология личности, представленная Ю. Павловым, реализующаяся в трех типах: эгоцентрический, амбивалентный и христианский. Данный подход считаем наиболее про-

дуктивным, позволяющим всесторонне истолковать личность героя, учитывая при этом все критерии ее оценки: сущности, воли, высоты духовно-нравственного мира, значимости ее духовных поисков.

Итак, рассуждая о своеобразии реализации проблемы личности в литературе, следует отметить, что формирование взглядов на личность шло на протяжении довольно длительного времени. И та или иная историческая эпоха накладывала свой отпечаток на общественный идеал личности, поэтому художественная концепция личности отражает конкретные императивы своего времени. Проблема художественной концепции личности всегда была и остается актуальной в литературе. Концепция личности является основой, вокруг которой находятся все элементы не только одного произведения писателя, но и всего его творчества.

В русской литературе существовало немало писателей, которые исследовали в своих произведениях проблему формирования личности человека. Она всегда представляла особый интерес для русских писателей.

При характеристике литературы XIX–XXI веков (вслед за Ю.М. Павловым) предполагается выделять следующие основные типы личности: христианская соборная личность, эгоцентрическая личность, амбивалентная личность.

В основе христианской соборной личности лежит утверждение, согласно которому личность, человек, человек-герой – это духовная личность, то есть созданная по образу и подобию Божию. «Всякий из людей способен внять голосу Бога в душе своей и в этом всякий из людей есть его - Бога - образ» [1, с. 21]. Такую личность можно встретить в творчестве следующих русских писателей, для которого характерен христианский гуманизм: А.С. Пушкин, Н.В. Гоголь, Ф.М. Достоевский, Л.Н. Толстой, С.А. Есенин, А.А. Ахматова, В.Г. Распутин, В.И. Белов, Л.И. Бородин, Н.М. Рубцов, Борис Зайцев, Иван Шмелёв, М.А. Шолохов («Тихий Дон»), М.М. Пришвин, Юрий Казаков, В. Максимов, деревенская проза), в основе их творчества и мировоззрения в целом лежит подлинное человеколюбие, религиозное, христианское представление о мире и человеке.

Соборность предполагает единение людей, основанное на любви.

Эгоцентрическая личность – это личность, человек-герой, ставящий своё «Я» в центр всего и вся, он может отождествлять себя (и отождествляет) с Богом. Данный тип личности характерен, как правило, для русскоязычной литературы. Человеческий идеал в русскоязычной литературе – самоценная личность, по-разному ограниченный индивид – от Богочеловека до социального типа. Для творчества русскоязычных писателей характерен либо со-

циальный (представители критического реализма: Н.А. Некрасов, А.И. Герцен, Н.Г. Чернышевский, Г. Успенский, поздний И.С. Тургенев), либо национальный (авторы-модернисты: М. Цветаева, В. Маяковский, В. Брюсов, Д. Мережковский, Б. Пастернак, В. Аксёнов, А. Владимирова, Б. Окуджава, А. Вознесенский), либо индивидуально ограниченный гуманизм (произведения Э. Багрицкого, И. Бабея, В. Гроссмана, Вл. Войновича, Анатолия Кузнецова, Дины Рубиной, Л. Улицкой).

Амбивалентный тип личности терзаем противоречиями, в нём могут быть слиты воедино и эгоцентризм и христианское миропонимание.

Проанализировав работы критиков и литературоведов, можно сделать вывод о том, что действительно, личность человека трактуется по-разному. Проблема личности является проблемой актуальной, несмотря на то, что человеческая личность издавна является объектом размышлений учёных и мыслителей в различных областях науки и искусства. «Русский» и «русскоязычный» подход в толковании личности, действительно, имеет место быть, о чём свидетельствуют труды учёных-исследователей, занимающихся (либо занимавшихся) данным вопросом, проблемой.

Человеческим идеалом для русской литературы как XIX - XX веков, так и века нынешнего является христианская соборная личность, человек, «созвучный» Богу, живущий по христианским канонам, но отнюдь не обезбоженный ограниченный индивид, эгоцентрическая, апостасийная, самоценная личность. К созданию, существуют авторы, разрушающие

традиционные ценности, способствующие расхристианиванию личности, эти писатели именуется не русскими, но русскоязычными.

Литература:

1. Гагаев А.А. Гагаев П.А. Православие и русская литература: (Теория и практика прочтения художественного текста на культурно-исторической основе): Учебное пособие / Институт деловых коммуникаций. М.; СПб.: Изд.дом «Мирь», 2012. - 288с.
2. Гапон Е.С. Художественная концепция личности в творчестве В.Г. Распутина 1990-х - 2000-х годов : диссертация... кандидата филологических наук : 10.01.01. - Армавир, 2005. - 167 с. РГБ ОД.
3. Гулыга А.В. Уроки классики и современность. - М.: Худож. лит., 1990. - 382 с.
4. Кожинов В.В. Судьба России: вчера, сегодня, завтра: [сборник] - М.: Мол. гвардия, 1990. - 252 с. - (Свободная трибуна).
5. Колобаева Л.А. Концепция личности в русской литературе рубежа XIX - XX вв. - М.: Изд-во МГУ, 1990. - 336 с.
6. Лобанов М.П. Мужество человечности. Лит.кр. ст. М., 1969. 299 с.
7. Макаров Д.В. Преображение человека: от религии к художественной литературе (И.С. Шмелёв, А.А. Блок) / Д.В. Макаров. - Ульяновск: УлГТУ, 2005. 160с
8. Павлов Ю.М. Критика XX - XXI веков. Литературные портреты. - М.: Лазурь. 2007. 307 с.
9. Павлов Ю.М. Художественная концепция личности в русской и русскоязычной литературе XX века: диссертация... доктора филологических наук: 10.01.01. - Армавир, 2004. - 374 с.
10. Педченко В.А. «Художественная концепция личности в прозе В.Г. Галактионовой и А.А. Трапезникова конца XX - начала XXI вв. : автореферат дис... кандидата филологических наук: 10.01.01/ Педченко В.А. стр.22
11. Селезнёв Ю. Златая цепь: [крит. ст.] - М.: Современник, 1985. - 415 с.
12. Сохряков Ю.И. Национальная идея в отечественной публицистике XIX - начала XX вв. - М.: «Наследие», 2000. - 256 с.

Количественные представления в языковой картине мира

Е. В. Захарова

Резюме. В статье анализируются реализации гносеологической категории количества в наивной / языковой картине мира.

Ключевые слова: языковая картина мира, категория количества, семантика.

Quantitative performance in a language picture of the world

E. V. Zakharova

Abstract. The article analyses the implementation of the epistemological quantitative category into the naive/language picture of the world.

Keywords: language picture of the world, quantitative category, semantics.

Становление понятия *языковая картина мира*, а также выделение её параметров, в том числе и количественных, прошли в лингвистике длительный и непростой путь.

Принято считать, что понятие о «языковой» или «наивной» картине мира восходит к идеям В. Гумбольдта и неогумбольдтианцев (Л. Вайсгербера и др.), к идеям американской этнолингвистики (Г. Хойер), к гипотезе лингвистической относительности Э. Сепира и Б. Уорфа. Однако задолго до того, как в этнолингвистике начались интенсивные исследования «под знамёнами» принципа лингвистической относительности, проблема отражения действительности разными языками ставилась, в первую очередь, в герменевтике, в практике переводов с одного языка на другой.

Г.-В. Лейбниц способом обнаружения «внутренней сущности человека» считал сравнительное изучение различных языков мира, основываясь на скрытой послылке о том, что человеческая натура постоянна и мышление одинаково. Он фактически предложил пути анализа, которыми спустя два столетия воспользовался Ф. Леви-Брюль.

И.-Г. Гердер утверждал, что мышление, в сущности, идентично говорению, а потому меняется от языка к языку и от народа к народу. «Человеческий дух мыслит при помощи слов. Что такое мышление? – Внутренняя речь... Говорение – думание вслух... Каждый народ говорит так, как думает, а думает так, как говорит. Мысли не могут передаваться от одного языка к другому, потому что каждая мысль зависит от языка, на котором она формулируется» [2, с. 186].

Мысль о глубоком семантическом различии языков получила развитие в трудах Вильгель-

ма фон Гумбольдта; он полагал, что языки в своей основе являются этно- и культурноспецифичными образованиями, находя в каждом большое число семантических и грамматических особенностей, определяющих их национальное и культурное своеобразие. По Гумбольдту, язык – «промежуточный мир» между народом и окружающим его объективным миром: «Каждый язык описывает вокруг народа, которому он принадлежит, круг, из пределов которого можно выйти только в том случае, если вступаешь в другой круг» [4]. Человек оказывается в своем восприятии мира целиком подчиненным языку. Различия в картинах мира, закрепленные в языковых системах, должны свидетельствовать о степени развитости народов: Гумбольдт разделял языки на «совершенные», которые отличаются полным соединением движения мысли и языка, синтезом внешней и внутренней форм слова, в которых легко вычленяются предложения (индоевропейские языки), и на «несовершенные» – агглютинирующие (тюркские, финские), инкорпорирующие (индейские и палеоазиатские), изолирующие (китайский).

Несомненное влияние лингвистических воззрений Гумбольдта испытал Ф. Боас, однако он не разделял гумбольдтовских представлений о делении языков на «совершенные» и «несовершенные». Лингвистический релятивизм Боаса и его учеников строился на идее биологического равенства и, как следствие, равенства языковых и мыслительных способностей людей. Различия в «картине мира», закрепленные в языковой системе, не есть свидетельство большей или меньшей развитости его носителей: язык выбирает реалии окружающего мира, наиболее существенные для носителей конкретной культуры. Представление Боаса о классифицирующей и систематизирующей функции языка основывалось на том, что в каждом конкретном языке число грамматических показателей относительно невелико, число слов значительно, но тоже конечно, а число обозначаемых данным языком явлений бесконечно. Следовательно, язык используется для обозначения классов явлений, а не каждого явления в отдельности. Классифицирующую функцию имеет как лексика, так и грамматика. Именно в грамматике как наиболее регламентированной и устойчивой части языковой системы закрепляются те значения, которые должны быть выражены обязательно. Каждый язык осуществляет классификацию

по-своему. Например, носитель русского языка или другого европейского не может употребить название предмета, не указав, имеется ли в виду один такой предмет или некоторое их множество: нельзя употребить слово *книга* «ни в каком числе», любая форма слова *книга* содержит обязательную информацию о числе. Набор грамматических категорий конкретного языка красноречиво свидетельствует о том, какие значения на определенном историческом этапе развития этого языка были выделены как наиболее существенные и закрепились в качестве обязательных.

Языковая картина мира – одно из важных звеньев гипотезы лингвистической относительности Сепира-Уорфа, разработанной в 30-е годы XX века. Можно выделить два основных предположения теории.

Первое предположение. Язык, будучи общественным продуктом, представляет собой лингвистическую систему, в которой человек воспитывается и мыслит с детства. Овладевая языком, человек усваивает и определенное отношение к миру, видит его под углом зрения, «навязанным» структурами языка, принимает картину мира, отраженную в родном языке. Поскольку языки по-разному классифицируют окружающую действительность, то и их носители относятся к ней неодинаково: «Мы расчленяем природу в направлении, подсказанном нашим родным языком. Мы выделяем в мире явлений те или иные категории и типы совсем не потому, что они самоочевидны; напротив, мир предстает перед нами как калейдоскопический поток впечатлений, который должен быть организован нашим сознанием, а это значит в основном – языковой системой, хранящейся в нашем сознании» [8]. Язык хранит в себе определенную систему ценностей, выражаемые в нем значения имеют оценочность и складываются в коллективную философию, свойственную всем носителям данного языка.

Второе предположение. В зависимости от условий жизни, от общественной и культурной среды различные группы могут иметь разные языковые системы. Поскольку язык представляет строго организованную систему, все компоненты которой (звуковой состав, словарный фонд, грамматика) находятся в жестких иерархических отношениях, спроецировать систему одного языка на систему другого, не исказив при этом содержательных отношений между компонентами, невозможно. Понимая лингвистическую относительность именно как невозможность установить покомпонентные соответствия между системами разных языков, Сепир ввел термин «несоизмеримость» языков (*incommensurability*). Языковые системы отдельных языков не только по-разному

фиксируют содержание культурного опыта, но и предоставляют своим носителям не совпадающие пути осмысления действительности и способы ее восприятия. «Миры, в которых живут различные общества, – это разные миры, а вовсе не один и тот же мир с различными навешанными на него ярлыками. Мы видим, слышим и вообще воспринимаем окружающий мир именно так, а не иначе главным образом благодаря тому, что наш выбор при его интерпретации предопределяется языковыми привычками нашего общества» [Сепир 1993]. Человек живёт в своего рода странной интеллектуальной тюрьме, стены которой возведены структурными правилами его языка; факт «заключения» осознаётся только при столкновении с другой культурой. Аналогичным образом высказывались и другие лингвисты. Л. Витгенштейн: «Границы моего сознания очерчены моим языком». Или: «Он [язык – Е. З.] позволяет человеку объединить весь опыт в единую картину мира и заставляет его забыть о том, как раньше, до того, как он изучил язык, он воспринимал окружающий мир» [3, с. 51].

Инструментом «построения» особо языковой картины мира той или иной общности, по Уорфу, служат не только слова и грамматические показатели, но и избирательность языковых правил (то, как те или иные единицы могут сочетаться между собой, какой класс единиц возможен, а какой не возможен в той или иной грамматической конструкции).

Безусловно, основные положения гипотезы приводятся нами в несколько упрощённом виде; японский лингвист Д. Мацумото высказал мысль о том, что научные работы по исследованию гипотезы лингвистической относительности «выглядят так, как будто это не одна и та же гипотеза, – на самом деле в них рассматривается несколько научных гипотез Сепира-Уорфа» [5]. Гипотеза лингвистической относительности сохраняет статус гипотезы до настоящего времени: хотя её сторонники утверждают, что она ни в каких доказательствах не нуждается, ибо зафиксированное в ней утверждение является очевидным; а противники считают, что она и не может быть ни доказана, ни опровергнута (с точки зрения строгой методологии научного исследования это выводит ее за границы науки).

Идеи, сопоставимые с гипотезой лингвистической относительности, разрабатывались в русле двух разветвлений неогумбольдтианства – европейском (Л. Вейсгербер, И. Трир, Х. Глинц, Г. Ипсен и др.) и американском (куда кроме Э. Сепира и Б. Уорфа, входили Д. Хаймз и проч.). Схожие идеи высказывались А. Кожибским, К. Айдукевичем, Л. Витгенштейном, Л. В. Щербой и другими. В своё время из гипотезы лингвистической относительности в язы-

кознании выросли новые направления. Например, представительницами феминистской критики языка (Р. Лакофф, С. Тремель-Плетц, Л. Пуш, Ю. Кристева, Е. А. Земская, М. А. Китайгородская, Н. Н. Розанова) на основании гипотезы было выдвинуто требование реформирования языка для преодоления заключенной в нем гендерной асимметрии, поскольку язык, в силу своего андроцентризма, навязывает говорящим на нем людям картину мира, в которой женщинам отводится подчиненная роль [Кириллина 2002. Электронный ресурс].

Неоднократно предпринимались попытки эмпирической проверки гипотезы. Примером тому могут быть психолингвистические эксперименты Дж. Люси, изучавшего влияние грамматических категорий на языковое поведение носителей английского языка и носителей юкатекского майя, распространенного в Мексике. Исследования показали: в языках майя, в отличие от английского, количественные конструкции строятся с использованием так называемых классификаторов (счётных слов) – особого класса служебных единиц, которые присоединяются к числительному, показывая, к какому классу относятся исчисляемые предметы (в русском языке сходные функции выполняют выделенные слова в выражениях типа *триста голов скота, пятнадцать штук яиц, двадцать человек студентов*). Как и во многих других языках мира, использующих классификаторы, существительные в майя делятся на классы на основе таких признаков, как размер, форма, пол и ряд других. Например, для того чтобы выразить значение *'три дерева'*, строится конструкция *"дерево три штуки-длинной-цилиндрической-формы"*, *'три коробки'* предстают как *"картонка три штуки-прямоугольной-формы"*. Кстати, исследования показали, что существительные с предметным значением вызывают у носителей английского и майя разные ассоциации. Названия физических объектов ассоциируются у носителей английского языка прежде всего с их формой и размером, а у носителей майя – с веществом, из которого они состоят, или с материалом, из которого они сделаны; это различие объясняется тем, что за форму и размер в юкатекском майя «отвечают» классификаторы, а сам предмет осмысливается в картине мира майя как аморфный фрагмент некоторой субстанции. Подобные различия в количественных характеристиках тех или иных предметов действительности говорят о различных способах категоризации действительности.

М. Коул, В. Д. Шарп, Дж. Глик, М. Херсковиц, С. Скриб-неру исследовали различия мыслительных процессов у представителей разных культур. Они предположили, что «культурные различия в области мышления больше осно-

вываются на различиях ситуаций, к которым приложимы те ли иные когнитивные процедуры, нежели на существование процедуры у одной культурной группы и ее отсутствии у другой» [2, с. 159].

В зарубежной лингвистике описанию языковой картины мира посвящены работы основателей когнитивного направления Р. Лангакера, Л. Талми, Р. Джэкендоффа, а также работы семантистов Дж. Лакоффа, Ч. Филлмора. Исключительное место занимают все исследования А. Вежбицкой. Исследованию языковой картины мира посвящены исследования российских лингвистов. Л.В. Щерба считал необходимым отграничивать «обывательские» и «научные» понятия, тем самым относил их к разным картинам – наивной и научной. Особенности русской языковой картины мира посвящены работы отечественных лингвистов: представителей российской этнолингвистической школы Н.И. и С.М. Толстых (опыт изучения языковой картины мира, присущей славянским народам, положен в основу многотомного словаря «Славянские древности»), недавние работы представителей московской семантической школы Ю. Д. Апресяна (1986), В.Ю. Апресян (2006), Т. В. Булыгиной (1997), А. Д. Шмелева (2002; 2002а), Н. Д. Арутюновой (1987), Анны А. Зализняк (2003; 2005), И. Б. Левонтиной (1999), Е. В. Рахилиной (1994; 2000), Е. В. Урысон (1999; 2003), Е. С. Яковлевой (1994). Особого внимания заслуживают работы В. Н. Топорова (1983).

Под языковой картиной мира принято понимать определенный способ категоризации действительности, совокупность представлений о мире, исторически сложившуюся в сознании языкового коллектива и отраженную в языке. Естественные языки не передают действительность непосредственно (такой, какая она есть), а задают определённый способ её восприятия и организации. Носители разных языков воспринимают мир несколько по-разному, через призму культурных, этнических особенностей, выделяют значимые в контексте данной культуры реалии. Наивные представления о мире находят отражение в языковой картине мира. По выражению вайсгерберера, словарный запас конкретного языка включает в целом вместе с совокупностью языковых знаков также и совокупность понятийных мыслительных средств, которыми располагает языковое сообщество; и по мере того, как каждый носитель языка изучает этот словарь, все члены языкового сообщества овладевают этими мыслительными средствами; в этом смысле можно сказать, что возможность родного языка состоит в том, что он содержит в своих понятиях определенную картину мира и передает ее всем членам языкового сообщества.

Языковую картину мира нередко называют «наивной» в том смысле, что во многих существенных моментах она отличается от «научной» картины мира. Отражённые в языке наивные представления отнюдь не примитивны: во многих случаях они не менее сложны и интересны, чем научные: в наивной картине мира можно выделить наивную этику и психологию, наивную геометрию, наивную физику пространства и времени. Мир, воспринимаемый носителем любого языкового сознания, значительно сложнее, чем мир, описанный формальным языком, например, мир чисел.

Носитель языка расчленяет мир на ситуации, выделяет в нём предметы, фиксирует отношения, свойства, признаки, которые помещаются в некую систему типов, классов, в своего рода систему координат. Помимо названных «крупных» классов (предметов, свойств, отношений, обстоятельств и т. д.), в языковом сознании объективно существуют более «мелкие». Например, словари употребляют в толкованиях самые разные подклассы предметов: лица, животные, артефакты; разделяют вещи по назначению: посуда, одежда, мебель. Таким образом, конкретные реалии окружающего мира воспринимаются вместе с наложенной на них сеткой типов. По замечанию Л. Теньера Мысль может охватить всю сложность мира, только накиннув на него сетку общих идей, называемых мыслительными категориями [7]. Выделение типов или категорий, составляющих картину мира – естественная задача конкретных лингвистических исследований. Материалом для реконструкции языковой картины мира служат только факты языка, а именно: «лексемы, грамматические формы, словообразовательные средства, просодии, синтаксические конструкции, фраземы, правила лексико-семантической сочетаемости и т. п.» [1, с. 34].

Современные лингвистические и культурологические исследования языковой картины мира условно можно разделить на два направления. Цель первых: собственно воссоздание собственно языковой картины мира, на основании системного анализа лексики определенного языка реконструируется система представлений, отраженных в конкретном языке, безотносительно к тому, являются они универсальными или специфичными. Цель вторых: исследовать понятия, характерные для данной культуры, данной языковой картины мира. Как правило, такие понятия плохо или вообще непереводаемы на язык другой культуры: переводной эквивалент либо вообще отсутствует (например, понятия характерные для русского менталитета – *тоска, надрыв, авось, удаля, воля, задушевность*), либо такой эквивалент в принципе имеется, но он не содержит именно

тех компонентов значения, которые являются для данного слова специфичными (*душа, судьба, счастье, пошлость*) [Зализняк Анна]. Как неоднократно отмечалось лингвистами, «не всё, что может быть выражено на одном языке, может быть выражено (без добавлений и пропусков) на другом» [2]. «В разных языках слова, обозначающие одни и те же понятия, в большинстве случаев различаются семантической ёмкостью, содержат больше или меньше понятийного материала, сформированного в результате отражения в сознании окружающего мира под воздействием природных, экономических, культурных, исторических особенностей. Особенно показательны в этом плане абстрактные понятия, которые составляют основу культуры, так как именно они хранят в себе знание» [9]. В последние годы оба направления интегрируются с целью воссоздания более полной языковой картины мира.

Язык по своей природе антропоцентричен, этно- и социоцентричен: не существует без человека, он находится внутри человека, в его сознании, памяти, отражает культурные, национальные особенности и вместе с тем меняет свои очертания с каждым движением мысли, с каждой новой социально-культурной ролью. «Сама природа естественного языка такова, что не отличает экстралингвистической реальности от психологической и от социального мира носителей языка» [6, с. 5]. Поэтому «антропоцентричность описания языка должна быть его главной доминантой: в языковой картине мира нельзя «упустить» информацию, которая значима для человека» [2].

Как известно, традиция антропоцентризма была заложена ещё в античности Сократом, затем пережила несколько рождений в эпоху Возрождения, Нового времени. В настоящее время идея антропоцентризма затрагивает разные области человеческого знания, в лингвистике идеи антропоцентризма нашли отражение в трудах Р. Якобсона (1957), Э. Бенвениста (1958), Ю. Д. Апресяна (1986), Н. Д. Арутюновой (1988) и др.

Литература:

1. Апресян Ю.Д. Дейксис в лексике и грамматике и наивная модель мира // Семиотика и информатика. Вып. 28. М.: ВИНТИ, 1986. С. 5 – 33.
2. Вежбицкая А. Семантические примитивы // Семиотика (сб. переводов). М.: Радуга, 1983. 636 с.
3. Витгенштейн Л. Голубая книга / Пер. с англ. ... Людвиг Витгенштейн: Человек и мыслитель. — М.: 1993.
4. Гумбольдт, В. фон О различии строения человеческих языков и его влиянии на духовное развитие человечества // Гумбольдт В. фон Избранные труды по языкознанию. М.: Прогресс, 2001. С. 35–298.
5. Мацумото Д. Культура и язык. СПб: Питер. 2003 [Электронный ресурс] // Сайт «Политическая психология» –

- проект кафедры Политических наук РУДН URL:<http://shulenina.narod.ru> (дата обращения: 14.02.07)/
6. Падучева Е.В. Феномен Анны Вежбицкой // Вежбицкая А. Язык. Культура. Познание. М., 1997. С. 5–32.
 7. Теньер Л. Основы структурного синтаксиса / Пер. с франц. В.Г. Гака. М.: Прогресс, 1988. 656 с.
 8. Уорф Б. О двух ошибочных воззрениях на речь и мышление, характеризующих систему естественной логики, и о том, как слова и обычаи влияют на мышление // Наука и языкознание. Перевод Е. С. Кубряковой и В.П. Мурат [Электронный ресурс] // Мир языка. Персональный сайт профессора Курдюмовой. URL: http://yazyk.net/index.php?option=com_content&task=view&id=59&Itemid=38 (Дата обращения 18.03.07).
 9. Чернейко Л.О. Абстрактные и отвлечённые существительные и их отношение к категории числа // Языковая система и её развитие во времени и пространстве: Сборник научных статей к 80-летию проф. К.В. Горшковой. М.: Изд-во МГУ, 2001. С. 467–487.

Мотивы военной лирики К. М. Симонова в трилогии «Живые и мёртвые»

А. Ю. Зуйкова

Резюме. В настоящей статье рассматриваются мотивы военной лирики К. М. Симонова, скристаллизованные в его трилогии «Живые и мёртвые».

Ключевые слова: военная лирика, роман, К. М. Симонов.

Motives of military lyrics in K. Simonov's trilogy «The Living and the Dead (Zhivye i mertvye)»

A. Yu. Zuykova

Abstract. This article examines the motives of military lyrics by K.M. Simonov in his trilogy «The Living and the Dead (Zhivye i mertvye)».

Keywords: military lyrics, novel, K.S. Simonov.

В романе К. М. Симонова «Живые и мёртвые» нашли отражение практически все мотивы военной лирики, объединённые многослойной символикой названия романа.

Тема народа развивается в **мотивах растерянности людей в первые дни войны**, связи индивидуальных судеб с всеобщей, осознания своей значимости в борьбе с врагом, единения. В эту же тему вплетается **мотив военного детства**.

При этом следует отметить, что К. Симонов показывает героев как типичных представителей своего поколения. Чтобы подчеркнуть эту типичность, в роман вводится особый авторский комментарий, который звучит уже в удивительно точно найденной первой фразе: «Первый день войны застал семью Синцова врасплох, как и миллионы других семей» (Здесь и далее цит. по: [1]). Это прямой **мотив сопоставления индивидуальной и народной судьбы**, проходивший через весь роман: «Он не был трусом, но, как и миллионы других людей, не был готов к тому, что произошло»; «Он не пережил бы те дни без этой веры, с которой незаметно для себя, как и миллионы других военных и невоенных людей, втянулся в четырехлетнюю войну»; «Сегодня день снова был прожит так, как он привык жить: за общим делом, вместе с другими людьми» и т.д. Синцов живет как другие, как тысячи, миллионы других. Тот же прием уравнения судьбы отдельных героев романа и судьбы народной, массовой Симонов широко использует и для характеристики других персонажей. Эта мысль настойчиво внедряется в сознание читателя, и именно она совершенно необходима роману, неотделима от его сущности, от его пафоса.

«Кто только ни шел в те дни по этому шоссе, сворачивая в лес, отлеживаясь под бомбежками в придорожных канавах, и снова вставая, и снова меряя его усталыми ногами!..» или *«тот страшный московский день, когда «десятки и сотни людей, спасаясь от немцев, поднялись и бросились в этот день вон из Москвы, залили ее улицы и площади сплошным потоком, несшимся к вокзалам и уходившим на восток по шоссе».*

Но не менее, а еще более существенны в романе и другие способы создания собирательного образа народа. Это прежде всего сцены коллективных разговоров. *«Разговор был похож на воду, которая со стуком каплями падает из него до конца завернутого крана»*, – и звучит внешне несвязный говор людей, которых война свела ночью у Оршанской водокачки. Людей можно различить лишь по голосам – *«густой бас»*, *«тонкий удивленный тенор»*, *«злой голос»*, он же *«холодный желчный голос»*, *«хор замечаний»*. Разноголосица чувств и мнений – от горьких констатаций (*«А то ведь и гадали и думали, а на поверку – ералаш!»*) до самоуверенного (*«мы, русские, долго запрягаем да быстро скачем»*) – все это создает **мотив массового состояния и сознания в первые дни войны**.

«Оба были готовы идти куда угодно и делать что угодно, только бы перестать болтаться между небом и землей в этом трижды проклятом отпуску. Им сказали, что начальник гарнизона где-то за Борисовом, в военном городке».

На окраине Борисова над их головами, строча из пулеметов, пронесся немецкий истребитель. Их не убило и не ранило, но от борта грузовика полетели щепки. Синцов, опомнившись от страха, бросившего его лицом на пропахшее бензином дно грузовика, с удивлением вытащил верхнюю занозу, через гимнастерку воткнувшуюся ему в предплечье»

«Синцов открыл глаза и сел. Перед ним стояли два мальчика лет по шестнадцати, одетые в чистенькие шинельки артиллерийской спецоколы, со скрещенными золотыми пушечками на черных петлицах. Наверное, так же как и Синцов, они давно ничего не ели: у них были похудевшие детские лица и отчаянные глаза. Оба были похожи на галчат, выброшенных из гнезда прямо на дорогу».

– Что вы, ребята? – спросил Синцов, вставая. – Куда идете?

Мальчики ответили, что они ездили в Смоленск, на подготовку к летнему спортивному

параду, а сейчас возвращаются к себе в спецшколу, в Борисов.

– А где это? – спросил Синцов. – В самом Борисове?

Они сказали, что нет, еще дальше, шестнадцать километров в сторону Минска.

– По-моему, там сейчас немцы, – сказал Синцов. – Я там вчера был.

Мальчики недоверчиво посмотрели на него, потом один из них отвел глаза. Синцов проследил за его взглядом и увидел в двухстах метрах, на обочине, несколько неподвижных тел, а посреди дороги воронку, которую как раз сейчас объезжала мчавшаяся на восток машина. Когда он вчера заснул, здесь никто не лежал, – значит, ночью совсем близко упала бомба, кого-то убило, а он даже не проснулся» – **мотив детства на войне (Майор привез мальчишку на лафете)**

Майор привез мальчишку на лафете.

Погибла мать. Сын не простился с ней.

За десять лет на том и этом свете

Ему зачтутся эти десять дней.

Тема Родины тесно связана с темой народа на войне и характеризуется переплетением мотива любви к Отечеству и ненависти к врагу. Совершенно естественно входит сюда и мотив боевого братства, товарищества, без которого невозможно прийти к победе, мотив смерти и бессмертия, потерь и радостей, встреч и прощаний. Мотив любви и верности, так необходимых воину, подкрепляется мотивом суда над теми, кто не осознает, как важна солдату надежда, опора, духовная поддержка.

«Правда, Серпилина это обстоятельство удручает, он убежден, что только тот военачальник, который хорошо представляет жизнь солдата – и не вообще, а нынче, в этой конкретной обстановке, который понимает и меру его усталости, и меру испытываемого им страха, – только такой военачальник знает точно, что можно и чего нельзя потребовать от солдата».

Во второй половине романа читатель становится слушателем солдатских разговоров: тут и споры о том, как относиться к пленным, о правде и умолчаниях в сводках Совинформбюро: повествователь не упускает возможности рассказать даже о наивных надеждах на мороз, о слухах, что, мол, «у немецкой авиации смазка морозу не выносит, замерзает...» – **мотив наивных надежд и ненависти к врагу**, мы можем найти соотношение в лирике в стихотворении «Словно смотришь в бинокль перевернутый».

Словно смотришь в бинокль перевернутый -

Все, что сзади осталось, уменьшено,

На вокзале, метелью подернутом,

Где-то плачет далекая женщина.

«Дело было не в храбрости одного или трусости другого. Просто капитан в тот день глядел на войну другими глазами, чем Синцов. Капитан

твердо знал, что немцы смертны и, когда их убивают, они останавливаются. Думая так, он подчинял этому все свои действия, и, конечно, правда была на его стороне. Синцов хотел увезти от опасности бросившихся к нему за спасением людей. Капитан хотел спасти дело, бросив этих людей в бой.

И, конечно, немцы не прорвались тогда к Могилеву именно потому, что и остатки бригады, в которой служил капитан, и все, кто с оружием в руках сбился в тот день вокруг бригады, знали, а кто не знал, узнали в бою, что немцы смертны. Убивая немцев и умирая сами, они выиграли сутки: к вечеру за их спиной развернулась свежая стрелковая дивизия» – **мотив ненависти к врагу и веры в победу.**

«На третий вечер после всего случившегося на Юхновском шоссе три человека шли густым лесом, километров за пятьдесят от места катастрофы. Точнее сказать, шли своими ногами лишь двое из них: политрук Синцов и красноармеец Золотарев. Третья их спутница – военврач Овсянникова, или, еще проще, Таня, как теперь в пути стал звать ее Синцов, – сегодня с полудня уже не могла двигаться сама. Двое мужчин, сменяясь, тащили ее на закорках, в плащ-палатке, как в большом заплечном мешке.

Сейчас была очередь Синцова. Он шел, низко сгибаясь и считая про себя оставшуюся до привала последнюю тысячу шагов. Он навертел угол плащ-палатки на кулак, чтобы не выпустить ее из ослабевших пальцев и не уронить докторшу. Ее горевшая в жару голова лежала у него на плече, толкаясь, как неживая, каждый раз, как он оступался. Иногда, нагибаясь, чтобы стереть кулаком заливавший глаза горячий пот, он видел у себя под правым локтем высывавшиеся из-под плащ-палатки ноги докторши: одну в сапоге, а другую, вывихнутую, без сапога, босую; нога была совсем маленькая, как у девочки. В другое время эта ноша не показалась бы страшной и одному Синцову, но сейчас двое ослабевших мужчин после четырех часов такой ходьбы чувствовали себя обессиленными, и Синцов жалел, что они с самого начала не остановились, чтобы вырубить и связать носилки. Все равно не миновать это делать на привале!» – **мотив товарищества и взаимопомощи.**

«ТОВАРИЩ»

Вслед за врагом пять дней за пядью пядь

Мы по пятам на Запад или опять.

«...Своими глазами, как живет солдат на войне, теперь вижу реже, чем раньше, – говорит как-то Серпилин. Армия – это уже не дивизия и не полк. Сколько я вижу его, солдата, до атаки, в которой он или живой останется, или умрет, или попадет к тебе на стол раненный? Минуту-две. С наблюдательного пункта, в бинокль или в перископ... Перед боями, когда проводим рекогносцировки, ползаем на брюхе по перед-

нему краю, выбираем место для прорыва, тут, конечно, вижу солдат и чаще и ближе, чем в другое время. Поговоришь с одним, со вторым, с третьим... А в разгаре боев современная война оставляет командующему армией мало возможности для прямого общения с солдатами» - **Мотив дружбы и товарищества – «Ты помнишь, Алёша, дороги Смоленщины?».**

«Сначала сразу за Могилевом пошли поля с перелесками. Сплошная зелень была во многих местах перерезана то широкими, то узкими рыжими отвалами земли: по обеим сторонам шоссе рыли противотанковые рвы и окопы. Почти все работавшие были в гражданском платье. Только иногда среди рубах и платков мелькали гимнастерки распорядившихся работами саперов».

«Люди спорили друг с другом, но в их голосах одинаково дрожали злость и обида. Они были подавлены не только совершенно очевидным беспорядком, но еще больше тем, что где-то идут бои, дерутся их части, а они до сих пор еще не попали туда и неизвестно, как попадут!» – **мотив помощи.**

«Но потом в госпитальном воздухе потянуло тревогой. Сначала прошел слух, что немцы, не пробившись к Могилеву, повернули от Бобруйска на Рогачев и Жлобин и взяли их. Затем к Синцову вдруг заехал на минуту редактор, спросил о здоровье, сказал, что если редакция будет переезжать, то его возьмут с собой, и уехал с поспешностью человека, не желающего отвечать на вопросы. Наконец в день получения приказа об эвакуации госпиталь заговорил о том, что немцы перешли Днепр у Шилова» – **мотив тревоги.**

«Он полетел сопровождать бомбардировщики, но на его глазах загорелся один из них, а два других ушли к горизонту, и он уже ничем не мог им помочь. Он считал, что лежит на территории, занятой немцами, и со злобой думал о том, как фашисты будут стоять над ним и радоваться, что он мертвый валяется у их ног, он, человек, о котором, начиная с тридцать седьмого года, с Испании, десятки раз писали газеты! До сих пор он гордился, а порой и тщеславился этим. Но сейчас был бы рад, если бы о нем никогда и ничего не писали, если б фашисты, придя сюда, нашли тело того никому не известного старшего лейтенанта, который четыре года назад сбил свой первый «фоккер» над Мадридом, а не тело генерал-лейтенанта Козырева. Он со злобой и отчаянием думал о том, что, даже если у него достанет сил порвать документы, все равно немцы узнают его и будут расписывать, как они задешево сбили его, Козырева, одного из первых советских асов.

Он впервые в жизни проклинал тот день и час, которым раньше гордился, когда после Халхин-Гола его вызвал сам Сталин и, произведя из полковников прямо в генерал-лейтенанты, на-

значил командовать истребительной авиацией целого округа.

Сейчас, перед лицом смерти, ему некому было лгать: он не умел командовать никем, кроме самого себя, и стал генералом, в сущности оставаясь старшим лейтенантом. Это подтвердилось с первого же дня войны самым ужасным образом, и не только с ним одним. Причиной таких молниеносных возвышений, как его, были безупречная храбрость и кровью заработанные ордена. Но генеральские звезды не принесли ему умения командовать тысячами людей и сотнями самолетов» – **мотив смерти.**

«А по сторонам тянулись мирные леса и рощицы. Синцову в тот день врезалась в память одна простая картина. Под вечер он увидел небольшую деревушку. Она раскинулась на низком холме; темно-зеленые сады были облиты красным светом заката, над крышами изб курились дымки, а по гребню холма, на фоне заката, мальчишки гнали в ночное лошадей. Деревенское кладбище подступало совсем близко к шоссе. Деревня была маленькая, а кладбище большое – целый холм был в крестах, обломанных, покосившихся, старых, вымытых дождями и снегами. И эта маленькая деревня, и это большое кладбище, и несоответствие между тем и другим – все, вместе взятое, потрясло душу Синцова. Острое и болезненное чувство родной земли, которая где-то там, позади, уже истоптана немецкими сапогами и которая завтра может быть потеряна и здесь, переворачивало сердце. То, что видел Синцов за последние два дня, говорило ему: да, немцы могут прийти и сюда, – и, однако, представить себе эту землю немецкой было невозможно. Такое множество безвестных предков – дедов, прадедов и прапрадедов – легло под этими крестами, один на другом, веками, что эта земля была своей вглубь на тысячу сажен и уже не могла, не имела права стать чужой» - **Мотив жизни и смерти.**

«Летчик вскочил на ноги в кузове, он ругался страшными словами и махал руками, слезы текли по его лицу. Синцов видел все это уже пять раз и сейчас отвернулся, чтобы больше не видеть. Он только слышал, как снова издали донесся стук пулеметов, как летчик, скрипнув зубами, в отчаянии сказал «готов» и, закрыв руками лицо, бросился на доски кузова» – **мотив боли и страха.**

мотив суда – «Открытое письмо»:

На суд далеких жен своих
Мы вас пошлем. Вы клеветали
На них. Вы усомниться в них
Нам на минуту повод дали.

«Две недели госпиталя многому научили Синцова. Какие только слухи не бросали его за эти дни из горячего в холодное и обратно! Если верить одному только плохому, давно можно было бы спятить с ума. А если собирать в памяти

только хорошее, в конце концов пришлось бы уцепиться за руку: да полно, почему же тогда я в госпитале, почему в Могилеве, почему все так, а не иначе?» – **мотив веры и надежды.**

Жди меня, и я вернусь.

Только очень жди,

Жди, когда наводят грусть

Желтые дожди...

«Синцов, все время, весь этот месяц, при каждом воспоминании упорно убеждавший себя, что все в порядке, что дочь уже давно в Москве, коротко объяснил, что произошло с его семьей. На самом деле чем насильственней убеждал он себя, что все хорошо, тем слабее верил в это» – **мотив веры и надежды.**

«Синцов писал быстро и даже с ожесточением от необходимости торопиться. Писал о подбитых немецких танках, о лежащих во ржи мертвых немцах, о Серпилине, Плотникове и Хорышеве и еще и еще раз о самом главном – о том, что, оказывается, можно жесть немецкие танки и не отступить перед ними, когда они идут на тебя.

Он торопливо писал, а в голове его проносились последствия принятого им решения. Ему казалось, что если б он не принял этого решения раньше и не сказал о нем Серпилину, то сейчас бы струсил и уехал. Он со стыдом думал о своей слабости, не понимая, что разные характеры бывают сильны по-разному и иногда их сила состоит в том, чтобы, страшась последствий собственного решения, все-таки не переменить его.

Он написал всю заметку за двадцать пять минут, по часам, и здесь же, подряд, на последнем листке, приписал несколько строк Маше» – **мотив письма.**

«Все это было давно, днем, а вечером, уже в темноте, Синцов пошел с Серпилиным туда, где после бомбежки прорвались немцы. Там он потерял Серпилина из виду, долго искал, боясь, что его убили, и обрадовался, когда, вернувшись на командный пункт, узнал, что Серпилин жив и здоров.

Синцов так с улыбкой и вошел в землянку и вдруг увидел все сразу: худую, согнутую спину сидевшего на табуретке Серпилина и лежавшего на серпилинской койке с закрытыми глазами полковника, командира дивизии. Полковник был так бледен, что показался Синцову мертвым. Потом он открыл глаза и долго молча смотрел на Синцова» – **мотив потери, радости.**

Бывает, слово 'ненавижу'

Звучит слабей, чем 'не увижу'.

Не взрыв, не выстрел, не гроза

А белые, как смерть, глаза

И белый голос: не увижу.

Как в камень вмерзшая слеза.

«Сначала ей показалось, что все тихо, но потом она услышала доносившееся из второй комнаты прерывистое дыхание. Она перешагнула

порог спальни и, вспомнив о фонарике, вытащила его из кармана шинели.

На кровати, на голом тюфяке, ничком, свесив голову, спал Синцов, в ушанке, ватнике и рваных сапогах. Он спал мертвым сном, не шевелясь, тяжело, простуженно дыша» – **мотив встречи («Встреча на чужбине»).**

«Она поспешно надела шинель, оглянувшись, пошарила по столу, нашла фонарик, порывисто сунула его в карман и только после этого, уже одетая, в шинели и ушанке, бросилась к Синцову на грудь и молча замерла на целую минуту, не в силах сказать ни слова.

А он за эту минуту, обнимая ее, пережил чувство полного отчуждения от всего, что было связано с ним самим, от всех своих бед, прошлых и будущих. У него остался один только беспредельный страх за Машу, за то, что она летит туда, к немцам, что это будет скоро и что никакая сила не позволит ему ни узнать, что там с ней, ни шевельнуть хотя бы пальцем, чтобы помочь ей...

– Может быть, ты проводишь меня до машины? – спросила она, отрываясь от него. – Она прямо за углом.

– Нет. Не хочу, чтобы твои видели меня. И вообще не надо ни с кем откровенничать, что ты встретишься со мной. Потом, когда, как говорится, снова выйду в люди, скажешь, если захочешь, а сейчас не надо. Ваше дело каверзное. Возьмут да и оставят тебя из-за такого мужа, – горько усмехнулся он и на секунду предательски подумал: «Вот бы и оставили».

– Не говори так!

Он еще раз быстро обнял ее, поцеловал, отпустил и даже подтолкнул к дверям. Маша, не оборачиваясь, взяла со стола узел и вышла в переднюю.

Но, когда она уже открыла дверь, он догнал ее, снова повернул к себе и спросил:

– Скажи, куда летишь? Хочу хотя бы представлять себе, где ты будешь.

– В район Смоленска, – сказала она.

– Будь осторожной, – порывисто, захлебываясь заговорил он. – Будь хитрой, как лиса, как черт, как дьявол, только не попадись к ним, умоляю тебя! Ты слышишь? Умоляю тебя! Я ничего не хочу, все не важно... все не важно... ничего не хочу, только чтобы ты была жива. Понимаешь, ты?!

Он, как сумасшедший, тряс ее за плечи и повторял эти слова, которые в другую минуту показались бы им обоим нелепыми.

Потом вдруг разом утих, улыбнулся, протянул ей руку и, подождав, пока она положила в нее свою, сжал ласково и крепко, но не до боли.

– До свидания, Маша! Машенька моя... Маша, Маша...

И, отпустив руку, повернулся и пошел назад в комнату.

Она торопливо захлопнула за собой дверь и побежала вниз.

Уже со двора она на бегу посмотрела на свое окно – оно было открыто настежь. В едва начинавшемся сереньком рассвете она смутно увидела лицо мужа. Он не махал ей руками и не кричал. Просто стоял у окна и молча смотрел ей вслед...» – **мотив прощания.**

Летаргия

*Завтра отлетит от губ дыханье,
А потом, осенним мокрым днем,
Горсть земли ей бросив на прощанье,
Крест на ней поставим и уйдем.*

«Приказав разбудить себя, как только вернется разведка, Серпилин блаженно вытянулся на траве. Немножко поворочавшись с боку на бок, заснул и Шмаков. Синцов, которому Серпилин не отдал никаких приказаний, с трудом преодолел соблазн тоже лечь и заснуть. Если бы Серпилин прямо сказал ему, что можно спать, он не выдержал бы и лег, но Серпилин ничего не сказал, и Синцов, борясь со сном, стал мерить шагами взад и вперед маленькую полянку, на которой под деревом лежали комбриг и комиссар. Раньше он только слышал, что люди засыпают на ходу, сейчас он испытал это на себе, иногда вдруг останавливаясь и теряя равновесие» – **мотив сна.**

«Таким мертвым, беспробудным сном, каким спал Синцов, мог спать лишь человек, дошедший до последней степени изнеможения.

Он пришел сюда и заснул, повалясь на голый тюфяк, незадолго до прихода жен.» – **мотив сна.**

*Над сном монастыря девичьего
Все тихо на сто верст окрест.
На высоте полета птичьего
Над крышей порыжелый крест.*

Многие лирические произведения К. Симонова – это произведения с повествовательно-прозаической организацией текста, что обусловлено присущей им сюжетностью и жёсткой прикрепленностью к факту. Безусловно, эта особенность объясняется общими тенденциями развития советской поэзии 1940–1945 гг., влиянием на поэтическую манеру самого К. Симонова его профессии военного журналиста, а также тем, что героика времени диктовала необходимость обращения не к индивидуальному, а к массовому сознанию, требуя расширения спектра психологически действенных художественных форм. Всё это привело эпизации лирики, появлению синкретических форм лирического эпоса, поскольку время на войне протекает событийно, а событие, как известно, – предмет эпоса. Мотивы, прослеживавшиеся в его лирических произведениях, нашли отражение в трилогии «Живые и мёртвые».

Литература:

1. Симонов К. Живые и мёртвые. – М.: Вече, 2012. 464с.

Особенности эргонимов Ульяновска

Н. А. Митрофанова

Резюме. В статье рассматриваются основные модели, по которым образуются названия пунктов общественного питания г. Ульяновска.

Ключевые слова: креолизация, наименования пунктов общественного питания, эргонимы.

Features of ergonyms of Ulyanovsk

N. A. Mitrofanova

Abstract. The article deals with the basic model, which form the names of public catering places of Ulyanovsk.

Keywords: creolization, names of catering places, ergonyms.

Сфера общественного питания в наши дни – это стремительно развивающаяся индустрия, в которой задействованы не только те, кто непосредственно занят приготовлением поставляемой продукции, но и дизайнеры, менеджеры, экономисты, креативные агентства. Ежедневно возникают десятки новых заведений, разнообразие которых порой дезориентирует обывателя, ставит его в ситуацию выбора места отдыха. Но каждого из заведений есть имя, одновременно служащее ориентиром для посетителей, и отражающее их языковой вкус (т.е. наш с вами) и вкус владельца.

Успешность, посещаемость названных заведений во многом зависти о того, насколько звучны, необычны их названия, насколько они цепляют «взгляд» потенциального потребителя, соответствуют его эстетическим, вкусовым предпочтениям. Таким образом, названия пунктов питания, часто представляют собой образцы торгового красноречия, то есть рекламы. Несмотря на то, что название – это одно слово или словосочетание, а не целый текст.

Объектом наших наблюдений послужили эргонимы, а именно, названия заведений общественного питания г. Ульяновска. Предметом исследования стали особенности названий пунктов общественного питания, т.е. механизмы лежащие в основе номинации (манипуляция сознанием потенциальных потребителей, концептуализация, креолизация, языковая игра).

Работа по исследованию эргонимов г. Ульяновска предполагала решение ряда задач:

1) мониторинговое исследование названий пунктов общественного питания, зафиксированных нами в период с сентября 2015 по март 2016 г.;

2) установление типологии названий пун-

ктов общественного питания;

3) анализ манипулятивной и концептуальной составляющей, а также креолизации, языковой игры в собранных номинациях пунктов общественного питания.

Собран и систематизирован языковой материал в объёме 300 единиц – наименований пунктов общественного питания (кафе, баров, ресторанов, пиццерий и т.п.).

Были выявлены следующие механизмы, лежащие в основе номинации пунктов питания.

1. Концептуализация с целью последующей успешной самопрезентации заведения, заострение внимание на его этническом колорите, необычности, эксклюзивности, престижности и т.п. («Gonzo» бар, «Records» паб, кафе «Изба», кафе «Теремок», суши-бар «Восточный экспресс», суши-бар «Суши-поезд», кофейня «Cafeletto», кафе «Prego», кафе «Сахара» и т. д.).

2. Креолизация в оформлении вывесок проявляется на уровне стилизации под готический шрифт (паб «Карл-Маркс-штрассе», ресторан «Старый замок», чешская пивница «Вепрево колено») славянский (кафе «Терем», ресторан «Изба», корчма «Гопак»), арабскую вязь (ресторан «Пещера», кафе «Сахара»), иероглифическое китайское и японское письмо (суши-бар «Харуки», ресторан паназиатской кухни «Харуки Мураками»).

3. Использование элементов языковой игры. На фонетическом уровне обыгрываются ударение, рифма (трактир «Елки-палки», кафе «Душины-гуси», кафе «ПоЕдим-поЕдим», кафе «Ели-пили»). Более подробное использование элементов языковой игры рассмотрено в статье [1].

4. Также в названиях встречаются имена фольклорных, литературных персонажей, киногероев, культовых имён: кафе «У Солохи», «Емеля», «Доктор Ватсон», «Тарантино». Такая особенность вызывает у потенциальных посетителей чувство ностальгии по детству, юности, ассоциируется с известными персонажами книг, фильмов.

В общей сложности нами было собрано более 300 наименований. Источником языкового материала послужили номинации Ленинского, Засвияжского, Заволжского районов города Ульяновска, можно с определённой долей уверенности судить не только о гастрономических, но и о языковых, лингвистических вкусах жителей, можно «нарисовать» образ современного горожанина-симбирянина-ульяновца, ведь, как говорится «ты то, что ты ешь».

Возможно, собранный материал послужит хорошей основой для дальнейших социолингвистических исследований.

Литература:

1. Захарова Е. В., Митрофанова Н. А. (Ульяновск, Уральск). Особенности номинации пунктов общественного питания города Ульяновска // Ономастика Поволжья: материалы XV Международной научной конференции (Арзамас, 13-16 сентября 2016 г.) / Под ред. Л. А. Климковой, В. И. Супруна; Арзамасский филиал ННГУ. – Арзамас - Саров: Интерконтакт, 2016. С. 363-366.

АВТОРЫ

Аверина Мария Николаевна – аспирант кафедры дошкольного и начального общего образования, Ульяновский государственный педагогический университет им. И.Н. Ульянова; aver280@mail.ru, тел. +7 917 630-62-19.

Ахметов Марат Анварович – профессор кафедры естественнонаучного образования и информационных технологий, доктор педагогических наук, ФГБОУ ВО Ульяновский государственный педагогический университет им. И. Н. Ульянова; fdo-ulgru@yandex.ru, тел. +7 84-22 32-66-91.

Байкова Юлия Георгиевна – кандидат филологических наук, доцент кафедры русского языка, литературы и журналистики; Ульяновский государственный педагогический университет им. И. Н. Ульянова; shumihina11@mail.ru; тел. +7 84-22 44-16-98.

Балаян Илона Леоновна – учитель русского языка и литературы, ведущий лаборант ФБУ Ульяновская ЛСЭ Минюста России, ilona.balayan@yandex.ru, тел. +7 904 189-89-85.

Барбитова Анна Дмитриевна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры менеджмента и образовательных технологий факультета дополнительного образования ФГБОУ ВО Ульяновский государственный педагогический университет им. И. Н. Ульянова; ling@ulspu.ru, тел. +7 84-22 44-16-96.

Белозерова Лилия Алмазовна – кандидат биологических наук, доцент кафедры психологии, Ульяновский государственный педагогический университет им. И. Н. Ульянова; pedfak_84@mail.ru, тел. +7 84-22 44-69-43.

Бибикова Надежда Вячеславовна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и социальной работы, Ульяновский государственный педагогический университет им. И. Н. Ульянова; terbin@yandex.ru, тел. +7 960 372-80-20.

Булычев Игорь Ильич – профессор кафедры философии и социально-гуманитарных дисциплин Ивановского государственного политехнического университета, доктор философских наук, профессор. E-mail: igor-algorithm@mail.ru Тел. 8-962-165-32-22

Вершинина Ирина Павловна – магистрант 2 курса группы МППО-14 факультета педагогики и психологии Ульяновский государственный педагогический университет им. И. Н. Ульянова; pedfak_84@mail.ru, тел. +7 84-22 44-69-43.

Галацкова Ирина Александровна - кандидат педагогических наук, доцент кафедры менеджмента и образовательных технологий факультета дополнительного образования, ФГБОУ ВО Ульяновский государственный педагогический университет им. И. Н. Ульянова; irina9079@mail.ru, тел. +7 927 633-90-79.

Глебова Зоя Владимировна - специалист по учебно-методической работе отдела перспективных исследований и проектов Центра образовательных перспектив и инноваций, старший преподаватель кафедры методики гуманитарного и поликультурного образования факультета дополнительного образования, ФГБОУ ВО Ульяновский государственный педагогический университет им. И. Н. Ульянова; zoyaglebova@yandex.ru, тел. 89022466085.

Гриценко Вероника Валерьевна – заместитель директора по учебно-воспитательной работе, МБОУ ДОД «Детско-юношеский центр №3» г. Ульяновска; dyts3@mail.ru, тел. +7 84-22 73-64-23.

Данилов Сергей Вячеславович – кандидат психологических наук, доцент, директор центра образовательных перспектив и инноваций, Ульяновский государственный педагогический университет им. И. Н. Ульянова; danilovnic@rambler.ru, тел. +7 84-22 32-19-21.

Есенкова Татьяна Федоровна – кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры педагогических технологий дошкольного и начального образования ФГБОУ ВО Ульяновский государственный педагогический университет им. И. Н. Ульянова, член-корреспондент МАНПО; fdo-ulgru@yandex.ru, тел. +7 84-22 32-66-91.

Захарова Елена Валерьевна – кандидат филологических наук, доцент кафедры русского языка, литературы и журналистики, Ульяновский государственный педагогический университет им. И. Н. Ульянова; kaf_ru@mail.ru, тел. +7 84-22 44-11-58.

Зуйкова Анна Юрьевна – магистрант кафедры русского языка, литературы и журналистики, Ульяновский государственный педагогический университет им. И. Н. Ульянова; kaf_ru@mail.ru, тел. +7 84-22 44-11-58.

Калмыкова Татьяна Сергеевна – магистрант 1 курса, группы МППО-15, факультет педагогики и психологии Ульяновский государственный педагогический университет имени И.Н. Ульянова; pedfak_84@mail.ru, тел. +7 84-22 44-69-43.

Кирюшин Алексей Николаевич – преподаватель кафедры тактики авиации Военного учебно-научного центра «Военно-воздушная академия имени профессора Н.Е. Жуковского и Ю.А. Гагарина» (г. Воронеж), кандидат философских наук.

E-mail: elrisha_@rambler.ru Тел. 8-950-778-43-51

Кочергина Алена Александровна – архивист первой категории, ОГБУ «Государственный архив новейшей истории Ульяновской области»; alena-buzinova@rambler.ru, тел. +7 906 146-19-15.

Кузнецова Ирина Олеговна – педагог частной языковой студии «Европа»; oraleva_irina@mail.ru, тел. +7 908 477-37-28.

Маньков Андрей Васильевич – старший преподаватель кафедры гуманитарных и социально-экономических дисциплин Военной академии связи имени С. М. Буденного, г. Санкт-Петербург; 63donetsk@mail.ru, тел. +7 906 256-13-64.

Митрофанова Наталья Александровна – аспирант кафедры русского языка, литературы и журналистики, Ульяновский государственный педагогический университет им. И. Н. Ульянова; kaf_ru@mail.ru, тел. +7 84-22 44-11-58.

Никитина Ольга Геннадьевна – директор, МБОУ ДОУ «Детско-юношеский центр №3» г. Ульяновска; dyts3@mail.ru, тел. +7 84-22 73-64-23.

Пичугин Сергей Сергеевич – кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой теории и методики начального образования, ГАОУ ДПО Институт развития образования Республики Башкортостан, член-корреспондент МАНПО, член Координационного совета по реализации ФГОС при Минобрнауки России, Почетный работник общего образования РФ, Отличник образования РБ; sergey-uf@mail.ru, тел. +7 34-72 41-66-61.

Сальникова Мария Валерьевна – кандидат филологических наук, доцент кафедры английской лингвистики и перевода, Ульяновский государственный университет; maria_mas@mail.ru, тел. +7 960 372-24-15.

Скрипичникова Ирина Владимировна – кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии Ульяновский государственный педагогический университет имени И. Н. Ульянова; pedfak_84@mail.ru, тел. +7 84-22 44-69-43.

Стожарова Марина Юрьевна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры дошкольного и начального общего образования, Ульяновский государственный педагогический университет им. И.Н. Ульянова; stogmarin@mail.ru, тел. +7 905 348-65-69.

Суродина Ольга Владимировна – кандидат педагогических наук, заместитель директора МБОУ ШПМС Центр «Росток», Ульяновский государственный педагогический университет им. И. Н. Ульянова; surodina.olga@yandex.ru, тел. +7-927-984-43-19.

Фоминых Наталья Михайловна – заместитель директора по научно-методической работе областного государственного казённого учреждения для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей – Ульяновский специальный (коррекционный) детский дом для детей с ограниченными возможностями здоровья «Гнездышко» – Центр по развитию семейных форм устройства и сопровождению семей и детей; kouud@mail.ru, тел. +7 84-22 45-27-98.

Шадрина Людмила Геннадьевна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры дошкольного и начального общего образования, Ульяновский государственный педагогический университет им. И.Н. Ульянова; pedfak_84@mail.ru, тел. +7 84-22 44-69-43.

Шайпак Леонид Александрович – кандидат исторических наук, доцент, заведующий кафедрой истории, Ульяновский государственный педагогический университет им. И. Н. Ульянова; Shaipak@rambler.ru, тел. +7-951-096-69-67.

Шер Евгения Александровна – преподаватель ОГБПУ «Ульяновский колледж культуры и искусства»; zhsher@yandex.ru, тел. +7 927 811-54-53.

Шустова Любовь Порфирьевна – кандидат педагогических наук, доцент, начальник отдела перспективных исследований и проектов, Ульяновский государственный педагогический университет им. И. Н. Ульянова; lp_shustova@mail.ru, тел. +7 84-22 32-19-21.

AUTHORS:

Averina Mariia Nikolaevna – postgraduate student, Department of preschool and primary education, Ulyanovsk State Pedagogical University named after I.N. Ulyanov;
aver280@mail.ru, tel. +7 917 630-62-19.

Akhmetov Marat Anvarovich – professor, Department of Natural-science education and IT-technologies, Doctor of Pedagogical Sciences, Ulyanovsk State Pedagogical University named after I.N. Ulyanov;
fdo-ulgpu@yandex.ru, tel. +7 84-22 32-66-91.

Baikova Iuliia Georgievna – Candidate of Philological Sciences, associate professor, Department of the Russian language, Literature and Journalistics, Ulyanovsk State Pedagogical University named after I.N. Ulyanov;
shumihina11@mail.ru; tel. +7 84-22 44-16-98.

Balaian Ilona Levonovna – teacher of the Russian language and Literature, senior laboratory worker, Federal state-funded institution Ulyanovsk forensic laboratory (Ministry of Justice of the Russian Federation);
ilona.balayan@yandex.ru, tel. +7 904 189-89-85.

Barbitova Anna Dmitrievna – Candidate of Pedagogical Sciences, associate professor, Department of Management and educational technologies, School of additional education, Ulyanovsk State Pedagogical University named after I.N. Ulyanov;
ling@ulspu.ru, tel. +7 84-22 44-16-96.

Belozerova Liliia Almazovna – Candidate of Biological Sciences, associate professor, Department of Psychology, Ulyanovsk State Pedagogical University named after I.N. Ulyanov;
pedfak_84@mail.ru, tel. +7 84-22 44-69-43.

Bibikova Nadezhda Viacheslavovna – Candidate of Pedagogical Sciences, associate professor, Department of Pedagogics and social work, Ulyanovsk State Pedagogical University named after I.N. Ulyanov;
terbin@yandex.ru, tel. +7 960 372-80-20.

Bulychev Igor Ilich – professor, Department of Philosophy and Social disciplines, Ivanovo state technical university, Doctor of Philosophical sciences, professor.
E-mail: igor-algorithm@mail.ruТел. 8-962-165-32-22

Vershinina Irina Pavlovna – master's student, School of Pedagogics and Psychology, Ulyanovsk State Pedagogical University named after I.N. Ulyanov;
pedfak_84@mail.ru, tel. +7 84-22 44-69-43.

Galatckova Irina Aleksandrovna - Candidate of Pedagogical Sciences, associate professor, Department of Management and educational technologies, School of additional education, Ulyanovsk State Pedagogical University named after I.N. Ulyanov;
irina9079@mail.ru, tel. +7 927 633-90-79.

Glebova Zoia Vladimirovna - expert in educational and methodical work, Centre of Advanced Studies of educational perspectives and innovation projects, senior lecturer, Department of methodology of humanitarian and multicultural education, School of additional education, Ulyanovsk State Pedagogical University named after I.N. Ulyanov;
zoyaglebova@yandex.ru, tel. 89022466085.

Gritcenko Veronika Valerevna – deputy-director for studies and educational work, municipal budgetary general education institution of additional education «Children and youth centre №3» Ulyanovsk;
dyts3@mail.ru, tel. +7 84-22 73-64-23.

Danilov Sergei Viacheslavovich – Candidate of Psychological Sciences, associate professor, Head of Centre of advanced research and projects, Ulyanovsk State Pedagogical University named after I.N. Ulyanov;
danilovnic@rambler.ru, tel. +7 84-22 32-19-21.

Esenkova Tatiana Fedorovna – Candidate of Pedagogical Sciences, associate professor, Department of pedagogical technologies of preschool and primary education, Ulyanovsk State Pedagogical University named after I.N. Ulyanov, corresponding member of the International Teachers' Training Academy of Sciences;
fdo-ulgpu@yandex.ru, tel. +7 84-22 32-66-91.

Zakharova Elena Valerevna – Candidate of Philological Sciences, associate professor, Department of the Russian language, Literature and Journalistics, Ulyanovsk State Pedagogical University named after I.N. Ulyanov;
kaf_ru@mail.ru, tel. +7 84-22 44-11-58.

Zuikova Anna Iurevna – master's student, Department of the Russian language, Literature and Journalistics, Ulyanovsk State Pedagogical University named after I.N. Ulyanov;
kaf_ru@mail.ru, tel. +7 84-22 44-11-58.

Kalmykova Tatiana Sergeevna – master's student, School of Pedagogics and Psychology, Ulyanovsk State Pedagogical University named after I.N. Ulyanov;
pedfak_84@mail.ru, tel. +7 84-22 44-69-43.

Kiriushin Aleksei Nikolaevich – lecturer, Department of aviation tactics, Military educational and scientific center “Air force academy named after N.E. Zhukovski and Iu.A. Gagarin” (Voronezh), Candidate of Philosophical sciences.
E-mail: elrisha_@rambler.ru Тел. 8-950-778-43-51

Kochergina Alena Aleksandrovna – top-rank archivist, regional state government-financed institution «State archive of contemporary history of the Ulyanovsk region»;
alena-buzinova@rambler.ru, tel. +7 906 146-19-15.

Kuznetcova Irina Olegovna – teacher, private language studio «Europa»;
opaleva_irina@mail.ru, tel. +7 908 477-37-28.

Mankov Andrei Vasilevich – senior lecturer, Department of humanitarian, social and economic disciplines, Military Academy named after S.M. Budennyi, Saint-Petersburg;
63donetsk@mail.ru, tel. +7 906 256-13-64.

Mitrofanova Natalia Aleksandrovna – postgraduate student, Department of the Russian language, Literature and Journalistics, Ulyanovsk State Pedagogical University named after I.N. Ulyanov;
kaf_ru@mail.ru, tel. +7 84-22 44-11-58.

Nikitina Olga Gennadevna – director, municipal budgetary general education institution of additional education «Children and youth centre №3» Ulyanovsk;
dyts3@mail.ru, tel. +7 84-22 73-64-23.

Pichugin Sergei Sergeevich – Candidate of Pedagogical Sciences, associate professor, Head of Department of theory and methods of primary education, Institute of development (Republic of Bashkortostan), corresponding member of the International Teachers’ Training Academy of Sciences, member of coordinating council of Ministry of Education and Science, honorary worker of secondary education, recipient of award for excellence;
sergey-uf@mail.ru, tel. +7 34-72 41-66-61.

Salnikova Mariia Valerevna – Candidate of Philological Sciences, associate professor, Department of English Linguistics and translation, Ulyanovsk State University;
maria_mas@mail.ru, tel. +7 960 372-24-15.

Skripichnikova Irina Vladimirovna – Candidate of Psychological Sciences, associate professor, Department of Psychology, Ulyanovsk State Pedagogical University named after I.N. Ulyanov;
pedfak_84@mail.ru, tel. +7 84-22 44-69-43.

Stozharova Marina Iurevna – Candidate of Pedagogical Sciences, associate professor, Department of preschool and primary education, Ulyanovsk State Pedagogical University named after I.N. Ulyanov;
stogmarin@mail.ru, tel. +7 905 348-65-69.

Surodina Olga Vladimirovna – Candidate of Pedagogical Sciences, deputy-director, municipal budgetary general education institution «Rostok», Ulyanovsk State Pedagogical University named after I.N. Ulyanov;
surodina.olga@yandex.ru, tel. +7-927-984-43-19.

Fominykh Natalia Mikhailovna – deputy-director, regional state institution for orphans and children left without parental care – Ulyanovsk special (corrective) children’s home for children with disabilities «Gnezdyshko» – Centre for the development of family forms of living and support of families and children;
kouud@mail.ru, tel. +7 84-22 45-27-98.

Shadrina Ludmila Gennadevna – Candidate of Pedagogical Sciences, associate professor, Department of preschool and primary education, Ulyanovsk State Pedagogical University named after I.N. Ulyanov;
pedfak_84@mail.ru, tel. +7 84-22 44-69-43.

Shaipak Leonid Aleksandrovich – Candidate of Historical Sciences, associate professor, Head of Department of History, Ulyanovsk State Pedagogical University named after I.N. Ulyanov;
Shaipak@rambler.ru, tel. +7-951-096-69-67.

Sher Evgeniia Aleksandrovna – teacher, «Ulyanovsk College of Culture and Art»;
zhsher@yandex.ru, tel. +7 927 811-54-53.

Shustova Lubov Porfirevna – Candidate of Pedagogical Sciences, associate professor, Head of Department of advanced research and projects, Ulyanovsk State Pedagogical University named after I.N. Ulyanov;
lp_shustova@mail.ru, tel. +7 84-22 32-19-21.

правила для авторов

К публикации принимаются научные статьи объемом 0,25 — 0,5 авторского листа (10 000—20 000 печатных знаков с учетом пробелов) по научным специальностям, по которым ведется подготовка научных кадров в аспирантуре, и сформировавшимся в вузах научным направлениям (экономика, юриспруденция, психология, педагогика, философия, история, политология, филология).

Статьи представляются в 2 экземплярах в распечатанном (односторонняя печать, формат листа А4, шрифт Times New Roman, кегль 14 пунктов, междустрочный интервал 1,5) и электронном виде (формат *.doc).

Библиографический список, должен быть оформлен согласно ГОСТ 7.1-2003 «Библиографическая запись. Библиографическое описание», приводится в конце статьи в порядке упоминания источника. В тексте в квадратных скобках дается порядковый номер источника и страницы цитирования, например: [8: 25].

К статье должны быть приложены следующие сведения:

- фамилия, имя, отчество автора/авторов;
- полное юридическое наименование места работы с указанием контактного адреса и телефона;
- должность, ученая степень, ученое и почетное звание;
- контакты автора/авторов (почтовый адрес, телефон, адрес электронной почты);
- краткая аннотация статьи (на русском и английском языках);
- список ключевых слов (на русском и английском языках).

Рукописи статей следует направлять по адресу Россия, 432700, г. Ульяновск, пл. 100-летия со дня рождения В. И. Ленина, д. 4 и на электронную почту redpoisk@mail.ru.

При невыполнении авторами установленных требований рукописи для рассмотрения редакционной коллегией не принимаются.

Решение редакционной коллегии о принятии к публикации или отклонении рукописи принимается по результатам экспертной оценки.

Очередность публикаций статей определяется в зависимости от времени представления статьи и перечня рубрик в каждом конкретном выпуске.

Направляя статью в редакцию журнала, автор выражает свое согласие на ее опубликование и размещение в интернете (в том числе на официальном сайте «Научной электронной библиотеки» — www.elibrary.ru), а также на ее распространение в иных формах.

Статьи в журнале размещаются бесплатно. Первоочередное право на размещение статей имеют подписчики журнала.

