

# ВЕСТНИК

**МОСКОВСКОГО ГОРОДСКОГО  
ПЕДАГОГИЧЕСКОГО  
УНИВЕРСИТЕТА**

**НАУЧНЫЙ ЖУРНАЛ**

**СЕРИЯ**

**«ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ»**

**№ 2 (32)**

**Издается с 2007 года**

**Выходит 4 раза в год**

**Москва  
2015**

# VESTNIK

**MOSCOW CITY  
TEACHER TRAINING  
UNIVERSITY**

**SCIENTIFIC JOURNAL**

**PEDAGOGY AND PSYCHOLOGY**

**№ 2 (32)**

**Published since 2007  
Quarterly**

**Moscow  
2015**

#### **Редакционный совет:**

***Реморенко И.М.***

председатель

ректор ГБОУ ВО МГПУ,  
кандидат педагогических наук, доцент,  
почетный работник общего образования Российской Федерации  
президент ГБОУ ВО МГПУ,

***Рябов В.В.***

заместитель председателя

доктор исторических наук, профессор,  
член-корреспондент РАО

***Геворкян Е.Н.***

заместитель председателя

первый проректор ГБОУ ВО МГПУ,  
доктор экономических наук, профессор,  
академик РАО

***Агранат Д.Л.***

проректор по учебной работе ГБОУ ВО МГПУ,  
доктор социологических наук, доцент

#### **Редакционная коллегия:**

***Савенков А.И.***

главный редактор

доктор педагогических наук, доктор психологических наук,  
профессор

***Вачкова С.Н.***

заместитель

кандидат педагогических наук, доцент

главного редактора

***Алисов Е.А.***

доктор педагогических наук, доцент

***Амонашвили Ш.А.***

доктор психологических наук, профессор,  
академик РАО

***Богуславский М.В.***

доктор педагогических наук, профессор,  
член-корреспондент РАО

***Воропаев М.В.***

доктор педагогических наук, профессор

***Данилюк А.Я.***

доктор педагогических наук, профессор,  
член-корреспондент РАО

***Зиновьева Т.И.***

кандидат педагогических наук, доцент

***Козлова С.А.***

доктор педагогических наук, профессор

***Курочкина И.Н.***

доктор педагогических наук, доцент

***Коньшева Н.М.***

доктор педагогических наук, профессор

***Приходько О.Г.***

доктор педагогических наук, профессор

***Резаков Р.Г.***

доктор педагогических наук, профессор

***Романова Е.С.***

доктор психологических наук, профессор

***Фельдштейн Д.И.***

доктор психологических наук, профессор,  
академик РАО

***Ямбург Е.А.***

доктор педагогических наук, профессор,  
член-корреспондент РАО

**Журнал входит в «Перечень ведущих рецензируемых научных журналов и изданий, в которых должны быть опубликованы основные научные результаты диссертаций на соискание ученых степеней доктора и кандидата наук» ВАК Министерства образования и науки Российской Федерации.**

ISSN 2076-9121

© ГБОУ ВО МГПУ, 2015

## СОДЕРЖАНИЕ

### Педагогическое образование

- Баранников К.А.* Проектирование изменений в образовательных организациях ..... 8

### Проблемы профессиональной подготовки

- Любченко О.А., Борисова М.М.* Подготовка будущих педагогов к летней практике в педагогическом вузе ..... 15
- Савенков А.И., Львова А.С., Любченко О.А.* Организация летней педагогической практики студентов бакалавриата ..... 28

### Психология

- Корнеева Т.В.* Взаимосвязь ценностных ориентаций с эмоционально-смысловыми представлениями подростков о себе и друге ..... 37
- Белых С.Л., Швецова Г.В.* Семантика телесности в речи и рисунках детей, занимающихся в цирковой студии ..... 48

### Теория и практика обучения и воспитания

- Малахова Ю.И.* Состав и структура умений совместной творческой деятельности у младших школьников: историко-теоретический аспект ..... 63
- Калинченко А.В.* Опыт организации и проведения фестиваля науки «Математика для малышей» ..... 74

**История педагогического и психологического образования**

- Кудряшёв А.В.* Из истории родительских организаций России  
конца XIX – начала XX в. .... 81

**Специальная педагогика и специальная психология**

- Медведева Е.А., Павлова А.С.* Изучение особенностей  
эмоционально-чувственных проявлений  
как социокультурного компонента личности  
детей 7–8 лет с ограниченными возможностями здоровья  
в художественной деятельности ..... 93

**Страницы молодых ученых**

- Лыкова-Унковская Е.С.* Технология формирования  
социально-бытовой компетентности  
младших школьников с легкой умственной отсталостью ..... 102
- Панова О.В.* Социальный проект и социальное  
проектирование в учебно-воспитательном процессе школы:  
компетентностный подход ..... 109

**Научная жизнь**

- Иванова Е.В., Никитаева М.В.* Трансформация  
предметно-пространственной среды школы  
для организации проектной и исследовательской деятельности ..... 117

**Авторы «Вестника МГПУ», серия «Педагогика и психология»,  
2015, № 2 (32)..... 122****Требования к оформлению статей ..... 126**

## CONTENTS

### **Pedagogical Education**

*Barannikov K.A.* Designing of Changes in Educational Organizations ..... 8

### **Problems of Professional Training**

*Lyubchenko O.A., Borisova M.M.* Preparation of the Future Teachers for Summer Practice in Teachers' Training University ..... 15

*Savenkov A.I., Lvova A.S., Lyubchenko O.A.* Organization of the Summer Teaching Practice of Students of Baccalaureate: Experience and Prospects ..... 28

### **Psychology**

*Korneeva T.V.* Interconnection of Value Orientations with Emotional and Semantic Representations of Teenagers about themselves and a Friend ..... 37

*Belykh S.L., Shvetsova G.V.* Semantics of Corporeality in Speech and Drawings of Children Occupied in Circus Studio ..... 48

### **Theory and Practice of Educating and Upbringing**

*Malaxova Yu.I.* Composition and Structure of Abilities of Joint Creative Activity at Younger School Students: Historical and Theoretical Aspect ..... 63

*Kalinchenko A.V.* Experiment of the Organization and Holding a Festival of Science on Mathematics for Children of Younger School Age ..... 74

### **The History of Pedagogical and Psychological Education**

*Kurdyashov A.V.* From History of Parents' Organizations in Russia at the End of 19<sup>th</sup> and at the Beginning of 20<sup>th</sup> Centuries ..... 81

### Special Pedagogy and Special Psychology

- Medvedeva E.A., Pavlova A.C.* Research of Peculiarities of Emotional and Sensual Manifestations as a Sociocultural Component of Personality of 7–8 Year Old Children with Disabilities in Artistic Activity ..... 93

### Young Scientist's Pages

- Unkovskaya E.S.* Technology of Formation of Social Competence of Younger School Students with Violation of Intellectual Development ..... 102
- Panova O.V.* The Social Project and the Social Projection in the Educational and Upbringing Process of the School: the Competence-based Approach ..... 109

### Scientific Life

- Ivanova E.V., Nikitayeva M.V.* Transformation of the Subject and Spatial Environment of School for the Organization of Design and Research Activity ..... 117

### MCTTU Vestnik. Series «Pedagogy and Psychology».

- 2015, № 2 (32) / Authors ..... 122

- Style Sheet ..... 126

**К.А. Баранников**

## **Проектирование изменений в образовательных организациях**

В статье рассматриваются алгоритмы и модели проектирования изменений в образовательной организации. Автором представлено понятие фреймворка проектирования, описывающего интегральную схему упорядочения информации об организации и планируемых изменениях. Сделана попытка описать структуру и содержание прикладного инструментария для проектировщика образовательных систем.

*Ключевые слова:* проектирование образовательных систем; алгоритмы и схемы проектирования; фреймворк проектирования; проблемный анализ; управление изменениями; менеджмент образовательной организации.

**З**начимым достижением современных практик менеджмента является формирование и распространение подхода, при котором основной точкой внимания руководителя становится управление изменениями. В рамках такого подхода не жесткие статичные организационные конструкции, но мероприятия по развитию и изменению, реализуемые в разных формах во внутренней и во внешней среде, являются объектом проектирования и управленческого воздействия.

Может показаться, что обозначенный подход вряд ли станет регулярным методом управления в современной образовательной организации, где ориентация на традиции и постоянство выступает как фактор конкурентного преимущества и в глазах заказчиков образовательных услуг (родителей, государства), и в представлениях самих сотрудников организаций дошкольного и школьного образования. В таком контексте существует ментальное противоречие между образовательной организацией и моделью системы, пребывающей в постоянном поиске объектов совершенствования и изменения внутри себя. Такое противоречие, однако, является недостаточно обоснованным, и методы управления и проектирования изменения управленческого, образовательного или иного процессов могут быть естественными и чрезвычайно эффективными.

К сожалению, во многих организациях в сфере образования ключевым инструментом управления остается администрирование организационной структуры, при котором не уделяется достаточно внимания проектированию.



Хотя сами по себе организационные структуры имеют важное значение, однако в случае жесткой фиксации и ограничения их функции различными формами контроля в среднесрочной перспективе организация приходит к кризису.

Вместе с тем в существующей научной литературе, посвященной не только образовательной сфере, но и корпоративному управлению, многие вопросы управления изменениями остаются не до конца раскрытыми. До сих пор наиболее проработанным являются психологические аспекты управления изменениями. К примеру, значимая концепция Курта Левина «Разморозь – Измени – Заморозь»<sup>1</sup>, предложенная еще в 1947 году, или концепция психологии корпоративной среды и культуры Джона Коттера, сформировавшего ставшую классической организационную модель изменений (восьмишаговая модель) [1]. В то же время такие прикладные вопросы, как алгоритм и методология проектирования изменений, не описаны подробно в должной степени, их отсутствие значительно обедняет инструментарий руководителей организации и проектировщиков.

Описанная ситуация определяет необходимость, с одной стороны, описания, адаптации и популяризации практик управления изменениями в существующей образовательной действительности, а с другой, разработку ряда прикладных вопросов в сфере методологии проектирования изменений.

Может быть выдвинута гипотеза о том, что процесс проектирования изменений всегда является индивидуальным и уникальным для каждой конкретной организации, в том числе образовательной, и в этом смысле прототипирование подобных изменений невозможно. Хотя степень неповторимости изменений действительно очень высока, все-таки можно задать общую модельную рамку, которая определяет точки внимания проектировщика при планировании конкретных изменений внутри организации. Подобная рамка позволяет организовать существующую информацию о противоречиях, целях, ресурсах и других элементах управляемой образовательной системы.

Представляется, что наиболее подходящим словом, отражающим содержание и характер подобной рамки (как сущности), может служить термин, часто используемый в сфере компьютерных наук, — фреймворк (от *англ.* *framework* — каркас). В настоящей статье понятие будет использоваться в значении структурной схемы организации информации о проектируемых изменениях. Именно фреймворк выступает как универсальный способ и алгоритм последовательного сбора данных, целеполагания, принятия решений, способный обеспечить целостное моделирование запланированных изменений.

Стоит отметить, что новизна предлагаемого ниже фреймворка связана не только с содержанием отдельных блоков внутри проектировочных шагов фреймворка, но в большей степени с формированием единого проектного

---

<sup>1</sup> Lewin K. Group Decisions and Social Change [Electronic resource] / Massachusetts Institute of Technology. – Electronic data. – Cambridge, 1947. – P. 197–211. URL: [http://web.mit.edu/curhan/www/docs/Articles/15341\\_Readings/Organizational\\_Learning\\_and\\_Change/Lewin\\_Group\\_Decision\\_&\\_Social\\_Change\\_Readings\\_Psych\\_pp.197-211.pdf](http://web.mit.edu/curhan/www/docs/Articles/15341_Readings/Organizational_Learning_and_Change/Lewin_Group_Decision_&_Social_Change_Readings_Psych_pp.197-211.pdf) (Дата обращения: 08.02.2015).

каркаса, описывающего, каким сферам деятельности организации и участникам планирования должен уделить внимание проектировщик. В этом смысле фреймворк имеет большое значение как концепт деятельности проектировщика и как вытекающий из этого практический инструмент.

Структуру проектировочного фреймворка составляют три группы активностей, реализация которых может быть осуществлена как последовательно, так и не-линейно. Для наиболее удобного изложения логики фреймворка ниже представлена схема последовательного сценария проектирования (рис. 1).

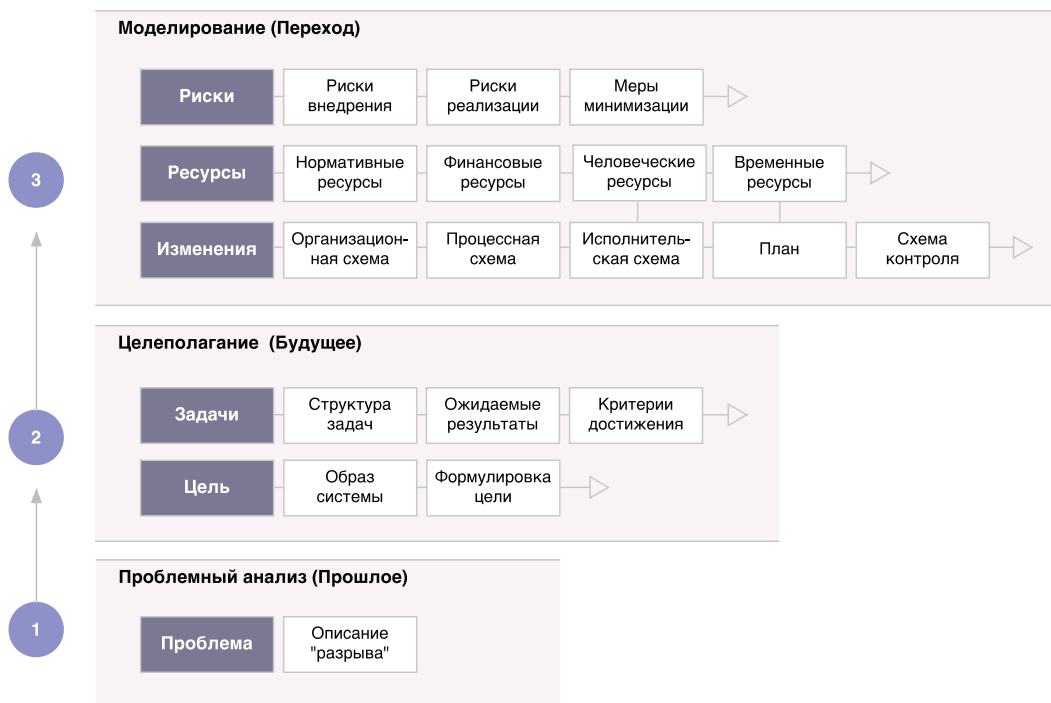


Рис. 1. Линейный сценарий проектировочного фреймворка

Три группы активностей последовательно разворачивают логику движения проектировщика от проблемного анализа до моделирования изменения с целью достижения будущего (планируемого) состояния.

Первым этапом проектирования изменений является проблемный анализ, от глубины и тщательного проведения которого во многом зависит эффективность всего последующего процесса. На данном шаге проектировщик осуществляет изучение существующей ситуации внутри организации в части поиска того, что принято называть «разрывом», т. е. устойчивого противоречия, оказывающего негативное влияние на деятельность организации. В результате анализа может быть выделено несколько фокусов внимания.

Первый фокус — *проявление проблемы*, которое выражено в некотором постоянном негативном явлении. Как правило, именно проявление проблемы часто становится источником инициативы для начала проектирования

изменений. Примером подобного проявления в образовательной организации может служить снижение показателей образовательных результатов (падение или замедление роста значений результатов ЕГЭ), рост значения негативных показателей (например, число прогулов). Необходимо отметить, что в целях объективизации проявлений проблемы можно ориентироваться на индикативные значения, принятые в качестве целевых в образовательной организации. Такой подход важен при неочевидном характере проблемы. Вместе с индикативными показателями могут использоваться и экспертные системы оценки проблемы.

Вторым фокусом внимания является *носитель проблемы*, который хотя и условно, но все же может быть выделен как самостоятельный объект анализа. Носителем проблемы становятся лицо или группа лиц, испытывающие негативное влияние проявления, рассмотренного выше. Анализ подобного аспекта позволяет более точно определить целевую группу моделируемых изменений. Так, при низких результатах ЕГЭ носителями проблемы могут стать сами обучающиеся, их родители, педагогический коллектив школы или ее администрация. Хотя в реальности у большинства негативных проявлений есть несколько носителей проблемы, и проектировщику для большей эффективности реализации проекта есть смысл сосредоточиваться на интересах наиболее приоритетной группы (при этом в качестве дополнительного эффекта может улучшаться состояние и других групп).

Наконец, третьим фокусом внимания при осуществлении проблемного анализа становится поиск *источника проблемы*, объекта, явления, сотрудника, выступающего в качестве инициатора или причины возникших негативных проявлений в деятельности образовательной организации. Продолжая пример с низкими образовательными результатами, в качестве источника подобных проблем можно назвать контингент, неэффективный менеджмент, низкую квалификацию педагогов и другие причины, индивидуальные для каждой конкретной образовательной организации.

Итогом работы на данном этапе будет описание разрыва в контексте трех фокусов внимания, указанных выше. Подобное описание не есть строгая форма, но скорее видение и понимание проектировщиком внутренней ситуации. Подобное видение значительно обогащается, если проектировщик производит сопоставление результатов проблемного анализа с практикой работы других образовательных организаций. Подобное сравнительное исследование позволяет не только увидеть возможные решения, что важно на последующих этапах, но и глубже понять собственную ситуацию. Можно сказать, что такой компаративный анализ является переходным шагом к следующему крупному блоку активностей — целеполаганию.

Продвижение проектировщика по логике фреймворка ставит перед ним необходимость определения целевых ориентиров изменения. Логика фреймворка обеспечивает движение от анализа сложившегося (фактически прошлого) состояния системы к ее желаемому (будущему состоянию).

Группа целеполагания реализуется в два шага, первым из которых является определение цели. По своей сути, определение цели связано с формированием представления (образа, метафоры) о состоянии организации, к которому она приходит после завершения изменений. Хотя в реальности при управлении изменениями трансформация является слитным процессом, все же можно выделить отдельные реперные состояния системы, чтобы определить результативность проводимых изменений. Для подобного отслеживания могут использоваться специальные системы маркеров.

Важным аспектом является воплощение готового образа в виде формулировки. Ее создание может быть осуществлено через работу с ключевыми словами. При таком подходе важно, чтобы цель была в тесной связи с замыслом. Данный тезис основывается на гипотезе, что целеполагание в отсутствие замысла с малой долей вероятности может вырасти в дальнейшую проектную модель.

Более детальное разворачивание цели идет через формулировку задач, что включает в себя такие шаги, как выстраивание структуры (иерархии) задач, определение ожидаемых результатов и критериев достижения. Последний находится во взаимосвязи с обозначенными ранее системами маркеров результативности реализации проекта.

Следует отметить, что вопросы определения цели и постановки задач в настоящее время достаточно проработаны в научной литературе. В этой связи в рамках настоящего исследования блок целеполагания, при всей его важности и неотъемлемости, рассматривается только в минимально необходимом объеме.

Наконец, третьей группой активностей в описываемом проектировочном фреймворке является блок моделирования, который представляет конкретные изменения, направленные на преодоление существующего разрыва, формирует организационные и процессные схемы привлечения и распределения ресурсов, организацию работы коллектива, и в этом смысле часто именно данный блок воспринимается как содержащий наибольшее число объектов проектирования.

Первым шагом данной группы активностей является определение пакета модельных схем, описывающих проектируемое изменение. Так, последовательно раскрываются следующие элементы:

– организационная схема, представляющая систематизацию основных сущностей и институций, входящих в сферу влияния и воздействия в рамках решаемой проблемы. Примером подобной схемы в рамках рассматриваемой ситуации по решению проблемы низких показателей ЕГЭ может быть схема взаимодействия подразделений образовательной организации и внешних партнеров, обеспечивающих повышение результатов образовательной деятельности;

– процессная схема, демонстрирующая последовательность и связи между процессами (или группами процессов), а также существующих систем «вход – выход» описываемых процессов. Примером может стать последовательность

действий (возможно, и циклического, и нелинейного характера) педагогических, управленческих и иных работников образовательной организации по изменению ситуации с низкими образовательными результатами;

– исполнительская схема, которая, как понятно из названия, рассматривает список привлекаемых сотрудников организации или внешних специалистов, необходимых для реализации организационной и процессной схем. Часто подобные исполнители называются владельцами процессов, взаимосвязь процессной и исполнительской схем нередко на практике выражается в объединении их в общей модели;

– план, представляющий распределение конкретных мероприятий, действий или активностей по календарю. В отличие от процессной схемы, где акцент ставится на формулировку завершенных блоков движения информационных, трудовых, финансовых и иных ресурсов, план представляет собой линейный (одномерный) документ, где может быть повторение процессов и процессных блоков;

– схема контроля, описывающая принципы, инструменты, формы, периодичность реализации контрольной функции управления. Такая схема находится в тесной взаимосвязи с обозначенной раньше системой маркеров, содержание которой требует отдельного проектирования и разработки внутри организации.

Созданные схемы и модели должны быть «оживлены» ресурсной конкретикой организации, для реализации чего осуществляется следующий шаг, включающий сбор информации по таким группам ресурсов: нормативные, финансовые, человеческие и временные. При этом необходимо отметить, что ресурсы рассматриваются в контексте тех ограничений, которые они накладывают на деятельность организации по реализации намеченного проектного решения. Отдельные элементы процесса определения ресурсной базы имеют взаимосвязь с рассмотренными ранее модельными схемами: человеческие ресурсы связаны с исполнительской схемой, временные ресурсы связаны с планом. Подобная особая связь заключается в необходимости циклической итерационной разработки данных шагов (т. е. последовательно необходимо перепроектирование и переработка пунктов по мере обновления информации во взаимосвязанном блоке).

Наконец, заключительным шагом является анализ рисков и мер по их минимизации. Первая группа рисков связана с внедрением проекта и обусловлена самим фактом его проектирования и переложения на практику. Вторая — включает риски реализации проекта, которые возникают уже после того, как изменение введено в практику работы организации. Описание рисков должно быть дополнено рассмотрением мер по их минимизации. Системы управления рисками были в значительной степени разработаны в организационных и психологических науках. Подобные концепции и системы могут быть использованы и в рамках описываемого проективного фреймворка.

Важно, что данный этап моделирования может обеспечить полную реализацию логики фреймворка в движении от прошлого (существующей ситуации) к будущему состоянию через проектирование перехода. Сущность проектирования становится наиболее очевидной в рамках описанного подхода: поиск проектного разрыва и определение решения для его преодоления.

В заключение необходимо отметить, что предложенный фреймворк обеспечивает интеграцию многих существующих, но недостаточно согласованных форм анализа и моделирования различных аспектов деятельности организации (в том числе образовательной). В этом контексте фреймворк может выполнять как функцию проектирования изменений (которая была более подробно описана выше), так и предоставлять возможности анализа деятельности образовательной организации.

### *Литература / Literature*

1. Kotter J.P. Leading Change. Harvard Business School Press, 2012. 208 p.

***K.A. Barannikov***

### **Designing of Changes in Educational Organizations**

The article considers algorithms and models of designing of changes in educational organizations. The author presents the concept of the framework of designing that describes integrated scheme for arranging information about organization and planned changes. The author made an attempt to describe structure and content of application tools for the designer of educational systems.

*Keywords:* designing of educational systems; algorithms and schemes of designing; framework of designing; problem analysis; management of changes; management of educational organization.



## ПРОБЛЕМЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ

**О.А. Любченко,  
М.М. Борисова**

### **Подготовка будущих педагогов к летней практике в педагогическом вузе**

В статье раскрываются основные условия организации эффективной летней педагогической практики студентов педагогического вуза, ее цели, задачи, содержание. Рассматривается также понятие временного детского коллектива и представлено описание программы подготовки студентов к прохождению летней педагогической практики.

*Ключевые слова:* педагогическая практика; летняя педагогическая практика; временный детский коллектив; профессиональный стандарт; бакалавр.

**О**дним из основных направлений образовательной политики государства в условиях модернизации российского образования (перехода на двухуровневую систему образования, принятия новых образовательных стандартов и профессионального стандарта педагога) является повышение профессионального уровня педагогических работников. Достигнуть этого невозможно без эффективной профессионально-практической подготовки будущих педагогов, являющейся важнейшим компонентом образовательного процесса в педагогическом вузе.

В соответствии с профессиональным стандартом «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)», современный педагог должен обладать максимально выраженными профессиональными качествами, четко идентифицировать себя со своей профессией и выполняемыми трудовыми функциями (действиями), прогнозировать результаты своей деятельности и творчески моделировать образовательный процесс [3].

По мнению Е.Г. Саливан, педагогическая практика является связующим звеном между теоретическим обучением студента и его будущей самостоятельной работой в образовательных организациях всех типов и видов. «Педагогическая практика в отличие от теоретического обучения, с его высокой

степенью научного обобщения, характеризуется большой конкретностью. Она выступает как основа познания, дополняет и обобщает теоретические знания студентов, подводит вплотную к анализу, научному поиску и обобщению педагогического опыта, раскрывает общественную значимость профессии, формирует необходимые профессиональные умения, навыки, укрепляет положительные мотивы обучения в вузе» [4].

Э.Г. Азимов, А.Н. Щукин в «Новом словаре методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам)» педагогическую практику рассматривают как составную часть образовательного процесса, имеющую цель «научить студентов творчески применять в практической деятельности научно-теоретические знания и практические навыки, способствовать развитию у будущих учителей интереса к научно-исследовательской работе» [1: с. 189].

Выступая критерием истинности усвоенных теоретических знаний, педагогическая практика является источником новых знаний, нового опыта, она выступает и объектом профессиональной подготовки будущего учителя, и средством познания образовательного процесса. В ходе педагогической практики студенты осознают объективную сферу приложения теоретических знаний, проявляют к ним критическое отношение. Вместе с тем, включившись в активную практическую деятельность, студенты осваивают для себя новые виды профессиональной деятельности, накапливают, анализируют, обобщают свой личный опыт педагогической деятельности.

В федеральных государственных образовательных стандартах высшего профессионального образования (по направлению подготовки 050100 «Педагогическое образование» (квалификация (степень) «бакалавр») и по направлению подготовки 050400 «Психолого-педагогическое образование» (квалификация (степень) «бакалавр»)) прописано, что «раздел основной образовательной программы бакалавриата “Учебная и производственная практики” является обязательным и представляет собой вид учебных занятий, непосредственно ориентированных на профессионально-практическую подготовку обучающихся»<sup>1</sup>.

В рамках производственной (педагогической) практики предусматривается летняя практика в детских оздоровительных лагерях<sup>2</sup>.

Летняя практика — один из важнейших этапов профессиональной подготовки будущего педагога в системе образования: она прививает «вкус» к педагогической деятельности, становится для студентов-практикантов своеобразным трамплином для интеграции в профессиональное сообщество и подтверждением (что бывает чаще всего) правильности сделанного выбора.

<sup>1</sup> Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлению подготовки 050100 «Педагогическое образование» (квалификация (степень) «бакалавр»), Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлению подготовки 0500400 «Психолого-педагогическое образование» (квалификация (степень) «бакалавр») // Министерство образования и науки Российской Федерации: [сайт]. URL: [минобрнауки.рф](http://минобрнауки.рф)

<sup>2</sup> Там же.



Целью летней педагогической практики является формирование педагогической компетентности обучающихся в ходе освоения трудовых действий (функций), определяемых профессиональным стандартом педагога, в процессе проектирования и организации педагогической деятельности с временным детским коллективом.

Летняя педагогическая практика призвана решать следующие задачи:

- изучение системы проектирования и организации работы с детьми разных возрастов в условиях существования временного детского коллектива;
- применение на практике усвоенных теоретических знаний: практическое использование элементов педагогических техник и технологий в процессе решения педагогических задач в условиях жизнедеятельности временного детского коллектива;
- овладение основными видами и формами педагогической и управленческой деятельности по работе с временным детским коллективом;
- освоение трудовых действий (функций), направленных на формирование профессиональных и специальных компетенций, необходимых для организации работы и жизнедеятельности детей в условиях жизнедеятельности временного детского коллектива с учетом их возрастных и индивидуальных особенностей;
- освоение методики и приемов анализа и самоанализа деятельности педагога;
- формирование ответственного и творческого отношения к проведению педагогической работы с детьми и подростками;
- формирование профессионально-личностных качеств педагога, работающего во временном детском коллективе.

Основными условиями повышения эффективности летней педагогической практики являются:

- комплексный подход к ее содержанию и организации, систематичность проведения подготовительных мероприятий;
- реализация обучающей, развивающей и воспитывающей функций;
- развитие профессионально значимых качеств личности обучающихся;
- учет индивидуальных особенностей каждого студента;
- создание атмосферы повышения общей и профессиональной культуры, нравственного и физического совершенствования личности.

Сроки прохождения летней педагогической практики обучающихся определяются основной образовательной программой и учебными планами. По графику учебного процесса летняя педагогическая практика, как правило, проводится в четвертом семестре и продолжается четыре недели.

Базами летней педагогической практики обучающихся могут быть:

- загородные и городские оздоровительные, санаторные, трудовые и профильные лагеря, имеющие педагогов высокой квалификации и располагающие достаточной материально-технической базой;
- загородные и городские учреждения отдыха и развития детей;
- спортивно-оздоровительные, трудовые и другие учреждения для детей.

В ходе летней педагогической практики обучающиеся могут выполнять обязанности вожатых (помощников вожатых), воспитателей (помощников воспитателей), методистов (помощников методистов), инструкторов по физической культуре, плаванию (помощников инструкторов по физической культуре, плаванию), помощников музыкальных руководителей, помощников руководителей творческих объединений, кружков, клубов, спортивных секций, организаторов трудовых объединений школьников.

Летняя педагогическая практика предполагает работу с временным детским коллективом. Под временным детским коллективом понимается малая группа подростков, объединенных в целях организации их жизнедеятельности в условиях детского лагеря. Временный детский коллектив — это складывающийся, вновь формирующийся коллектив, находящийся все время в динамике, в движении (А.Н. Лутошкин).

В Институте педагогики и психологии образования МГПУ, помимо подготовки бакалавров к летней педагогической практике, в рамках образовательного процесса лабораторией комплексных программ социализации детей и молодежи разработана программа дополнительного образования «Подготовка вожатых для работы с временным детским коллективом». Программа рекомендована не только для студентов Московского городского педагогического университета, желающих усилить свою профессиональную подготовку для работы в детских оздоровительных лагерях, но и для студентов других вузов, которые хотят попробовать себя на педагогическом поприще в период летней практики.

Программа рассчитана на 72 часа. Содержание ее построено с учетом требований ФГОС ВПО по направлениям подготовки «Педагогическое образование» и «Психолого-педагогическое образование» и профессионального стандарта «Педагог» (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель).

В проектировании и реализации программы принимают участие специалисты Международного детского центра «Артек», детских оздоровительных лагерей «Купавна» и «Ока» Федеральной службы безопасности Российской Федерации и др. В программу также приглашаются студенты старших курсов, которые имели опыт работы в детских оздоровительных лагерях и могут им поделиться с обучающимися.

Актуальность программы «Подготовка вожатых для работы с временным детским коллективом» обусловлена ее особой функциональностью: программа призвана подготовить студентов к прохождению летней практики в лагерях любого типа (Детский оздоровительный центр, загородные и городские учреждения отдыха и развития детей, спортивно-оздоровительные, трудовые и другие учреждения для детей).

Задачами программы являются:

– приобретение умений и навыков самостоятельной работы с детским и юношеским коллективом в условиях летних каникул;

- применение в процессе развития и воспитания детей разных возрастов усвоенных теоретических знаний и педагогических технологий;
- обеспечение условий для творческой и профессиональной самореализации студента как будущего учителя-воспитателя;
- выработка у студентов собственного стиля профессиональной деятельности;
- развитие профессионального мышления студентов и устойчивого интереса к педагогической деятельности;
- развитие умений аналитического восприятия педагогической деятельности в образовательном процессе детского оздоровительного лагеря (ДОЛ).

Важно в рамках программы подвести студента к осознанию особой значимости и сложности работы педагога с временным детским коллективом.

*Студент должен знать:*

- нормативно-правовые основы деятельности вожатого;
- цели и задачи оздоровительной и воспитательной работы с детьми и подростками;
- логику, формы и содержание лагерной смены;
- специфику педагогического воздействия на ребенка в различные периоды его развития;
- технологии организации индивидуальной и совместной деятельности детей и подростков;
- о социальной значимости и ответственности за результаты педагогической деятельности.

*Студент должен уметь:*

- использовать полученные знания на практике при работе с временным детским коллективом в условиях летнего отдыха;
- составлять план оздоровительной и воспитательной работы на лагерную смену и на каждый день с учетом интересов и индивидуальных особенностей детей;
- организовывать самоуправление в коллективе и направлять его деятельность; создавать условия для самостоятельности детей и подростков;
- использовать методы диагностики развития, общения, деятельности детей разных возрастов;
- применять педагогические технологии в различных ситуациях с детьми и подростками;
- организовать совместную и индивидуальную деятельность детей и подростков в соответствии с возрастными нормами их развития;
- организовывать различные виды деятельности: игровую, учебную, предметную, продуктивную, культурно-досуговую;
- реализовывать творческий потенциал каждого ребенка;
- ответственно и качественно выполнять профессиональные задачи, соблюдая принципы профессиональной этики;

- устанавливать педагогически правильные отношения с детьми и подростками, с коллегами;
- организовать взаимодействие с родителями по вопросам развития детей и подростков;
- педагогически осмысливать и анализировать опыт своей педагогической деятельности.

*Студент должен владеть:*

- практическими умениями и навыками по организации разнообразной деятельности детей и подростков в летний период;
- технологиями педагогической деятельности;
- способностью к рефлексии способов и результатов своих профессиональных действий;
- способностью осуществлять психологическое просвещение педагогов и родителей по вопросам психического развития детей и подростков;
- способностью эффективно взаимодействовать с педагогами образовательного учреждения и другими специалистами по вопросам развития детей и подростков.

***Содержание программы состоит из следующих модулей:***

1. «Методическая подготовка к работе с временным детским коллективом»;
2. «Организационный период жизнедеятельности временного детского коллектива»;
3. «Основной период жизнедеятельности временного детского коллектива»;
4. «Заключительный период жизнедеятельности временного детского коллектива».

В теоретической части первого модуля раскрываются следующие темы: история и традиции лагерного движения, виды лагерей, детский оздоровительный лагерь как воспитательная система. Студентов знакомят с нормативно-законодательной базой, регламентирующей содержание и организацию режима работы стационарных учреждений отдыха и оздоровления детей. На занятиях студенты знакомятся с нормативно-правовыми основами деятельности вожатого, кодексом поведения вожатого, техникой безопасности при работе вожатого с детскими коллективами, правилами оказания первой медицинской помощи. На лекционных занятиях внимание студентов обращается на возрастные психологические и физиологические особенности детей и подростков. Изучаются основы конфликтологии, этапы становления и развития коллектива, методики организации досуговой деятельности детей и подростков, логика и содержание лагерной смены.

Во втором модуле «Организационный период жизнедеятельности временного детского коллектива» студенты изучают условия работы в Детском оздоровительном лагере, характеристику временной детской группы, моделируют инструктивные производственные совещания педагогического коллектива, составляют планы работы с группой детей.

Третий модуль «Основной период жизнедеятельности временного детского коллектива» в рамках теоретического обучения раскрывает студентам

специфику основного периода смены лагеря, логику и алгоритм построения тематического дня, методику конструирования и организации коллективного творческого дела, игровую деятельность в лагере, методику организации и проведения игр и отрядных огоньков.

Четвертый модуль «Заключительный период жизнедеятельности временного детского коллектива» знакомит студентов с организацией заключительного периода лагерной смены, направлен на подведение итогов смены, закрытие смены, анализ результатов педагогической деятельности за период смены.

В рамках практических занятий первого модуля у студентов формируются первичные навыки оказания первой медицинской помощи, предупреждения и разрешения конфликтных ситуаций.

Во втором модуле с ними отрабатываются навыки организации и проведения игровых событий жизни лагеря, упражнений на командоформирование и выявление лидерских качеств, проигрывание конфликтных ситуаций в различных ролях.

Практическая часть третьего модуля включает в себя: оформительский и песенный практикум, разработку и проведение коллективной творческой деятельности (КТД), вариантов тематических дней в лагере, проведение со студентами вариантов огонька, ролевых и подвижных игр, квестов, личностно-ориентированных тренингов, разработку и планирование социальных проектов.

На практических занятиях четвертого модуля студенты проигрывают социальные ритуалы, демонстрируют приобретенные знания и навыки, определяют результаты своей практической деятельности.

Для реализации программы курса наиболее оптимальными организационными формами обучения следует считать лекции-презентации, практические занятия, мастер-классы, тренинги, творческие мастерские.

Формой итоговой аттестации служит тестирование уровня знаний и проведение студентами зачетных мероприятий в выездном инструктивном лагере.

Программа строится на освоении трудовых действий (функций) профессионального стандарта педагога [3], соотнесенных с компетенциями ФГОС ВО по направлениям подготовки педагогическое образование и психолого-педагогическое образование<sup>3</sup> в разрезе модулей программы. В таблице представлены образовательные результаты на примере одного направления подготовки педагогическое образование (см. табл. на стр. 22–26).

Обобщенный образовательный результат формируется после прохождения летней педагогической практики обучающимися и выражается в умении проектировать и реализовывать программу работы с временным детским коллективом.

<sup>3</sup> (ФГОС ВПО по направлению подготовки 050100 «Педагогическое образование» (квалификация (степень) «бакалавр»), ФГОС ВПО (квалификация (степень) «бакалавр») // Министерство образования и науки Российской Федерации: [сайт]. URL: [минобрнауки.рф](http://минобрнауки.рф).

**Планируемые результаты обучения  
при реализации программы дополнительного образования  
«Подготовка вожатых для работы с временным детским коллективом»**

**3.1. Обобщенная трудовая функция — Педагогическая деятельность по проектированию и реализации образовательного процесса в образовательных организациях дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования**

Наименование модуля: трудовая функция	Трудовое действие	Формируемые компетенции	Результат
<p><b>Модуль 1.</b> <b>Методическая подготовка к работе в детском оздоровительном лагере с временным детским коллективом:</b></p> <p>3.1.2. Воспитательная деятельность</p>	<p>Регулирование поведения обучающихся для обеспечения безопасной образовательной среды</p>	<p>Готов к обеспечению охраны жизни и здоровья обучающихся в учебно-воспитательном процессе и внеурочной деятельности (ПК-7)</p>	<p><i>Знает и понимает:</i> — основные методы обеспечения охраны жизни и здоровья обучающихся в учебно-воспитательном процессе и внеурочной деятельности</p> <p><i>Умеет:</i> — объяснять необходимость применять методы обеспечения охраны жизни и здоровья обучающихся в учебно-воспитательном процессе и внеурочной деятельности</p> <p><i>Владеет:</i> — основными методами обеспечения охраны жизни и здоровья обучающихся в учебно-воспитательном процессе и внеурочной деятельности</p>
	<p>Постановка воспитательных целей, способствующих развитию обучающихся, независимо от их способностей и характера</p>	<p>Готов к взаимодействию с коллегами, к работе в коллективе (ОК-7)</p>	<p><i>Знает и понимает:</i> — основы организации работы в коллективе (командной работы)</p> <p><i>Умеет:</i> — устанавливать и поддерживать конструктивные отношения с коллегами, соотносить личные и групповые интересы, проявлять терпимость к иным взглядам и точкам зрения</p> <p><i>Владеет:</i> — опытом работы в коллективе, навыками контроллинга (оценки совместной работы, уточнения дальнейших действий и т. д.)</p>
<p><b>Модуль 2.</b> <b>Организационный период жизнедеятельности временного детского коллектива:</b></p>	<p>Развитие у обучающихся познавательной активности, самостоятельности, инициации</p>	<p>Готов использовать методы физического воспитания и самовоспитания для повышения</p>	<p><i>Знает и понимает:</i> — методы физического воспитания и самоорганизации для повышения адаптационных резервов организма и укрепления здоровья</p>

Наименование модуля: трудовая функция	Трудовое действие	Формируемые компетенции	Результат
3.1.2. Воспитательная деятельность	тивы, творческих способностей, формирование гражданской позиции, способности к труду и жизни в условиях современного мира, формирование у обучающихся культуры здорового и безопасного образа жизни	шения адаптационных резервов организма и укрепления здоровья (ОК-5)	<p><i>Умеет:</i> – организовать физическую активность как здоровьесберегающую технологию</p> <p><i>Владеет:</i> – способностью осознания роли физической активности для укрепления здоровья и повышения адаптационных резервов организма</p>
	Создание, поддержка уклада, атмосферы и традиций жизни образовательной организации	Готов к взаимодействию с коллегами, к работе в коллективе (ОК-7)	<p><i>Знает и понимает:</i> – основы организации работы в коллективе (командной работы)</p> <p><i>Умеет:</i> – устанавливать и поддерживать конструктивные отношения с коллегами, соотносить личные и групповые интересы, проявлять терпимость к иным взглядам и точкам зрения</p> <p><i>Владеет:</i> – опытом работы в коллективе, навыками контроллинга (оценки совместной работы, уточнения дальнейших действий и т. д.)</p>
	Формирование толерантности и навыков поведения в изменяющейся поликультурной среде	Готов к толерантному восприятию социальных и культурных различий, уважительному и бережному отношению к историческому наследию и культурным традициям (ОК-14)	<p><i>Знает и понимает:</i> – определения и компоненты исторического наследия и культурных традиций, социальных и культурных различий</p> <p><i>Умеет:</i> – проявлять и трансформировать уважительное и бережное отношение к историческому наследию и культурным традициям</p> <p><i>Владеет:</i> – навыками уважительного и бережного отношения к историческому наследию и культурным традициям, толерантного восприятия социальных и культурных различий</p>

Наименование модуля: трудова функция	Трудовое действие	Формируемые компетенции	Результат
3.1.3. Развивающая деятельность	Выявление в ходе наблюдения поведенческих и личностных проблем обучающихся, связанных с особенностями их развития	Способен применять современные методы диагностирования достижений обучающихся и воспитанников, осуществлять педагогическое сопровождение процессов социализации и профессионального самоопределения обучающихся, подготовки их к сознательному выбору профессии (ПК-3)	<p><i>Знает и понимает:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– современные методы диагностирования достижений обучающихся и воспитанников.</li> </ul> <p><i>Умеет:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– применять современные методы диагностирования достижений обучающихся и воспитанников.</li> </ul> <p><i>Владеет:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– способностью осуществлять педагогическое сопровождение процессов социализации и профессионального самоопределения обучающихся, подготовки их к сознательному выбору профессии</li> </ul> <p><i>Умеет:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– устанавливать и поддерживать конструктивные отношения с коллегами, соотносить личные и групповые интересы, проявлять терпимость к иным взглядам и точкам зрения</li> </ul> <p><i>Владеет:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– опытом работы в коллективе, навыками контроллинга (оценки совместной работы, уточнения дальнейших действий и т. д.)</li> </ul>
<p><b>Модуль 3.</b> <b>Основной период жизнедеятельности временного детского коллектива:</b></p> <p>3.1.2. Воспитательная деятельность</p>	<p>1. Проектирование и реализация воспитательных программ</p> <p>2. Проектирование ситуаций и событий, развивающих эмоционально-ценностную сферу ребенка (культуру переживаний и ценностные ориентации ребенка)</p>	Способен использовать систематизированные теоретические и практические знания гуманитарных, социальных и экономических наук при решении социальных и профессиональных задач (ОПК-2)	<p><i>Знает и понимает:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– основные положения и методы социальных, гуманитарных и экономических наук; способы решения профессиональных задач</li> </ul> <p><i>Умеет:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– применять методы социальных, гуманитарных и экономических наук при решении социальных и профессиональных задач; выявлять и анализировать социальные проблемы</li> </ul> <p><i>Владеет:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– способностью целесообразно и своевременно использовать методы социальных, гуманитарных и экономических наук при решении социальных</li> </ul>



Наименование модуля: трудова́я функция	Трудово́е действие	Формируемые компетенции	Результат
			и профессиональных задач; навыками оценивания социально-значимых проблем и процессов применительно к своей деятельности
3.1.3. Развивающая деятельность	Выявление в ходе наблюдения поведенческих и личностных проблем обучающихся, связанных с особенностями их развития	Способен применять современные методы диагностирования достижений обучающихся и воспитанников, осуществлять педагогическое сопровождение процессов социализации и профессионального самоопределения обучающихся, подготовки их к сознательному выбору профессии (ПК-3)	<p><i>Знает и понимает:</i> – современные методы диагностирования достижений обучающихся и воспитанников.</p> <p><i>Умеет:</i> – применять современные методы диагностирования достижений обучающихся и воспитанников.</p> <p><i>Владеет:</i> – способностью осуществлять педагогическое сопровождение процессов социализации и профессионального самоопределения обучающихся, подготовки их к сознательному выбору профессии</p>
	Оказание адресной помощи обучающимся	Способен использовать систематизированные теоретические и практические знания гуманитарных, социальных и экономических наук при решении социальных и профессиональных задач (ОПК-2)	<p><i>Знает и понимает:</i> – основные положения и методы социальных, гуманитарных и экономических наук; способы решения профессиональных задач</p> <p><i>Умеет:</i> – применять методы социальных, гуманитарных и экономических наук при решении социальных и профессиональных задач; выявлять и анализировать социальные проблемы</p> <p><i>Владеет:</i> – способностью целесообразно и своевременно использовать методы социальных, гуманитарных и экономических наук при решении социальных и профессиональных задач; навыками оценивания социально-значимых проблем и процессов применительно к своей деятельности</p>

Наименование модуля: трудовая функция	Трудовое действие	Формируемые компетенции	Результат
<b>Модуль 4.</b> <b>Заключительный этап</b> <b>жизнедеятельности</b> <b>временного детского</b> <b>коллектива:</b>  3.1.2. Воспитательная деятельность	Создание, поддержка уклада, атмосферы и традиций жизни образовательной организации	Готов включаться во взаимодействие с родителями, коллегами, социальными партнерами, заинтересованными в обеспечении качества учебно-воспитательного процесса (ПК-5)	<i>Знает и понимает:</i> – основы взаимодействия с родителями, коллегами, социальными партнерами, заинтересованными в обеспечении качества учебно-воспитательного процесса
			<i>Умеет:</i> – организовать взаимодействие с родителями, коллегами, социальными партнерами, заинтересованными в обеспечении качества учебно-воспитательного процесса
			<i>Владеет:</i> – способностью взаимодействовать с родителями, коллегами, социальными партнерами, заинтересованными в обеспечении качества учебно-воспитательного процесса
3.1.3. Развивающая деятельность	Формирование системы регуляции поведения и деятельности обучающихся	Способен организовывать сотрудничество обучающихся и воспитанников (ПК-6)	<i>Знает и понимает:</i> – способы построения межличностных отношений в группах разного возраста и формы их организации; способы руководства деятельностью воспитанников как непосредственные, так и скрытые  <i>Умеет:</i> – объяснить целевые установки построения межличностных отношений; соотнести учебную задачу и форму организации деятельности воспитанников по ее выполнению  <i>Владеет:</i> – разными формами организации межличностных отношений; работу обучающихся в технологии «обучения в сотрудничестве»

Таким образом, летняя педагогическая практика обеспечивает эффективную профессионально-педагогическую подготовку студентов при выполнении комплекса организационно-педагогических условий:

– формирование положительной мотивации студентов на воспитательную работу с детьми и подростками в условиях летнего отдыха;

- совершенствование специальной подготовки студентов для прохождения летней практики с учетом дополнительного образования в рамках таких образовательных программ, как программа «Подготовка водителей для работы с временным детским коллективом»;
- обеспечение оптимальной среды для самостоятельной педагогической деятельности студентов в период летней практики на основе сетевого взаимодействия с базами прохождения летней практики, интегрирующего материально-технический, кадровый и финансовые ресурсы различных организаций образовательной системы и системы проектирования и организации летнего отдыха детей [2].

### *Литература*

1. Азимов Э.Г., Щукин А.Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). М.: ИКАР, 2009. 448 с.
2. Лигостаева А.В. Организация летней педагогической практики в процессе профессиональной подготовки студентов педагогического колледжа: автореф. дис. ... канд. пед. наук. 13.00.08: Оренбург, 2001. 24 с.
3. Профессиональный стандарт. Педагог. М.: Перспектива, 2014. 24 с.
4. Саливан Е.Г. Педагогическая практика будущих учителей как фактор их личностно-профессионального становления: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Комсомольск-на-Амуре, 2005. 24 с.

### *Literatura*

1. Azimov E'.G., Shhukin A.N. Novy'j slovar' metodicheskix terminov i ponyatij (teoriya i praktika obucheniya yazy'kam). M.: IKAR, 2009. 448 s.
2. Ligostaeva A.V. Organizaciya letnej pedagogicheskoy praktiki v processe professional'noj podgotovki studentov pedagogicheskogo kolledzha: avtoref. dis. ... kand. ped. nauk. 13.00.08: Orenburg, 2001. 24 s.
3. Professional'ny'j standart. Pedagog. M.: Perspektiva, 2014. 24 s.
4. Salivan E.G. Pedagogicheskaya praktika budushhix uchitelej kak faktor ix lichnostno-professional'nogo stanovleniya: avtoref. dis. ... kand. ped. nauk. Komsomol'sk-na-Amure, 2005. 24 s.

***O.A. Lyubchenko,  
M.M. Borisova***

### **Preparation of the Future Teachers for Summer Practice in Teachers' Training University**

The article reveals the main conditions of organization of effective summer teaching practice of students of a teachers' training university, its goals, objectives, content. The authors consider the concept of temporary children's collective and present a description of the programme of preparation of students for passing a summer teaching practice.

*Keywords:* teaching practice; summer teaching practice; temporary children's collective; professional standard; bachelor.

**А.И. Савенков,  
А.С. Львова,  
О.А. Любченко**

## **Организация летней педагогической практики студентов бакалавриата**

Статья посвящена анализу опыта и перспективам организации летней педагогической практики студентов в условиях современного педагогического университета.

*Ключевые слова:* подготовка педагогов; летняя педагогическая практика; работа с временным детским коллективом.

**Л**етняя педагогическая практика традиционно рассматривается как важнейшее звено подготовки будущего педагога. Исполняя обязанности вожатого, студент получает широкий, разносторонний педагогический опыт работы с детьми: формирует и развивает у себя компетенции в сфере руководства временными детскими коллективами; совершенствует важные для любого педагога профессиональные коммуникативные умения и лидерские навыки.

В Институте педагогики и психологии образования, как и в других учебных подразделениях МГПУ, работающих в бакалавриате по направлениям «Педагогическое образование» и «Психолого-педагогическое образование», этот вид практики с 2011 года впервые проводится как обязательный. Данное требование содержится во ФГОС ВПО направлений «Педагогическое образование» (№ 788 от 22.12.2009) и «Психолого-педагогическое образование» (№ 200 от 22.03.2010). До этого времени данный вид практики мог быть включен в учебный план или выведен из него по инициативе вуза.

В педагогических вузах, ведущих свою родословную с советской поры, проведение летней педагогической практики было поставлено на профессиональную основу. На исторических факультетах создавались специальные кафедры, как правило, теории и методики воспитательной работы. При этом профессорско-преподавательский состав таких кафедр работал со студентами всех факультетов института. Их силами проводились инструктивные лагеря, где в обязательном порядке участвовали студенты второго курса (всех факультетов), выходящие на летнюю педагогическую практику.

В конце XX века эти традиции в значительной мере были утрачены. Поскольку содержание работы с детьми в пионерских лагерях советской поры

было тесно связано с действовавшей идеологией, с началом 1990-х многие педагогические вузы отказались от массовой обязательной подготовки студентов к работе в этом направлении. В то время как сама система организации летнего отдыха детей в загородных лагерях осталась и постепенно стала наполняться новым содержанием. В загородных лагерях по-прежнему была высока потребность в молодых педагогах, способных организовать жизнь и деятельность временного детского коллектива.

В Московском городском педагогическом университете, созданном в 1995 году, до вступления в действие ФГОС ФПО летняя педагогическая практика также не была обязательной. При этом многие студенты хотели работать летом вожатыми в лагерях, и администрация университета в ответ на эти потребности организовывала краткосрочные курсы.

С 2012 года все студенты бакалавриата нашего университета, обучавшиеся по программам направлений «Педагогическое образование» и «Психолого-педагогическое образование» должны были в обязательном порядке проходить специальную подготовку в рамках основного учебного процесса, что регламентировалось учебным планом бакалавриата. Во-первых, это участие студентов в течение семестра в практических занятиях по курсу «Практикум по внеурочной и внешкольной воспитательной деятельности». Во-вторых, работа в рамках инструктивного лагеря, где в течение недели в условиях полного погружения в лагерную жизнь студенты осваивали базовые компоненты общепрофессиональных и профессиональных компетенций в рамках воспитательной и развивающей деятельности.

Содержание аудиторной практико-ориентированной теоретической подготовки студентов к летней педагогической практике в курсе «Практикум по внеурочной и внешкольной воспитательной деятельности» выстраивалось в трех основных направлениях: «Педагогическое искусство», «Творчество и сотворчество», «Досуг и отдых».

Основной задачей первого направления являлась подготовка и повышение профессиональной квалификации студентов в плане взаимодействия с временным детским коллективом. С этой целью студенты проходили подготовку как будущие отрядные вожатые, а также как воспитатели, тренеры, аниматоры, тренинг-менеджеры.

Направление «Творчество и сотворчество» призвано было помочь студентам раскрыть и проявить свои лучшие творческие воспитательские наклонности, навыки, черты характера и творческие задатки, реализовать их на практике в качестве руководителей различных детских объединений: секций, кружков, студий и др.

Третье направление помогало студентам овладевать умениями и навыками организации детских игр, состязаний, театрализованных действий и других форм досуга ребенка [2].

Таким образом, названные направления работы позволяли подготовить будущего педагога или педагога-психолога не только к работе в рамках летней

педагогической практики на базе лагеря, но и в целом сформировать способность к организации работы с временным детским коллективом в различных образовательных и оздоровительных организациях, на базах отдыха.

Все студенты бакалавриата Института педагогики и психологии образования МГПУ укрупненной группы направлений подготовки «Образование и педагогика» по профилям «Начальное образование», «Начальное образование, иностранный язык», «Дошкольное образование», «Управление дошкольным образованием», «Психология и педагогика дошкольного образования», «Психология образования» на этапе подготовки к работе летом прошли вышеназванную аудиторную подготовку. Далее на базе сформированных в ходе аудиторных практических занятий знаний, умений и навыков, студенты в учебно-практических условиях инструктивного лагеря приобретали общепрофессиональные и профессиональные компетенции, необходимые для работы с временным детским коллективом. Местом проведения инструктивного лагерного сбора для одних студенческих групп были аудитории института, освобожденные от учебного процесса в выходные дни, другие студенты имели возможность выехать в детские оздоровительные лагеря, в которых летом и проходили практику.

Программа инструктивного лагерного сбора рассчитана на 72 часа и предполагает работу со студентами в следующих направлениях: «Методическая подготовка к работе ДОЛ», «Организационный период жизни временного детского коллектива», «Основной период жизни временного детского коллектива», «Заключительный этап лагерной смены».

В работе с будущими педагогами временных детских коллективов использовались активные технологии современного обучения, благодаря которым решались практико-ориентированные задачи подготовки педагогических кадров: мастер-классы, дискуссии (диспуты), круглые столы с участием работодателей и высококвалифицированных педагогов детских организаций, решение ситуационных задач и др. [1].

С целью профессионального самосовершенствования студентов-педагогов и приобретения ими опыта проектирования образовательной среды в детских оздоровительных лагерях проводились мастер-классы. Круглые столы с педагогами-профессионалами и руководителями детских оздоровительных лагерей позволили студентам уточнить запросы работодателя, обсудить традиционные для конкретного лагеря формы и методы взаимодействия с детьми. В процессе обсуждения вопросов круглых столов работодателем и будущими вожатыми формулировались совместные выводы, имеющие практическое значение для летней работы.

Решение студентами ситуативных задач проходило следующим образом. Будущим педагогам предлагался текст с подробным описанием сложившейся в оздоровительном лагере ситуации или задачи, требующей решения, иногда в тексте описывались осуществленные педагогом действия, а студентам требовалось определить их правомерность. При решении ситуационной задачи

студенты в первую очередь активизировали аналитическую деятельность: систематизировали и ранжировали проблемы, осуществляли сравнительные действия и т. д. — и только затем принимали решение. Целью применения ситуативных задач являлось формирование компетенций на основе деятельности студента в условиях, приближенных к реальной практике на базе лагеря.

Зачетным мероприятием аудиторного и инструктивного этапа подготовки к практике стала защита студентами методического портфолио. В портфолио были представлены:

- нормативно-правовые документы, регулирующие отдых детей и молодежи (Декларация прав ребенка, Конвенция ООН «О правах ребенка», Всемирная декларация об обеспечении выживания, защиты и развития детей, Конституция РФ, Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» (2013 г.), Федеральный закон «Об основных гарантиях прав ребенка в Российской Федерации», приказы и постановления Министерства образования и науки РФ, Министерства здравоохранения и др.) и краткие аннотации к ним [3];

- таблицы по безопасности жизнедеятельности детей в лагере;
- доклады выступлений в жанре убеждения по темам: «Друзья познаются в беде», «Учиться всегда пригодится», «Добро всегда побеждает зло» и др.); в жанре внушения по темам: «О вреде курения», «О пользе занятий спортом» и др.);

- планы-сценарии отрядных мероприятий для разновозрастной группы;
- подборка отрядных песен, кричалок, речовок;
- картотека игр для разных возрастных групп (младший школьный, подростковый и старший школьный возраст) по направлениям: игры в автобусе, на знакомство, на сплочение, на установление доверительных отношений, на выявление лидера, игры с залом, командообразующие, игры со стихами, на развитие личностных качеств ребенка, на саморазвитие, игры, позволяющие определить статус ребенка в группе;

- картотека подвижных игр для детей разных возрастных групп (младший школьный, подростковый и старший школьный возраст);

- планы подготовки и проведения спортивных мероприятий в отряде, лагере;

- банк коллективных творческих дел для детей разных возрастных групп;
- сценарно-режиссерские планы коллективных творческих дел; эскизы оформления зала, приглашений, грамот и медалей к мероприятиям;

- методическая копилка патриотической направленности: сценарии мероприятий и бесед, стихотворения, песни, музыкальные произведения;

- репертуар для организации с детьми театрализованной деятельности;
- анкета диагностики интересов детей [4].

В работе комиссии по защите портфолио предусматривалось участие представителей работодателя, которым была предоставлена широкая возможность отбора педагогических кадров для работы в своем летнем лагере.

Студенты Института педагогики и психологии образования проходят практику в городских и загородных детских оздоровительных лагерях Подмосковья, Крыма, Ставропольского края. В городских лагерях при образовательных центрах практику проходит, как правило, 10–15 % студентов. Большинство (100–150 человек) выезжают для работы в загородные детские оздоровительные лагеря. Среди них: «Дружба», «Солнышко», «Энергия», «Петрушка», «Купавна», «Созвездие», «Камчия». За время прохождения практики студенты выполняли значимые в профессиональной подготовке виды работ:

- разрабатывали содержание различных видов внеучебной деятельности детей (игровой, трудовой, спортивно-оздоровительной, познавательной, художественно-творческой и др.) и организовывали их внутри отряда;
- проводили коллективные творческие дела отряда (викторины: «Моя “маленькая родина”», «Своя игра», «Самый умный», «Путешествие по цветным морям», «Сто к одному», «Юный эрудит», «Пантомима пословиц»; конкурсно-игровые программы: «День смеха», «Музыкальная капель», «Алло, мы ищем таланты!», «Танцевальный марафон» и др.);
- участвовали в коллективных творческих делах лагеря («Открытие малых Олимпийских игр», «Миссис и мистер лагеря – 2014», «День Нептуна»; туристический слет «Зарница»; спортивные мероприятия: «Спартакиада», «Веселые старты», «Большие гонки»; конкурсы: «Город веселых мастеров», «А ну-ка, парни!» и др.);
- организовывали и проводили просветительскую работу с детьми («Вечер, посвященный дню рождения А.С. Пушкина», «День России», «День памяти павших – 22 июня», «День медика» и др.).

По окончании практики студенты предоставили на проверку своим групповым руководителям отчетные материалы: дневник летней педагогической практики, отчет о работе и отзыв-характеристику с места прохождения практики. В отчетных документах многих студентов Института педагогики и психологии образования отмечены высокие показатели их работы. Большинство студентов Института получили приглашения к дальнейшему сотрудничеству. Более 40 % студентов по окончании первой лагерной смены обнаружили желание продолжить работу в течение всего лета.

Групповые руководители практики в отзывах о работе студентов отмечали такие профессиональные качества, как самостоятельность, психологическую и эмоциональную устойчивость, тактичность, творческий подход, изобретательность, заинтересованность в результатах своей деятельности, ответственность за порученное дело. Все студенты летнюю педагогическую практику завершили получением положительных оценок. Практика в целом прошла продуктивно.

Анализ отчетной документации студентов и регулярная проверка их работы в течение смены показали, что задачи летней педагогической практики решены. В направлении воспитательной деятельности студенты овладели:



- технологиями регулирования поведения обучающихся для обеспечения безопасной образовательной среды;
- умением ставить воспитательные цели, позитивно воздействующие на развитие обучающихся независимо от их способностей и характера;
- способностью развивать у обучающихся познавательную активность, самостоятельность, инициативу и др.

В рамках развивающей деятельности студенты в период практики научились выявлять в ходе наблюдения поведенческие и личностные проблемы детей, применять психолого-педагогические технологии адресной работы с различным детским контингентом и др.

Анализ опыта проведения летней педагогической практики с 2012 года показывает положительные результаты. Семестровая практико-ориентированная аудиторная и инструктивная подготовка студентов позволяет им уверенно работать с временным детским коллективом и профессионально расти в педагогической деятельности. Между тем главной задачей Института в данном направлении является не столько обеспечение студента на лето работой и подготовка к ней, сколько создание условий для его обучения и профессионального развития. Это возможно лишь в том случае, когда студенты приобретают опыт педагогической работы в высокопрофессиональных коллективах признанных учреждений.

С этой целью в настоящее время в Институте педагогики и психологии образования введены в действие новые перспективные проекты. Один из них — взаимодействие с Всероссийским детским спортивно-оздоровительным центром в г. Сочи на основе взаимной договоренности ректората МГПУ и дирекции спортивного лагеря.

В октябре 2014 года группа, состоящая из 14 студентов Института, направлена во Всероссийский детский спортивно-оздоровительный центр в г. Сочи. В ноябре к работе приступила вторая группа студентов, включающая 13 человек. Студенты под руководством заместителя директора института по воспитательной работе доцента М.М. Борисовой, педагогов и психологов спортивного лагеря прошли тренинговый курс подготовки на базе Всероссийского детского центра и приступили к работе. Основная профессионально-педагогическая работа в спортивном лагере города Сочи возлагается на тренеров, работающих с юными спортсменами. Студенты-педагоги выполняют там общепедагогические функции, связанные с организацией жизни и деятельности временного детского коллектива. По окончании первой и второй смены из студентов, отработавших в этом лагере, в Институте был сформирован педагогический отряд. По замыслу педагогов института студенческий состав педагогического отряда будет подвержен естественной ротации, а ядро — актив — будет относительно постоянным. Студенческий педагогический отряд позволяет создать в Институте постоянно действующий орган по работе с временными детскими коллективами. Приобретенный опыт студенты-пе-

дагоги смогут активно, наравне с педагогами Института, принимать участие в подготовке начинающих вожатых. В настоящее время в России создается много детских лагерей, функционирующих в течение учебного года и привлекающих к работе студентов педагогических вузов. К таким, например, и относится Всероссийский детский спортивно-оздоровительный центр в г. Сочи. Круглогодичное поддержание работы лагерей силами студентов-педагогов — сложная задача, так как ее решение требует прерывания основного процесса обучения. Расширение коллектива педагогического отряда позволит подготовить к работе с временным детским коллективом большинство студентов. При стабильно функционирующем педагогическом отряде у Института появляется кадровая возможность в течение года включать студентов в работу детских оздоровительных лагерей. При этом администрация учебного заведения строго контролирует отрыв студента от занятий на время не более 21 дня в семестр.

Отдельный и особенно перспективный проект Института педагогики и психологии образования в направлении подготовки студентов к работе с временными детскими коллективами — взаимодействие с Международным детским центром (МДЦ) «Артек». Для студента любого педагогического вуза во все времена было почетно стать вожатым всероссийских здравниц, таких как «Артек», «Океан» или «Орленок». В эти лагеря традиционно отбирались лучшие из лучших студентов. Вожатый, который поработал в «Артеке», «Океане» или «Орленке», как правило, становился признанным мастером педагогического искусства, способным продуктивно работать с любым временным детским коллективом.

В настоящее время многие основные традиции жизни и деятельности этих выдающихся учреждений сохранены их коллективами. В последние годы они переживают второе рождение, в особенности это касается МДЦ «Артек». Современный МДЦ «Артек» заинтересован в хорошо подготовленных, коммуникабельных, творческих, толерантных, а главное — любящих детей студентах. В последние десятилетия набор вожатых в лагеря «Артека» обеспечивался действовавшим в самом МДЦ педагогическим институтом и филиалами педагогических университетов Украины. В 2014 году, впервые за последние двадцать три года, контингент вожатых был сформирован преимущественно из студентов российских педагогических вузов. С мая по сентябрь 2014 года в состав вожатых МДЦ «Артек» были включены студенты Института педагогики и психологии образования — Полковникова Ирина и Казанцева Мария. Они работали вожатыми в детском лагере «Хрустальный».

Взаимодействию с МДЦ «Артек» Институт уделяет особое внимание, так как заинтересован в том, чтобы как можно больше будущих московских педагогов получили опыт работы в «Артеке». В число студентов педагогического отряда Института входят студенты старших курсов, уже прошедших обязательную летнюю педагогическую практику в лагерях Подмоскovie и других регионов России и готовящихся в Школе вожатых для работы в лагерях МДЦ

«Артек». В рамках подготовки студентов Институт регулярно организует встречи и обучающие семинары с педагогами «Артека».

Так, 16 октября 2014 года в Институт приезжали представители лагерей МДЦ (в том числе и директор лагеря «Лесной» Юрий Николаевич Кравченко) и в презентационных выступлениях показали студентам масштаб работы, познакомили с традициями крымских детских лагерей, провели обучающие семинары.

Программа обучающего семинара предусматривала следующие теоретические разделы подготовки вожатых:

- законодательные основы деятельности детских оздоровительных лагерей;
- педагогика и психология временных детских коллективов;
- конфликтология и психологическая стрессоустойчивость;
- программирование летней лагерной смены;
- организация коллективно-творческих дел (КТД);
- традиции летнего лагеря и др.

Практическая составляющая обучающего семинара включает выпуск газеты «Давайте познакомимся», разработку сценария коллективного творческого дела «Ромашка» на выявление способностей детей, составление плана смены, обучение спортивной игре «Артбол» в процессе соревнования между группами «Артек» и «Орленок», знакомство с танцами МДЦ «Артек» и др.

Тесное сотрудничество Института педагогики и психологии образования с детскими центрами и лагерями, обеспечивающими досуг современных детей, позволит не только решить проблемы подготовки вожатых для детских лагерей, но и содержательно изменить подготовку будущих педагогов в направлении работы с временными детскими коллективами.

### *Литература*

1. *Данилков А.А.* Коммуникативно-деятельностные технологии работы с детским коллективом: учебно-метод. пособие. Новосибирск: Твердый знак, 2011. 145 с.
2. *Данилков А.А., Данилкова Н.С.* Детский оздоровительный лагерь: организация и деятельность, личность и коллектив: монография. Новосибирск: НГПУ, 2010. 221 с.
3. *Панкратова В.Н.* Актуальные вопросы: рабочее время, отдых, оплата труда в летних оздоровительных лагерях // Народное образование. 2011. № 3. С. 65–71.
4. Школа подготовки вожатых: учебно-метод. пособие по программе дополнительного образования / Авторы-сост.: Е.А. Беляя, Е.В. Богданова, А.А. Данилков, Н.С. Данилкова и др. Новосибирск: НГПУ, 2010. 337 с.

### *Literatura*

1. *Danilkov A.A.* Kommunikativno-deyatelnostny'e tekhnologii raboty' s detskim kollektivom: uchebno-metod. posobie. Novosibirsk: Tverdy'j znak, 2011. 145 s.
2. *Danilkov A.A., Danilkova N.S.* Detskij ozdorovitel'ny'j lager': organizaciya i deyatelnost', lichnost' i kollektiv: monografiya. Novosibirsk: NGPU, 2010. 221 s.
3. *Pankratova V.N.* Aktual'ny'e voprosy': rabochee vremya, otdy'x, oplata truda v letnix ozdorovitel'ny'x lageryax // Narodnoe obrazovanie. 2011. № 3. S. 65–71.

4. Shkola podgotovki vozhaty'x: uchebno-metod. posobie po programme dopolnitel'nogo obshhego obrazovaniya / Avtory'-sost.: E.A. Belaya, E.V. Bogdanova, A.A. Danil'kov, N.S. Danilkova i dr. Novosibirsk: NGPU, 2010. 337 s.

*A.I. Savenkov,*

*A.S. Lyova,*

*O.A. Lyubchenko*

**Organization of the Summer Teaching Practice of Students of Baccalaureate:  
Experience and Prospects**

This article is devoted to analysis of the experience and prospects of the organization of a summer teaching practice in the conditions of modern teachers' training University.

*Keywords:* preparation of teachers; summer teaching practice; working with temporary children's groups.

**Т.В. Корнеева**

### **Взаимосвязь ценностных ориентаций с эмоционально-смысловыми представлениями подростков о себе и друге**

Статья посвящена изучению психологических особенностей, ценностных ориентаций и эмоционально-смысловых представлений мальчиков-подростков 14–15 лет о себе и личности друга. В исследовании были использованы следующие методики: ценностный опросник Шварца, методика «Личностный дифференциал», методика изучения индивидуальных особенностей трансперсонального поведения Лири. Выявлена положительная взаимосвязь ценностных ориентаций подростков с их представлениями о себе и личности друга.

*Ключевые слова:* подросток; друг; дружба; ценности; представления; идентичность.

**П**одростковый возраст — особый, критический, период в жизни человека. Это период, в котором происходит формирование собственной идентичности, ценностей и идеалов. С точки зрения Э. Эриксона, период отрочества является ключевым в развитии личности, в котором формируется эго-идентичность. Под эго-идентичностью он понимал «субъективное чувство непрерывной самоидентичности» [9]. Источниками эго-идентичности являются различные идентификации, которые формируются у человека с детства. При этом исследования показывают, что идентичность нельзя рассматривать только с точки зрения отдельной личности, без учета социального окружения (Э. Эриксон, Дж. Мид, Б.Г. Ананьев, С.Л. Рубинштейн и др.).

Эриксон отмечал, что «подростки в поисках социальных ценностей, служащих основанием идентичности, сталкиваются лицом к лицу с проблемами идеологии в широком смысле слова» [9: с. 368]. От того, какие ценности, пропагандирует общество, зависит формирование самосознания подростка и его представления о мире. Ценности, с точки зрения общепсихологического подхода, являются «внутренними» регуляторами поведения человека, которые обеспечивают целостность личности [6]

Ценностные ориентации детерминируют характер и особенности межличностных отношений человека. С.Л. Рубинштейн писал: «Мое отношение к самому себе опосредовано отношением ко мне другого» [6: с. 77]. Однако, отмечал А.В. Петровский, остается открытым вопрос о том, какие характеристики «значимого другого» ответственны за преобразования личности других людей. Он рассматривал межличностные отношения как систему установок, ориентаций и ожиданий членов группы относительно друг друга. Межличностные отношения обусловлены содержанием и особенностями совместной деятельности и ценностями, на которых основывается общение людей [5].

Дружба как особый вид межличностных отношений является исключительным феноменом для русской культуры. Доказательством этому служит частотность использования слова «друг» в русском языке: на миллион слов приходится 817 случаев употребления лексемы «друг» и 155 «дружба». Это значительно больше, чем в других языках. Так, в сравнительном анализе, сделанном И. Прусс, в английском языке частотность слова «друг» составляет только 298, а слова «дружба» — 27 на миллион слов<sup>1</sup>.

По мнению лингвистов, слова «друг» и «дружба» являются ключевыми в русском языке. В разных языках мира они отражают самое важное, ценное для носителей данной культуры и определяют развитие культурных сценариев и стоящие за этим различия [1].

Неслучайно в русском фольклоре имеется такое большое число пословиц и поговорок, посвященных дружбе и другу. Они отражают те ценностные ориентации, которые свойственны культуре и национальному характеру русского человека. Например: «Не имей сто рублей, а имей сто друзей»; «Больше той любви не бывает, как друг за друга умирает»; «Дерево держится корнями, а человек друзьями»; «Держись друга старого, а дома нового» и др. Такое отношение русского человека к дружбе является своеобразным культурным кодом, который передается из поколения в поколение. Дружеские связи имели большое значение в системе межличностного общения во все времена. Особое отношение к дружбе просматривается в православной культуре. Так, русский философ П.А. Флоренский, цитируя христианские псалмы, писал: «Потеря друга и близкого — выше слов: тут — предел скорби, тут какой-то нравственный обморок. Одиночество — страшное слово: “быть без друга” таинственным образом соприкасается с “быть вне Бога”. Лишение друга — это род смерти»<sup>2</sup>.

Платон, Сократ, Гомер, Шиллер, Ницше рассматривали друга как символическое «зеркало», в котором человек видит самого себя. По утверждению П.А. Флоренского: «Дружба — это видение себя глазами другого, но перед

<sup>1</sup> Прусс И. Друзья-товарищи. URL: [http://wsyachina.narod.ru/social\\_sciences/friends.html](http://wsyachina.narod.ru/social_sciences/friends.html) (дата обращения: 10.02.2015).

<sup>2</sup> Флоренский П.А. Столп и утверждение истины. Письмо одиннадцатое — дружба. URL: <http://www.gnozis.info/?q=node/3012> (дата обращения: 10.02.2015).

лицом Третьего, и именно, Третьего. Я, отражаясь в друге, в его Я, признает свое другое Я. Тут, естественно, возникает образ зеркала, и он вот уже много веков стучится за порогами сознания»<sup>3</sup>.

Дружеские отношения в подростковом возрасте имеют особую значимость. С одной стороны, они способствуют пониманию подростком самого себя и своей индивидуальности, с другой — его социализации [2]. Социально-экономическая ситуация в России в начале XXI века привела к изменению особенностей развития подростков, проблемам их социализации, а также трансформации характера дружеских отношений.

С появлением Интернета и созданием широкомасштабных социальных сетей возникла возможность заводить новых друзей. Зародилось новое социальное явление — net-дружба. Исследователи net-дружбы отмечают, что она основывается на взаимных интересах, потребности в моральной поддержке и необходимости быть услышанным и понятым. Однако, несмотря на возможность заводить новые дружеские связи в рамках социальных сетей, потребность в реальных дружеских отношениях у подростков не ослабела [8].

Проведенный нами в 2014 году опрос 120 подмосковных школьников 13–15 лет подтверждает этот вывод. Подростки предпочитают реальную дружбу, и в реальном друге они ищут прежде всего поддержку (40 %); затем преданность и верность (21 %); понимание (13 %), возможность общения (10 %); совместное времяпрепровождение (9 %); принятие себя таким, какой ты есть (8 %), а также возможность научиться чему-то новому (8 %).

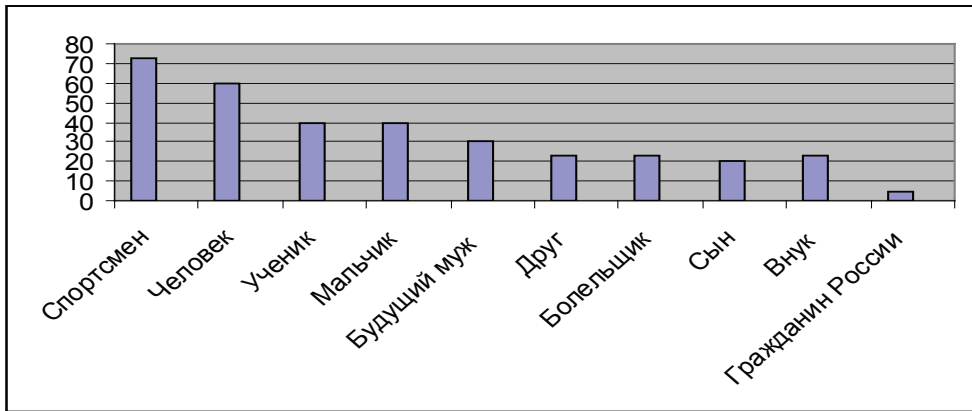
Об актуальности исследований дружеских отношений пишут достаточно давно. Однако исследования в этом направлении проводились в основном с философской, социологической, лингвистической и педагогической точек зрения. Современных исследований, посвященных экспериментальному изучению дружеских отношений, на наш взгляд, явно недостаточно. Дружеские отношения, являясь видом межличностных отношений, опосредуются социальными установками, ценностными ориентациями, стереотипами и ожиданиями. Изменение ценностных ориентаций и стереотипов, культивируемых обществом, не могут не влиять на характер и особенности дружеских отношений. Тип дружбы, отмечал И.С. Кон, взаимосвязан с типом общества [2]. В связи с этим целью нашего исследования явилось изучение взаимосвязи ценностных ориентаций современных подростков с их эмоционально-смысловыми представлениями о себе и друге. В исследовании приняли участие 76 мальчиков-подростков 14–15 лет. Для решения поставленной задачи в исследовании были использованы следующие методы и методики: тест Куна – Макпартленда «Кто Я?» в модификации Т.В. Румянцевой, методика «Личностный дифференциал»<sup>4</sup>, методика изучения индивидуальных особенностей трансперсонального поведения Лири; ценностный опросник

<sup>3</sup> Там же.

<sup>4</sup> Программная реализация методики — Ю.Б. Елгина.

С. Шварца, методы математической статистики. Обработка результатов исследования была проведена на аппаратно-программном психодиагностическом комплексе «Мультиметр»<sup>5</sup>. Математико-статистическая обработка результатов исследования проводилась с использованием программы статистического анализа данных STATISTIKA.

Исследование содержательных характеристик оценки собственной личности подростками по методике Куна – Макпартленда «Кто Я?» напрямую связано с когнитивными характеристиками собственного восприятия человеком самого себя. Перед подростками стояла задача в течение 12 минут написать как можно больше вариантов ответа на вопрос «Кто Я?». При анализе результатов исследования по данной методике нас прежде всего интересовал вопрос, насколько в сознании подростков представлена социальная роль «друга». Социальные роли, с которыми идентифицирует себя подросток, относятся к «взаимозависимой самопрезентации», которая, по классификации Х. Маркуса, характеризует осознание подростками принадлежности к определенной социальной группе. Данный способ понимания себя основан на соотношении знаний о какой-либо общности с принимаемыми субъектом ее нормами и ценностями [7]. Результаты исследования представлены на рисунке 1.



**Рис. 1.** Самопрезентация социальных ролей мальчиками-подростками

Анализ самопрезентаций подростков 14–15 лет по методике «Кто Я?» показал, что они осознают свою принадлежность в первую очередь к спортивной, гендерной и ученической общности. Однако только 20 % мальчиков идентифицировали себя с ролью «друга». Это может свидетельствовать о том, что подростки не готовы принять нормы и ценности дружбы, а во-вторых, о проблемах в социализации подростков.

Около 30 % подростков отразили в отчетах свою перспективную семейную роль (будущий муж). При этом большинство подростков (60 %) отметили, что каждый из них является прежде всего человеком, что соответствует

<sup>5</sup> Проект компьютерной версии К.В. Сугуняева, программная реализация — Ю.Б. Елгина.



экзистенциальной традиции понимания своего существования. Обращает на себя внимание тот факт, что только 5 % подростков идентифицируют себя с гражданской, национальной и религиозной общностями. У 95 % подростков данные виды идентификации не были представлены в самоотчетах. Полученные результаты свидетельствуют о том, что гражданская, национальная и религиозная идентичность российских подростков в большинстве случаев не сформирована или находится на стадии формирования. Следовательно, подростки данной выборки не готовы в полной мере принять ценности, идеалы, нормы того гражданского общества, в котором они живут.

Сравнительный анализ представлений подростков о себе и личности друга проводился с помощью методики «Личностный дифференциал» (ЛД), разработанной на основе лексического подхода к оценке личности и отражающей сформировавшиеся в нашей культуре субъективные эмоционально-смысловые представления о структуре личности. Методика адаптирована сотрудниками Психоневрологического института им. В.М. Бехтерева. Шкалы методики «Личностный дифференциал» сформированы на основе факторного анализа репрезентативной выборки слов современного русского языка, которые описывают черты личности как своеобразной «модели личности», существующей в русской культуре и развивающейся у каждого человека в результате усвоения социального и языкового опыта. Из Толкового словаря русского языка Ожегова были отобраны 120 слов, обозначающих черты личности, в наибольшей степени характеризующие полюса трех классических факторов семантического дифференциала — *оценки, силы, активности*.

Результаты исследования представлений подростков о себе и друге по методике ЛД представлены в таблице 1.

Таблица 1

**Эмоционально-смысловые представления мальчиков о себе и друге**  
( $t$  крит.=1,99, при  $p \leq 0,05$ )

Факторы «ЛД»	Представление		$t$ -критерий эмперич.	Стандартное отклонение	
	Я	Друг		Я	Друг
Оценка (самооценка)	3,55	3,33	0,45	2,01	2,42
Сила (уверенность в себе)	3,45	3,38	0,15	2,04	2,41
Активность	6,00	5,23	1,42	2,57	2,31

Результаты анализа исследования по методике «Личностный дифференциал» показали, что подростки имеют невысокие субъективные эмоционально-смысловые представления о своей личности. Прежде всего, это касается фактора «оценка», который свидетельствует об уровне самоуважения подростка. Полученные результаты указывают на критическое отношение подростков к самому себе, их неудовлетворенность собственным поведением,

уровнем достижений, особенностями личности, непринятием себя. Кроме этого, наблюдается невысокий уровень показателей по фактору «сила», который характеризует самооценку развития волевых усилий. Низкие значения этого фактора свидетельствуют о недостаточном уровне самоконтроля, неспособности держаться принятой линии поведения, зависимости от внешних обстоятельств и оценок. Особо низкие оценки свидетельствуют об астенизации и повышенной тревожности.

Таким образом, мальчики-подростки 14–15 лет довольно критично рассматривают себя, считают себя непривлекательными, что приводит к снижению уверенности в себе. При этом подростки данной выборки продемонстрировали достаточно высокие показатели по фактору «активность», что свидетельствует об общительности, импульсивности, активности и экстраверсированности подростков.

Сравнительный анализ представлений мальчиков о себе и личности друга не выявил достоверных различий по *t*-критерию Стьюдента по всем изучаемым факторам (см. табл. 1).

Аналогичные данные были получены при сопоставлении представлений подростков о себе и личности друга по методике Лири (табл. 2). На первом этапе исследования подростки должны были охарактеризовать себя, отвечая на 128 вопросов методики, начиная с фразы: «Я человек, который...». На втором этапе исследования подростки должны были охарактеризовать друга по этим же параметрам, продолжив фразу «Мой друг — человек, который...».

Результаты анализа ответов подростков на первом этапе показывают, что для них характерна подозрительность, агрессивность, зависимость при низком уровне доминирования и слабо выраженной конформности.

Таблица 2

**Представления подростков о себе и личности друга по методике Лири  
(*t* крит.=1,99, при *p* ≤ 0,05)**

Шкала	Средние значения		<i>t</i> -критерий эмпирич.	Стандартное отклонение	
	Я	Друг		Я	Друг
Властность	5,47	5,07	0,10	1,65	1,69
Самодостаточность	5,53	5,53	1	2,19	2,38
Агрессивность	6,57	6,87	0,29	1,89	2,16
Подозрительность	8,03	7,73	0,20	1,7	1,58
Подчиненность	6,93	6,7	0,42	1,83	1,65
Зависимость	6,47	6,77	0,33	1,73	1,59
Дружелюбие	4,9	5,17	0,5	1,98	1,97
Альтруистичность	5,7	5,73	0,9	1,59	1,75
Доминирование	3,87	3,87	1	1,48	1,36
Конформность	4,33	4,53	0,58	1,45	1,37

Ведущим для данной выборки подростков является подозрительно-скептический тип межличностных отношений. Это может означать, что подростки склонны к проявлению обособленности, замкнутости, ригидности суждений и опережающей враждебности в высказываниях и поведении. Сотрудничающий-конвенциональный тип межличностных отношений, характеризующийся стремлением к групповым интересам и сотрудничеству, а также к дружелюбию, занимает у данной выборки подростков предпоследнее место. Сравнительный анализ представлений подростков о себе и личности друга по методике Лири статистически достоверных отличий по *t*-критерию Стьюдента не выявил. Полученные результаты дают основание предположить, что в субъективной картине мира мальчиков-подростков 14–15 лет личность друга представлена по принципу подобия на основе механизма идентификации.

Исследование ценностных ориентаций подростков проводилось по методике, разработанной С. Шварцем. Данная методика направлена на изучение универсальных, общечеловеческих ценностей, которые существуют в каждой культуре. В основе методики лежит теория ученого о мотивационной цели ценностных ориентаций и универсальности базовых человеческих ценностей. Автор методики исходил из того, что основой различий между ценностями является типология мотивационных целей, которые они выражают. В связи с этим он сгруппировал отдельные ценности по типам в соответствии с общностью их целей. Из трех универсальных человеческих потребностей (биологическая нужда, согласованность социального поведения, выживание и благосостояние своей группы) были выведены десять основных типов человеческой мотивации, которые и определяют направленность конкретных действий человека и его жизненную активность в целом. Каждому типу мотивации соответствует своя ведущая мотивационная цель (МЦ).

Результаты изучения ценностных ориентаций мальчиков-подростков по методике С. Шварца представлены в таблице 3.

Таблица 3

#### Результаты изучения ценностных ориентаций мальчиков-подростков

Шкала	Средние значения	Стандартное отклонение	Место
Конформность	4,55	2,26	8
Традиции	6,73	1,92	1
Доброта	4,23	2,20	9
Универсализм	4,85	2,60	3
Самостоятельность	4,10	2,30	10
Стимуляция	4,68	1,79	5,5
Гедонизм	5,90	1,72	2
Достижения	4,70	2,04	4
Власть	4,63	2,06	7
Безопасность	4,68	2,28	5,5

Анализ полученных результатов показал, что наибольшую ценность для подростков исследуемой выборки составляют традиции. Мотивационной целью в этом случае являются уважение и поддержание обычаев, принятие и признание идей, существующих в культуре и религии. Традиционное поведение становится знаком солидарности группы, изъявлением уникальности ее картины мира. Однако подростки испытывают противоречие между важными для них ценностями, так как второе место по значимости занимает такая ценность, как гедонизм. Мотивационной целью при этом являются удовольствие и чувственное наслаждение жизнью. В основе гедонизма лежит необходимость удовлетворения биологических потребностей и испытываемое при этом удовольствие.

Третье место занимает такая ценность, как универсализм, в мотивационной основе которой лежат терпимость, потребность в красоте, справедливости и гармонии. Наименее значимыми в иерархии ценностей подростков стали конформность, доброта и самостоятельность.

Следует отметить, что доброта и конформность традиционно считаются отличительными чертами русского народа. Известный философ Н.О. Лосский, анализируя русский национальный характер, писал о том, что к числу особенно ценных свойств русского народа принадлежит чуткое восприятие чужих душевных состояний и доброта. Он отмечал, что иностранные исследователи, характеризуя русских, говорили: «Русский переживает мир, исходя не из Я и не из Ты, а из Мы [3: с. 257]. Объясняя особенности этого качества в русском национальном характере, философ писал: «...доброта русского человека свободна от сентиментальности, т. е. от наслаждения своим чувством, и от фарисейства: она есть непосредственное приятие чужого бытия в свою душу и защита его, как самого себя» [3: с. 291].

В процессе анализа ценностно-смысловой сферы современных российских подростков была выявлена очевидная оппозиция между ценностью автономии собственных взглядов, действий и ценностью сохранения русских традиций. Оппозиция выявляется и по направленности ценностей, таких как индивидуалистические, направленные на достижение личного успеха, и коллективистские, ориентированные на благополучие группы. Эти оппозиции могут приводить к конфликту ценностей. От доминирования определенного типа ценностей зависит тот путь, по которому будет проходить процесс самоидентификации подростков в будущем. Если будет доминировать индивидуалистическая направленность личности, то самоидентификация будет осуществляться на основе личностных атрибуций, а не посредством отождествления себя с группой. В случае коллективистской направленности личности самоидентификация осуществляется на основе идентификации со значимой группой [4: с. 250].

Таким образом, на современном этапе развития российского общества и на возрастном этапе развития мальчиков-подростков 14–15 лет эти две группы ценностей (индивидуалистические и коллективистские) представлены

в равной мере. При этом обе группы ценностей значимы для них и находятся в оппозиции по отношению друг к другу. От того, как в дальнейшем будет проходить процесс воспитания и образования подростков, будет зависеть, по какому пути пойдет процесс самоидентификации подростков и как будет проходить кризис идентичности.

С целью выявления взаимосвязи ценностных ориентаций с эмоционально-смысловыми представлениями подростков о себе и личности друга был проведен корреляционный анализ Пирсона. Его результаты позволили выявить значимые корреляционные связи между изучаемыми показателями. Так, обобщенные факторы, представленные в методике «Личностный дифференциал», характеризующие эмоционально-смысловые представления подростков о себе, имеют положительную взаимосвязь с представлениями подростков о личности друга. Чем выше оценивает себя подросток, чем он более привлекателен в собственных глазах, тем выше он оценивает личность друга. Фактор «Оценка», характеризующий самооценку подростков, положительно взаимосвязан с «Оценкой» личности друга ( $r = 0,43; p \leq 0,05$ ). Чем более уверен в себе подросток, тем выше он оценивает уверенность друга ( $r = 0,46; p \leq 0,05$ ).

Корреляционный анализ позволил выявить ценностные ориентации, которые имеют положительные взаимосвязи с представлениями подростков о себе и личности друга (табл. 4). Самооценка подростков (по методике ЛД) положительно взаимосвязана с такой ценностью, как доброта ( $r = 0,51, p \leq 0,05$ ). Чем более подросток уверен в себе, тем более выражены такие ценности, как самостоятельность и стимуляции ( $r = 0,37; r = 0,39$ , при  $p \leq 0,05$ ).

Таблица 4

**Корреляционная взаимосвязь представлений о себе и личности друга  
с ценностными ориентациями подростков**

Представления о себе			Представления о друге		
Факторы ЛФ	R Пирсона	Ценностные ориентации	Факторы ЛФ	R Пирсона	Ценностные ориентации
Оценка (самооценка)	0,51	Доброта	Оценка	0,49	Доброта Универсализм Гедонизм Достижения
			(самооценка)	0,44	
				0,32	
				0,36	
Сила (уверенность в себе)	0,39	Стимуляция Самостоятельность	Сила (уверенность в себе)	0,34	Самостоятельность
	0,37				
Активность	0,44	Достижения Гедонизм	Активность	0,39	Достижения
	0,41				

Активность подростков положительно взаимосвязана с такими ценностями, как достижения и гедонизм ( $r = 0,44; r = 0,41$ , при  $p \leq 0,05$ ). Анализ корреляционных связей между ценностными ориентациями подростков и их представлениями о друге позволили выявить общие и специфические взаимосвязи.

Так, в оценке друга и оценке собственной личности подростка общими ценностями являются доброта, самостоятельность, достижения и гедонизм. При этом самый высокий коэффициент корреляции выявлен с такой ценностной ориентацией, как доброта ( $r = 0,51$ ). Однако следует отметить, что в выявленной иерархии ценностей подростков это качество занимает предпоследнее, девятое, место. Оценка личности друга взаимосвязана с большим числом ценностей, чем собственная оценка, что может свидетельствовать о предъявлении больших требований к личности друга, чем к самому себе.

Таким образом, проведенное исследование позволило сделать следующие выводы:

1. Большинство подростков 14–15 лет, участвующих в экспериментальном исследовании, не готовы принять ценности и нормы дружбы.
2. Эмоционально-смысловые представления о себе и личности друга положительно взаимосвязаны. Чем ниже подросток оценивает себя, тем ниже его оценка друга. Подростков характеризует высокий уровень агрессивности, подозрительности, зависимости и подчиненности. Они не готовы к сотрудничеству, для них характерен подозрительно-скептический тип межличностных отношений. Наивысшую ценность для мальчиков подростков имеют такие ценности, как традиции и гедонизм. Эти ценности находятся в оппозиции, что провоцирует внутренний ценностно-личностный конфликт.
3. Общими ценностями, взаимосвязанными с самооценкой собственной личности и оценкой личности друга, являются доброта и самостоятельность. Однако эти ценности занимают самые последние места в иерархии ценностей подростков.

### *Литература*

1. *Вежбицкая А.* Русский язык // Язык. Культура. Познание. М.: Русские словари, 1996. С. 33–88.
2. *Кон И.С.* Дружба. Этико-психологический очерк. М.: Политиздат, 1989. 350 с.
3. *Лосский Н.О.* Условия абсолютного добра. М.: Политиздат, 1991. 368 с. (Библиотека этической мысли).
4. *Майрес Д.* Социальная психология. СПб.: Питер, 2014. 800 с.
5. *Петровский А.В.* Трехфакторная модель значимого другого // Вопросы психологии. 1991. № 2. С. 8–18.
6. *Рубинштейн С.Л.* Человек и мир. СПб.: Питер, 2012. 224 с.
7. *Тучина О.Р.* Нарративный подход к исследованию самопонимания // Современные исследования социальных проблем. 2012. № 9. С. 77.
8. *Щекатуров А.В.* Нет-дружба в структуре конструирования виртуальной идентичности подростков // Вестник Нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского. 2013. № 3 (1). С. 441–445.
9. *Эриксон Э.Г.* Детство и общество. 2-е изд. СПб.: Летний сад, 2000. 592 с.

### *Literatura*

1. *Vezhbiczkaya A.* Russkij yazy'k // Yazy'k. Kul'tura. Poznanie. M.: Russkie slovani, 1996. S. 33–88.

2. *Kon I.S.* Druzhba. E'tiko-psixologicheskij ocherk. M.: Politizdat, 1989. 350 s.
3. *Losskij N.O.* Usloviya absolyutnogo dobra. M.: Politizdat, 1991. 368 s. (Biblioteka e'ticheskoj my'sli).
4. *Majres D.* Social'naya psixologiya. SPb.: Piter, 2014. 800 s.
5. *Petrovskij A.V.* Trexfaktornaya model' znachimogo drugogo // *Voprosy' psixologii.* 1991. № 2. S. 8–18.
6. *Rubinshtejn S.L.* Chelovek i mir. SPb.: Piter, 2012. 224 s.
7. *Tuchina O.R.* Narrativny'j podxod k issledovaniyu samoponimaniya // *Sovremenny'e issledovaniya social'ny'x problem.* 2012. № 9. S. 77.
8. *Shhekaturov A.V.* Net-druzhba v strukture konstruirovaniya virtual'noj identichnosti podrostkov // *Vestnik Nizhegorodskogo universiteta im. N.I. Lobachevskogo.* 2013. № 3 (1). S. 441–445.
9. *E'rikson E'.G.* Detstvo i obshhestvo. 2-e izd. SPb.: Letnij sad, 2000. 592 s.

***T.V. Korneeva***

### **Interconnection of Value Orientations with Emotional and Semantic Representations of Teenagers about themselves and a Friend**

The article is devoted to the research of psychological features, value orientations, emotional and semantic perceptions of 14–15 years old teenage boys about themselves and their friend's personality. The following methods were used during the research: Schwartz' value questionnaire, "Personal differential" methods, Liri's method of studying the individual characteristics of transpersonal behaviour. The positive interrelation of value orientations of teenagers with their perceptions about themselves and friend's personality was revealed.

*Keywords:* teenager; friend; friendship; values; perceptions; identity.

**С.Л. Белых,  
Г.В. Швецова**

## **Семантика телесности в речи и рисунках детей, занимающихся в цирковой студии**

Увлечение цирковым искусством, являясь, по сути, ранней профессионализацией и оказывая сильное мотивационное воздействие, определяет социокультурное развитие детей и формирует их картину мира, в которой особое положение приобретает переживание своего тела. Чувство телесности ребенка становится более позитивным и детальным, в нем проявляются предполагаемые требования к будущей профессиональной деятельности, находя убедительное отражение в семантике его рисунков и речи.

*Ключевые слова:* семантика; телесность; образ мира; цирковое искусство; коммуникативный посыл.

**П**едагогу дополнительного образования бывает сложно найти правильные основания для построения своей деятельности, так как в этой системе нет жестких требований и однозначных ориентиров. В помощь педагогу необходимо найти какие-то маркеры, свидетельствующие о характере изменений в развитии обучаемых. Реализация данной цели применительно к цирковой студии требует выделения ключевых аспектов развития воспитанников и их детализации: определения необходимых признаков-критериев и операционализации на эмпирическом уровне, в семантике речи и деятельности.

### **Детализация аспектов, характеризующих развитие воспитанников цирковой студии**

1. Цирковая педагогика, в отличие от педагогики многих других видов искусства, не может ограничиться задачами ознакомления с культурой профессии, общего эстетического воспитания и развития воображения. Любые, даже камерные, номера требуют для своей постановки большого мастерства; в отличие от многих других видов дополнительного образования в цирковой студии невозможно заниматься вполсилы, поэтому ее выпускники впоследствии очень часто выбирают профессию, связанную с цирком, т. е., по сути, это профессиональное образование. Благодаря профессиональной глубине и сложности занятий к цирковому сознанию применимы понятия «мир профессии» и «профессиональное видение мира», те утверждения, которые характеризуют образ профессии в их структуре образа мира. Семантика «мира профессии» [4] формируется во взаимодействии со специфическим объектом труда, она может изменяться как в направлении формирования коннотативных значений, так и в целом в направлении обогащения словаря определенным тезаурусом,



актуализации деталей и объектов, имеющих семантическую связь с референтным видом деятельности и соответствующим образом жизни. Занятия в цирковой студии требуют глубокого погружения в профессиональную семантику, знакомства с системой критериев высоких уровней достижения в цирковом искусстве. Интенсивность и длительность занятий, их содержание, увлеченность и успешность ребенка будут определять яркость и акценты смыслов в профессиональной картине мира.

2. Профессиональное видение мира определяется и тем местом, которое эта профессия занимает в культуре, особенно в так называемых творческих профессиях. Исторически отношение к телу менялось практически на противоположное и в соответствии с ним менялось отношение к тем видам человеческой деятельности, в которых тело играет важную роль. Менялось и отношение к цирковому искусству: сейчас мы наблюдаем увеличение интереса к нему, повышение его социального статуса и престижа. Если еще 20–30 лет назад цирк считался развлечением для «простых людей», то в последнее десятилетие различные фестивали циркового искусства привлекают внимание представителей художественной элиты и людей, имеющих высокий статус в обществе. Поэтому для нашего исследования важно признание высокой художественной и социокультурной ценности творчества цирковых артистов. В профессиональной семантике цирковых должно присутствовать эстетическое отношение к действительности (качество, лежащее в основе любых способностей к художественному творчеству [7]), ключевой характеристикой которого в нашем случае будет отношение к телу как эстетическому объекту. Пафос красоты, ловкости, силы человеческого тела пронизывает все жанры циркового искусства, включая те, которые, казалось бы, не связаны напрямую с пластикой и гимнастикой — дрессура, фокусы, клоунада и др., т. е. тело исполнителя в цирке всегда является мощным средством выразительности.

3. В контексте феноменологического подхода «...искусство может рассматриваться как один из виртуальных миров психологической реальности, оформленный и осмысленный в согласии с культурными нормами общества и способный актуализировать смыслы в сознании субъекта, владеющего этими нормами. <...> Через коммуникативные практики искусство раскрывает сущностные грани Другого, расширяет смысловые горизонты рефлексивного поля опыта субъекта и конструирует новую модель личной идентичности» [13: с. 83, 87].

Цирковой артист как автор художественного номера обязан прогнозировать реакцию публики, поэтому должен осознанно планировать все аспекты коммуникативного посыла циркового выступления, исходя из понимания ценности тех социокультурных групп, для которых оно реализуется. Например, М.М. Абдуллаева, изучая картину мира модельеров, вышла на противоречие между их оценками работы с художественным образом и работы с потребителями, клиентами, заказчиками. Она выявила оппозицию оценок «творческий – копирующий», отразившуюся в семантике оценок испытуемых, и попыталась проинтерпретировать механизм разрешения этого противоречия людьми творческих профессий

как «растворение» в образе клиента [1]. Можно ожидать, что семантика словаря любого творческого человека будет отражать противоречивость его коммуникативного посыла публике, требуя создания сложной композиции из собственной ценностной установки и рефлексивной оценки ожиданий будущего потребителя произведения [1]. Это приводит к необходимости создавать соответствующие средства, инструменты, которые меняют систему отношений артиста с окружающим миром (социумом, культурой), а измененная система отношений вновь влияет на личность творца, меняя его идентичность. В цирковом искусстве такое взаимовлияние происходит как через поведенческие особенности, так и через внешний облик, который может опираться на использование атрибутов, артефактов (в том числе костюма) и в любом случае опирается на использование собственного тела.

В наше время одним из условий, определяющих профессиональную, социальную и даже личностную успешность не только циркового артиста или спортсмена, но вообще любого человека является тело. М. Мерло-Понти считал, что тело является нашим выражением в мире, видимой формой наших намерений [8]. Образ здорового и красивого тела для современного человека — важный компонент социальных представлений о его месте в обществе [15], поэтому подготовка циркового выступления требует от ребенка умения демонстрировать соответствующий коммуникативный посыл.

4. Образ тела начинает формироваться на самых ранних этапах возрастного развития, влияя на другие, более поздние, личностные структуры. Образ тела тесно связан и с интеллектом, и с самоотношением [2]. Содержание телесных ощущений, представлений и их субъективная оценка формируются на основе опыта, зависят от характера деятельности, в которой этот опыт приобретает, и от полученной обратной связи, он включает в себя эмоционально-ценностное отношение к собственному телу в целом и к его отдельным частям, обусловленное позитивным или негативным его переживанием [10]. Телесность как переживание человеком своего физического Я формируется под воздействием мотивации, установок, системы смыслов [6]. Телесный опыт интегрируется в субъективную картину жизненного пути личности [5], существенно влияя на формирование идентичности человека и давая значительные возможности управления этой идентичностью при условии высокой собственной активности [11]. При этом различные занятия, улучшающие физические характеристики тела и дающие положительный эмоциональный отклик окружающих, гармонизируют образ тела, влияя через него на общее самоотношение и картину мира. Существует зависимость между успешностью самореализации человека и его оценкой собственного тела [14]. На характер образа тела влияет специфика вида профессиональной деятельности. Если профессиональная деятельность связана с телом, то она определяет детализацию или целостность, а также значимость его отдельных частей, а если не связана, то человеку важнее демонстрировать в своем внешнем облике принадлежность к неким социальным ролям [15]. Совершенствование собственного тела способствует принятию

своей личности: поднимает уровень самооценки, повышает уверенность в себе и степень самодостаточности [12].

Таким образом, мы можем выделить четыре взаимосвязанных аспекта, которые характеризуют развитие воспитанников цирковой студии: глубокое профессиональное погружение, специфика художественно-эстетического содержания циркового искусства, особенности его коммуникативного посыла, приоритет телесности. Эти аспекты определили основную гипотезу: занятия детей в цирковой студии не только увеличивают значимость темы цирка в их жизни, но в целом преобразуют знания ребенка о мире, отношение к себе и другим в этом мире и содержательно меняют его вхождение в социокультурное пространство общества. Изменения в первую очередь касаются телесности: интенсивности и качества переживаний собственного тела, их места в картине мира ребенка, их художественно-эстетической природы.

Мы полагаем, что все эти изменения должны отразиться в семантике речи и в семантике рисунков детей [9], занимающихся в цирковой студии, поэтому в соответствии с основной гипотезой мы выдвинули два эмпирических положения:

1. Семантика рисунков и речи детей, занимающихся цирковым искусством, по сравнению с теми, кто увлекается другими хобби, отличается большей дифференцированностью обозначений, связанных с чувством пропорции, пластикой, эстетикой, координацией, большей проработанностью и динамикой позы, акцентом на физиологических характеристиках тела, а также спецификой отношения к здоровью и телесности.

2. Семантика рисунков и речи детей, занимающихся цирковым искусством, гораздо чаще включает обозначения партнерства и учета позиции «другого», а также свидетельствует о меньшей социальной дистанции.

### Эмпирическое исследование

В качестве испытуемых нами были выбраны дети от 8 до 19 лет, занимающиеся в детском образовательном оздоровительном профильном центре «Грация». Экспериментальная группа (20 чел.) — цирковая студия «Дебют», группа сравнения (15 чел.) — дети двух студий: «Основы художественного творчества» и эстрадно-вокального объединения «Ассорти».

Для исследования выдвинутой гипотезы мы выбрали несколько проективных методик, так как они позволяют выявить особенности картины мира ребенка и дают результат, наиболее близкий к реальному положению дел. Методики эмпирического исследования: модификация методики «Незаконченные предложения» и рисуночная проекция (рисунок «Я»: «Я»-реальное, «Я»-зеркальное, «Я»-идеальное; рисунок «Я с друзьями»; рисунок «Цирк»).

Анализ проблемы и **детализация выделенных аспектов** (глубокое профессиональное погружение, специфика художественно-эстетического содержания циркового искусства, особенности его коммуникативного посыла, приоритет телесности) позволили выявить актуальные характеристики

**развития воспитанников цирковой студии**, на основе которых во «встречной» процедуре формулировались конкретные признаки, необходимые для обработки проективных методик. «Встречная» процедура строилась по типу феноменологического анализа: авторы исследования выступали в качестве экспертов оценки рисунков и текста, выделяя в них те слова или элементы рисунка, которые несли нагрузку влияющих факторов. Все выделенные частные признаки категоризировались и в итоге были составлены списки основных критериев оценки. Список признаков для оценки рисуночных методик есть на диаграмме, изображенной на рисунке 2, каждый признак оценивался количественно (по интенсивности проявления от 1 до 3 баллов). Для методики «Незаконченные предложения» полный список признаков есть на диаграмме, представленной на рисунке 1, обработка ответов аналогична традиционному — подсчитывалось количество слов, которые несли содержание этого признака.

### **Анализ результатов**

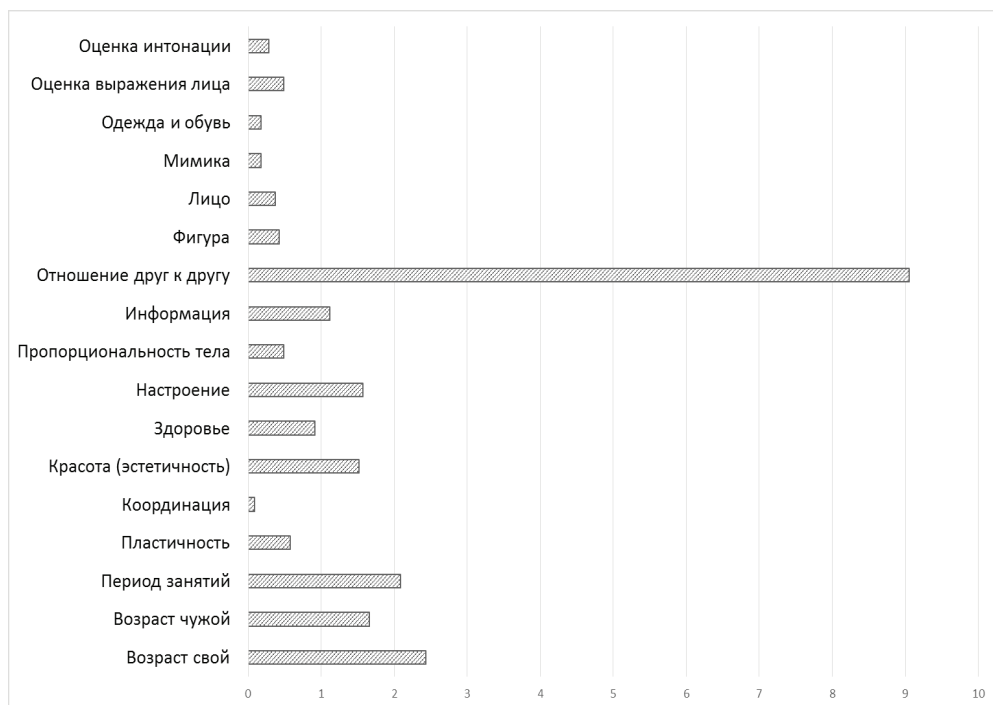
#### *Вербальная семантика*

Результаты контент-анализа методики «Незаконченные предложения»: цирковые и нецирковые очень часто употребляли слова, отражающие дружеские чувства: упоминание своих друзей, слова, связанные с общением, выражающие отношение друг к другу. Все они вошли в категорию «отношение друг к другу» (рис. 1).

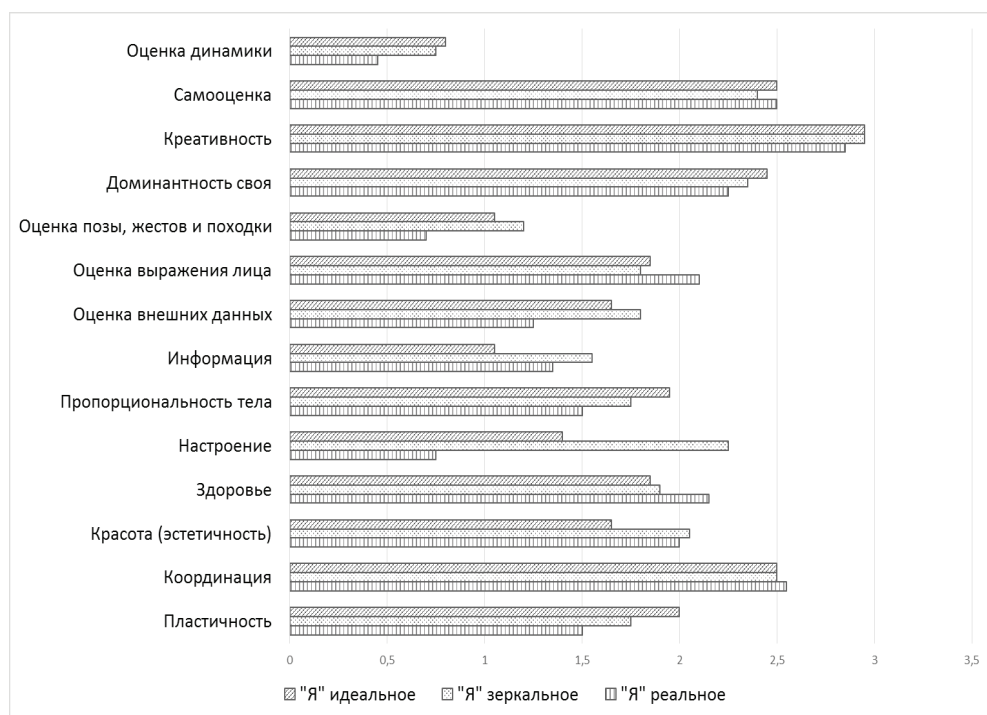
Менее всего на вербальном уровне проявились характеристики координации, оценки мимики, одежды и обуви, интонации (меньшее количество слов, имеющих соответствующую коннотацию). А в невербальной семантике, наоборот, признаки координации, оценки выражения лица и самооценки, а также пропорциональность проявились ярче всего.

#### *Семантика образа «Я» в рисунках*

Интересно сравнить одни и те же характеристики в рисунках «Я»-реального, «Я»-зеркального и «Я»-идеального у детей, занимающихся в цирковой студии (рис. 2). Сильнее всего заметна разница «Я»-идеального по сравнению с «Я»-реальным по следующим характеристикам: пластичность, настроение, оценка внешних данных, оценка позы, жестов и походки, динамика, пропорциональность тела. Чуть меньше разница по характеристикам доминантности («Я»-идеальное больше). Если сравнить, как видят себя дети в настоящем (рисунок «Я»-реальное) и желаемом будущем («Я»-идеальное), а также их понимание социальной оценки («Я»-зеркальное), можно заметить, что у цирковых особенности образа «Я» довольно тесно связаны с оценкой себя как профессионалов, они критично оценивают себя в настоящем и хотят в будущем улучшений, а нецирковые оценивают себя довольно высоко в настоящем и гораздо ниже в будущем. При этом и тем и другим детям кажется, что окружающие оценивают их выше, чем они того заслуживают (рефлексия социальной оценки), хотя это расхождение



**Рис. 1.** Количество оцениваемых признаков по методике «Незаконченные предложения» в общей выборке



**Рис. 2.** Сравнение семантики «Я»-реального, «Я»-зеркального и «Я»-идеального у детей, занимающихся в цирковой студии

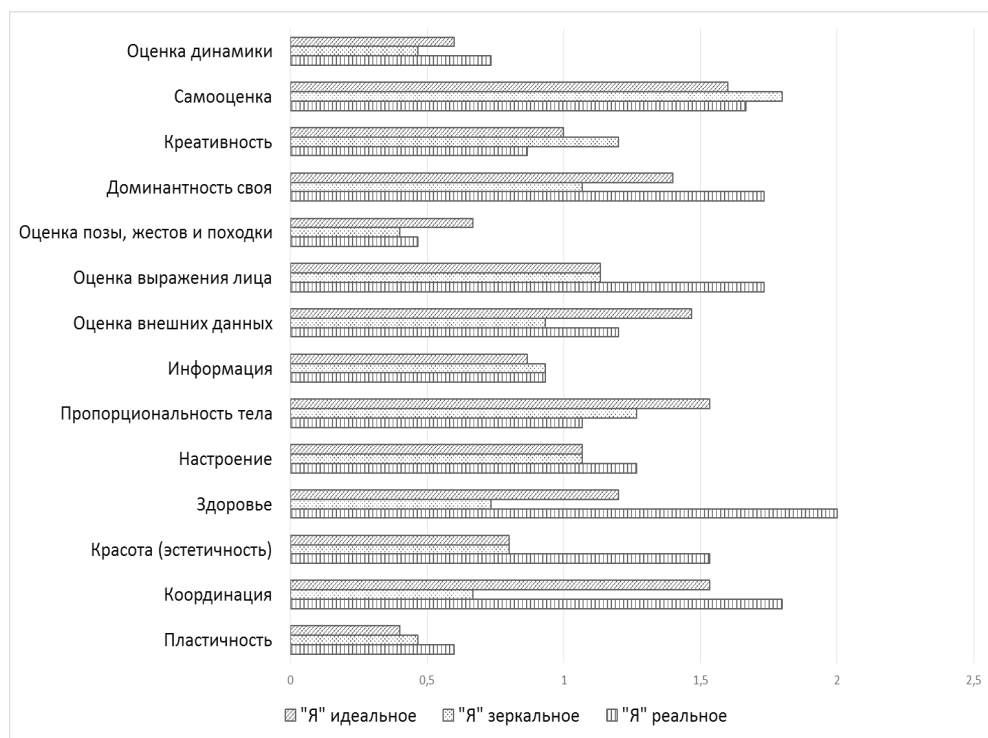
у тех и других происходит по разным параметрам. Таким образом, в мечтах цирковые ребята более пластичны, более доминантны (судя по всему, занимают более статусное место или/и получают от окружающих больше внимания), они надеются, что будут эффектнее выглядеть.

У цирковых «Я»-идеальное меньше, чем «Я»-реальное на значимом уровне по следующим показателям: красота (эстетичность), здоровье, информация (количество разнообразных признаков), оценка выражения лица. Преобладание «Я»-реального по всем этим показателям кажется странным, так как они очень важны для будущей профессии цирковых, однако, возможно, каждый из цирковых в идеальном образе делал акцент на тех параметрах, которые более актуальны в предпочитаемом виде циркового искусства, а кроме того, отсутствие каких-то качеств в «Я»-идеальном может свидетельствовать о том, что они на момент диагностики воспринимались как само собой разумеющееся и не предполагали усилий для того, чтобы иметь их в будущем. Проще говоря, дети недостаточно хорошо представляют свое будущее или слишком сосредоточены на настоящем.

У цирковых «Я»-зеркальное более выражено, чем «Я»-реальное и «Я»-идеальное по показателям оценки позы, жестов и походки, внешних данных, эстетичности и настроения (по настроению разница выражена ярче всего). Так, детям, которые занимаются в цирковой студии, кажется, что их оценивают выше, чем это есть в реальности, по внешним данным и по настроению. Последнее свидетельствует скорее о внутреннем ощущении непонимания (окружающие не могут понять настроение респондента), которое, возможно, обусловлено яркостью костюмов, эффектностью выступлений и движений, за которыми люди не «прочитывают» глубинные личностные качества.

У нецирковых картина совершенно иная (рис. 3). Наиболее заметная разница между «Я»-реальным и «Я»-идеальным («Я»-идеальное меньше) проявилась у них в мечте о том, какими эти ребята хотели бы быть в будущем. В рисунке «Я»-идеального гораздо менее интенсивно проявились признаки, свидетельствующие об актуальности красоты (эстетичности), здоровья, меньше детализировано выражение лица, меньше признаков доминантности, пластичности, координации, настроения и динамики. Особенно удивляет очень слабое проявление в образе своего желаемого будущего признаков красоты и здоровья. Обратная ситуация с проявлением в рисунке «Я» идеального таких качеств, как пропорциональность тела, оценка внешних данных, а также позы, жестов, походки. Таким образом, нецирковые дети в будущем мечтают стать еще более привлекательными внешне.

Интересно, что «Я»-зеркальное (то, как, по мнению респондента, его оценивают окружающие) по уровню самооценки и по количеству признаков креативности у нецирковых выше, чем «Я»-реальное и «Я»-идеальное. Им кажется, что окружающие завывают такие их качества, как самооценка, пропорциональность, креативность, и занижают остальные. Те качества, которые реально имеются, окружающие, как кажется детям, фактически не замечают, «списывая» достоинства на самооценку.



**Рис. 3.** Сравнение семантики «Я»-реального, «Я»-зеркального и «Я»-идеального у детей, не занимающихся в цирковой студии

*Сравнение полученных результатов в двух выборках  
(по U-критерию Манна-Уитни)*

Сравнение показывает (табл. 1), что цирковые имеют более высокие показатели по таким проявлениям вербальной семантики, как период занятий, пластичность, красота (эстетичность), здоровье, настроение, пропорциональность, информация (количество разнообразных деталей), отношение друг к другу и выражение лица. По всем показателям, актуальным для циркового искусства, они демонстрируют статистически более значимый уровень.

**Таблица 1**

**Достоверные различия в вербальной семантике между группой цирковых и группой сравнения**

Признаки	Цирковые, средний балл	Группа сравнения, средний балл	U Mann – Whitney	$\rho$	Уровень значимости
Период занятий	5,05	2,53	30,5	5E-05	***
Пластичность	1	0	67,5	8E-04	***
Красота (эстетичность)	2,3	0,47	44	3E-04	***
Здоровье	1,6	0	30	1E-05	***

Признаки	Цирковые, средний балл	Группа сравнения, средний балл	<i>U</i> Mann – Whitney	<i>p</i>	Уровень значимости
Настроение	2,05	0,93	89	0,036	*
Пропорциональность тела	0,85	0	90	0,006	**
Информация	1,5	0,6	72,5	0,006	**
Отношение друг к другу	11	6,47	32	8E-05	***
Оценка выражения лица	0,85	0	67,5	8E-04	***

Условные обозначения: 5 % уровень значимости — \*; 1 %-й уровень значимости — \*\*; более высокий уровень значимости — \*\*\*.

В невербальной семантике различия обнаружались по большинству выявленных показателей (табл. 2), причем все — в пользу цирковых. Особенно впечатляют различия между группами по рисунку «Я с друзьями». В этих рисунках цирковые и их друзья более авторитетны и доминантны (это качество оценивалось по размеру фигуры друзей), они более пропорциональны, у них более явно выражено настроение, красота и пластичность, они ощущают себя более здоровыми. А также рисунки цирковых более детально проработаны, в них чаще и ярче проявились особенности позы, жестов, походки и выражения лица как свои, так и друзей.

Таблица 2

**Достоверные различия в невербальной семантике  
между группой цирковых и группой сравнения**

	Признаки	Цирковые, средний балл	Группа сравнения, средний балл	<i>U</i> Mann – Whitney	<i>p</i>	Уровень значимости
Рисунок «Я»-реального	Пластичность	1,5	0,6	93,5	0,043	*
	Координация	2,55	1,8	87	0,019	*
	Креативность	2,85	0,87	37,5	2E-05	***
	Самооценка	2,5	1,67	74	0,006	**
Рисунок «Я»-зеркального	Пластичность	1,75	0,47	60,5	0,002	**
	Координация	2,5	0,67	44	1E-04	***
	Красота (эстетичность)	2,05	0,8	54,5	0,001	***
	Здоровье	1,9	0,73	72	0,006	**
	Настроение	2,25	1,07	72	0,006	**
	Оценка внешних данных	1,8	0,93	86,5	0,029	*



	Признаки	Цирковые средний балл	Группа сравнения средний балл	<i>U</i> Mann – Whitney	$\rho$	Уровень значи- мости
	Оценка позы, жестов и походки	1,2	0,4	93,5	0,029	*
	Доминантность своя	2,35	1,07	74,5	0,007	**
	Креативность	2,95	1,2	21,5	9E-07	***
Рисунок «Я»-идеального	Пластичность	2	0,4	45,5	3E-04	***
	Координация	2,5	1,53	79	0,008	**
	Доминантность своя	2,45	1,4	88,5	0,026	*
	Креативность	2,95	1	32,5	5E-06	***
	Самооценка	2,5	1,6	63	0,002	**
Рисунок «Я с друзьями»	Пластичность	2,2	0,53	30	4E-05	***
	Красота (эстетичность)	1,5	0,47	69	0,004	**
	Здоровье	2,05	0,33	28,5	2E-05	***
	Настроение	1,45	0,47	61,5	0,002	**
	Пропорциональ- ность тела	1,5	0,27	44,5	2E-04	***
	Оценка выражения своего лица	1,5	0,53	73	0,007	**
	Оценка внешних данных друзей	1,5	0,53	74	0,007	**
	Оценка выражения лица друзей	1,4	0,53	83,5	0,019	*
	Оценка свои позы жестов и походки	1,05	0,27	85,5	0,016	*
	Оценка позы, жестов и походки друзей	1,15	0,67	94	0,046	*
	Доминантность своя	2,35	0,8	40,5	1E-04	***
	Доминантность друзей	1,7	0	22,5	4E-06	***
Оценка динамики	1,3	0,53	86	0,021	*	

Условные обозначения: 5 % уровень значимости — \*; 1 % уровень значимости — \*\*; более высокий уровень значимости — \*\*\*.

В настоящем («Я»-реальное) цирковые имеют более высокую самооценку, они считают себя более креативными, более пластичными и координированными.

В своем социальном зеркале («Я»-зеркальное) цирковые более креативны, более доминантны, пластичны, красивы. Они думают, что окружающие высоко оценивают их координацию и здоровье, что люди обращают внимание на их позу, жесты, походку и какие-то внешние данные. У нецирковых по поводу оценки их окружающими другое мнение.

В мечтах о будущем («Я»-идеальное) цирковые продемонстрировали желание иметь очень высокий (по сравнению с нецирковыми) уровень самооценки, креативности, доминантности, координированности и пластичности.

Если говорить обобщенно, то в целом дети, занимающиеся в цирковой студии, имеют значительное преимущество по таким социально важным параметрам, как увлеченность выбранным видом деятельности (количество упоминаний), пластичность, красота, здоровье, пропорциональность, информация, отношение друг к другу, оценка выражения лица, креативность, самооценка, координация, оценка внешних данных, жестов и походки друзей, а также доминантность (см. табл. 1–2). По ряду параметров различия проявились на уровне тенденций.

### *Факторный анализ*

Факторный анализ (методом главных компонент) позволил обнаружить качественные различия между группами. Так, когнитивная сложность оказалась намного выше в группе цирковых (19 факторов против 14 у нецирковых). Если в общей выборке первый, самый значимый фактор (процент объясняемой дисперсии — 21,6) объединил всё, что так или иначе связано с креативностью, а в контрольной выборке в первый фактор вошли всевозможные оценки внешности в купе с информацией (детальная проработка «Я»-зеркального) и упоминание своего увлечения (процент объясняемой дисперсии — 23,1), то в выборке цирковых в первом факторе, который включает в себя самые актуальные аспекты (процент объясняемой дисперсии — 17,4), объединились красота и пластичность вместе с доминантностью (для цирковых красота и пластичность связаны с необходимостью быть настойчивыми в достижении своей цели). Видимо, это объясняется необходимостью использовать красоту и пластичность для того, чтобы быть лучшими в профессии. Упоминание своего увлечения не вошло у «цирковых» в число первых факторов, но мы думаем, что в категорию увлечений (при интерпретации рисунков) мы включили слишком много разных по значению смыслов (недостаточно продумали признаки интерпретации), поэтому она не проявилась как единая смысловая основа этого вида проявившихся качеств.

### *Семантика рисунка на тему «Цирк»*

Дополнительно к сравнению группы детей, занимающихся в цирковой студии, и контрольной группы мы провели в группе цирковых рисунок на тему «Цирк». Эти дети не обучались специально рисованию, но тем не менее их рисунки обладают хорошей выразительностью и определенной эстетической ценностью.



Рис. 4. Пластичность, декоративность тел, напряженность поз и жестов

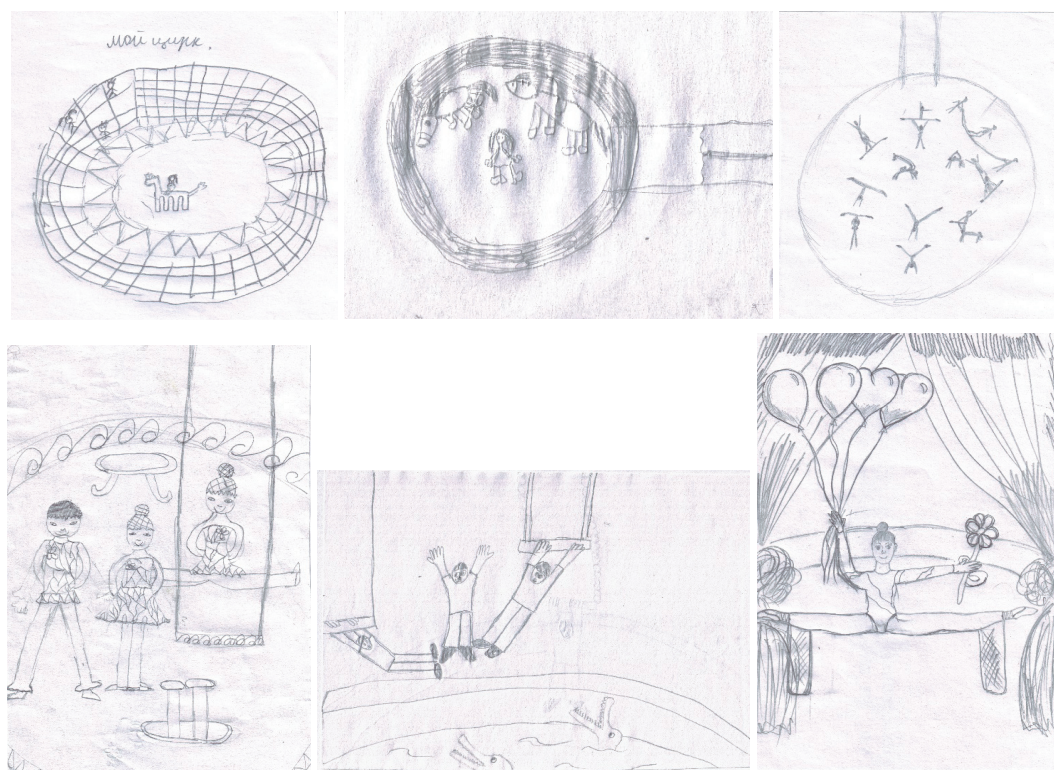


Рис. 5. Организация пространства в рисунках

Анализ рисунков показал, что они, независимо от возраста рисующего, характеризуются хорошей пространственной организацией (рис. 5). Очень важно, что на этих рисунках изображения тел отличаются большой пластичностью и декоративностью (при том, что общая декоративность рисунков невысока), а также высокой напряженностью поз и жестов, которую точнее

назвать «подтянутость» и «осанка» (см. рис. 4). Во многих рисунках присутствует атмосфера праздника, парада-алле. Примерно в половине рисунков показано взаимодействие партнеров.

В целом проведенное исследование позволило получить результаты, характеризующие сформированность и дифференцированность представлений ребенка о мире, на который ребенок смотрит сквозь призму своего увлечения. Мы подтвердили гипотезу о том, что такое увлечение, как цирковое искусство, являясь, по сути, ранней профессионализацией и оказывая сильное мотивационное воздействие, влияет на социокультурное развитие ребенка, на его картину мира, находя убедительное отражение в семантике его рисунков и речи. Ключевыми параметрами этой семантики становятся характеристики телесности, причем эти особенности телесности переживаются цирковыми детьми более позитивно, более детально и лежат в основе их образа профессионального будущего.

### *Литература*

1. *Абдуллаева М.* Особенности профессиональной идентичности представителей творческих профессий // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Серия «Психологические науки». 2009. № 253. С. 35–50.
2. *Азарова Л.Н.* Особенности телесного опыта ребенка младшего школьного возраста // Психология и педагогика: методика и проблемы практического применения. 2013. № 32. С. 57–60.
3. *Артемяева Е.Ю., Ханина И.Б.* Семантический контроль эффективности обучения // Применение кибернетики в педагогике и психологии: сб. науч. тр. / Отв. ред. Б.В. Бирюков. М.: Изд-во УДН, 1986. С. 109–112.
4. *Артемяева Е.Ю., Вяткин Ю.Г.* Психосемантические методы описания профессий // Вопросы психологии. 1986. № 3. С. 127–133.
5. *Василенко Т.Д.* Телесность и субъективная картина жизненного пути личности: автореф. дис. ... д-ра психол. наук: 19.00.04. Курск, 2011. 48 с.
6. *Газарова Е.Э.* Психология телесности. М.: Ин-т общегуманитарных исследований, 2002. С. 71–72.
7. *Мелик-Пашаев А.А., Новлянская З.А., Адаскина А.А., Кудина Г.Н., Чубук Н.Ф.* Художественная одаренность детей, ее выявление и развитие. Дубна: Феникс+, 2006.
8. *Мерло-Понти М.* Видимое и невидимое / Пер. с фр. О.Н. Шпараги. Минск: Логвинов, 2006. 400 с. (Conditio Humana.)
9. *Некрасова-Каратеева О.Л.* Семантика детских рисунков // Традиции художественной школы и педагогика искусства: сб. науч. тр. Рос. гос. пед. ун-та им. А.И. Герцена / Под ред. Н.Н. Громова. Вып. 2. СПб.: Фонд поддержки образования и творчества в области культуры и искусства, 2005. С. 34–49.
10. *Поставнева И.В.* Феноменология образа тела детей с физическими дефектами // Психология телесности: сб. ст. II междунар. научно-практ. конфер. Пенза: ПГПУ им. В.Г. Белинского, 2009. С. 58–63.
11. *Рассказова Е.И., Тхостов А.Ш.* Идентичность как психологический конструкт: возможности и ограничения междисциплинарного подхода // Психологические исследования: электронный научный журнал. 2012. Т. 5, № 26. С. 2. URL: <http://psystudy.ru> (дата обращения: 21.07.2014).

12. *Рождественская Н.Н., Волкова О.А.* Образ тела как проекция отношения к собственной личности // Психология телесности: сб. ст. III междунар. научно-практ. конфер. / Под ред. Е.В. Буренковой. Пенза: ПГПУ им. В.Г. Белинского, 2011. С. 9–12.
13. *Рягузова Е.В.* Искусство как постижение себя // Известия Саратовского университета, 2009. Е. 9. Серия «Философия. Психология. Педагогика». Вып. 2. С. 82–87.
14. *Соколова Е.Т.* Самосознание и самооценка при аномалиях личности. М.: МГУ, 1989. 216 с.
15. *Шишкова А.В.* Физическое Я и особенности саморегуляции спортсменов и неспортсменов // Психология телесности: сб. ст. III междунар. научно-практ. конфер. / Под ред. Е.В. Буренковой. Пенза: ПГПУ им. В.Г. Белинского, 2011. С. 13–18.

### *Literatura*

1. *Abdullaeva M.* Osobennosti professional'noj identichnosti predstavitelej tvorcheskih professij // Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo lingvisticheskogo universiteta. Seriya «Psixologicheskie nauki». 2009. № 253. S. 35–50.
2. *Azarova L.N.* Osobennosti telesnogo opy'ta rebenka mladshego shkol'nogo vozrasta // Psixologiya i pedagogika: metodika i problemy' prakticheskogo primeneniya. 2013. № 32. S. 57–60.
3. *Artem'eva E.Yu., Xanina I.B.* Semanticheskij kontrol' e'ffektivnosti obucheniya // Primenenie kibernetiki v pedagogike i psixologii: sb. nauch. tr. / Otv. red. B.V. Biryukov. M.: Izd-vo UDN, 1986. S. 109–112.
4. *Artem'eva E.Yu., Vyatkin Yu.G.* Psixosemanticheskie metody' opisaniya professij // Voprosy' psixologii. 1986. № 3. S. 127–133.
5. *Vasilenko T.D.* Telesnost' i sub'ektivnaya kartina zhiznennogo puti lichnosti: avtoref. dis. ... d-ra psixol. nauk: 19.00.04. Kursk, 2011. 48s.
6. *Gazarova E.E'.* Psixologiya telesnosti. M.: In-t obshhegumanitarny'x issledovanij, 2002. S. 71–72.
7. *Melik-Pashaev A.A., Novlyanskaya Z.A., Adaskina A.A., Kudina G.N., Chubuk N.F.* Xudozhestvennaya odarennost' detej, ee vy'yavlenie i razvitie. Dubna: Feniks+, 2006.
8. *Merlo-Ponti M.* Vidimoe i nevidimoe / Per. s fr. O.N. Shparagi. Minsk: Logvinov, 2006. 400 s. (Conditio Humana.)
9. *Nekrasova-Karateeva O.L.* Semantika detskix risunkov // Tradicii xudozhestvennoj shkoly' i pedagogika iskusstva: sb. nauch. tr. Ros. gos. ped. un-ta im. A.I. Gercena / Pod red. N.N. Gromova. Vy'p. 2. SPb.: Fond podderzhki obrazovaniya i tvorchestva v oblasti kul'tury' i iskusstva, 2005. S. 34–49.
10. *Postavneva I.V.* Fenomenologiya obraza tela detej s fizicheskimi defektami // Psixologiya telesnosti: sb. st. II mezhdunar. nauchno-prakt. konfer. Penza: PGPU im. V.G. Belinskogo, 2009. S. 58–63.
11. *Rasskazova E.I., Txostov A.Sh.* Identichnost' kak psixologicheskij konstrukt: vozmozhnosti i ogranicheniya mezhdisciplinarnogo podxoda // Psixologicheskie issledovaniya: e'lektronny'j nauchny'j zhurnal. 2012. T. 5, № 26. S. 2. URL: <http://psystudy.ru> (data obrashheniya: 21.07.2014).
12. *Rozhdestvenskaya N.N., Volkova O.A.* Образ тела как проекция отнoшения к собственной личности // Psixologiya telesnosti: sb. st. III mezhdunar. nauchno-prakt. konfer. / Pod red. E.V. Burenkovej. Penza: PGPU im. V.G. Belinskogo, 2011. S. 9–12.
13. *Ryaguzova E.V.* Iskusstvo kak postizhenie sebya // Izvestiya Saratovskogo universiteta, 2009. Е. 9. Seriya «Filosofiya. Psixologiya. Pedagogika». Vy'p. 2. S. 82–87.


14. *Sokolova E.T.* Samosoznanie i samoocenka pri anomalijax lichnosti. M.: MGU, 1989. 216 s.
15. *Shishkovskaya A.V.* Fizicheskoe Ya i osobennosti samoregulyacii sportsmenov i nesportsmenov // Psixologiya telesnosti: sb. st. III mezhdunar. nauchno-prakt. konfer. / Pod red. E.V. Burenkovej. Penza: PGPU im. V.G. Belinskogo, 2011. S. 13–18.

*S.L. Belykh,  
G.V. Shvetsova*

### **Semantics of Corporeality in Speech and Drawings of Children Occupied in Circus Studio**

Interest for circus art being in fact early professionalization and exerting a strong motivational impact, determines social and cultural development of children and forms their worldview, where experience of one's own body becomes especially important. Sense of corporeality of a child becomes more positive and detailed, it reveals anticipated requirements for future professional activity, finding convincing reflection in semantics of child's pictures and speech.

*Keywords:* semantics; corporeality; worldview; circus art; communicative message.



## ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ

**Ю.И. Малахова**

### **Состав и структура умений совместной творческой деятельности у младших школьников: историко-теоретический аспект**

В статье выделены понятия «совместная творческая деятельность», «умения совместной творческой деятельности». Представлена система умений совместной творческой деятельности у младших школьников на макро- и микроуровнях на основе трех видов взаимодействия: предметно-направленного, субъектно-направленного и организационно-направленного.

*Ключевые слова:* совместная деятельность; совместная творческая деятельность; умения совместной творческой деятельности.

**И**нтерес к совместной творческой деятельности вызван сегодня усложнением человеческого труда, возникновением глобальных проблем, решение которых требует междисциплинарного подхода, необходимостью реализации масштабных проектов, цели которых могут быть достигнуты лишь путем объединения усилий отдельных индивидов. В этих условиях наряду с индивидуальным мастерством всё большее значение приобретает совместно-творческий тип совместной деятельности. Восстребованной оказывается способность специалиста работать в команде, легко переключаться из режима исполнительской деятельности в режим групповой рефлексии и творчества [3: с. 7]. Такие изменения характера трудовой деятельности человека требуют соответствующих реформ в системе образования. На наш взгляд, обучение совместной творческой деятельности, формирование умений ее осуществления возможно уже в младшем школьном возрасте, в котором ребенок приобщается к общественной жизни в социально значимой деятельности. Об этом свидетельствует ряд показателей личностного развития младших школьников в процессе обучения:

- формирование мотивации достижения как позитивной основы для социальной адаптации, которая определяет личностную активность ребенка;

- ориентация на группу сверстников становится доминирующей в приобретении социального опыта;
- становление способности к произвольной регуляции поведения и саморегуляции, которые выступают механизмами организации взаимодействия и взаимоотношений учащихся;
- развитие способности к адекватной самооценке, от которой также зависят взаимоотношения ребенка с окружающими, критичность и требовательность к себе.

Однако проблема формирования умений совместной творческой деятельности у младших школьников разработана недостаточно. Анализ инновационной системы в этой сфере осуществлялся на основе метода знаковой ретроспекции [13]. Структурная формула инновационного потока с объективатором «умения совместной творческой деятельности» приведена на рисунке 1.



**Рис. 1.** Структурная формула инновационного потока с объективатором «умения совместной творческой деятельности»



В процессе выполнения исследований были решены следующие задачи:

- разработана модель и педагогические условия воспитания культуры учебного сотрудничества младших школьников в многонациональных классах [1];
- разработана методика формирования умений творческого взаимодействия у учащихся детской школы искусств в музыкально-театральной деятельности, включающая обеспечение жизнедеятельности коллектива, формирование и развитие умений творческого взаимодействия, осуществление самостоятельных творческих проектов [2];
- разработана методика формирования умений коллективной деятельности и методические условия для ее реализации. Предложенная методика предполагает включение в процесс постоянно усложняющихся форм организации коллективной деятельности, использование репродуктивных и частично-поисковых методов, методов стимулирования интереса к учению (учебная дискуссия), ролевых игр [12];
- разработаны модель и педагогические условия организации продуктивной коллективно-творческой деятельности учащихся в учреждениях дополнительного образования [7];
- разработана методика формирования умений и навыков кооперативных действий у детей, при помощи специального обучения — тренинга — проявляется возможность формирования умственных и практических кооперации, в упражнениях приобретенные умения и навыки кооперации переносятся на новые виды совместной трудовой и творческой деятельности, повышают уровень социализации детской личности [14].

Анализ научных исследований показал использование в описании феномена совместной творческой деятельности таких категорий, как культура учебного сотрудничества, социальное взаимодействие, творческое взаимодействие, коллективно-творческая деятельность, сотворчество. В большинстве работ наблюдалось фиксирование умений как целостного явления с выделением критериев их сформированности. Таким образом, возникает проблема определения состава и структуры умений совместной творческой деятельности младших школьников, что в свою очередь требует раскрытия понятий «совместная творческая деятельность» и «умения совместной творческой деятельности».

«С философской точки зрения творчество — деятельность человека, создающая новые объекты и качества, схемы поведения и общения, новые образы и знания» [11: с. 900]. В контексте нашего исследования представляет интерес диалогическая природа творчества. Так, И.В. Мананников рассматривает творчество как продукт коммуникативной деятельности личности, которому присущ момент новизны [6]. Для исследования творчества в младшем школьном возрасте особенно актуален тезис о том, что личность творчески активна только в диалогическом отношении к Другому. Также бытийная трактовка творчества позволяет считать взаимодействие субъекта и окружающей его действительности источником творчества личности. В этом случае на субъекты взаимодействия качественно влияют и они сами, и возникающая совместная система взаимодействия.

Творчество в психологических исследованиях изучается главным образом в нескольких аспектах: результативном — определение по конечному продукту или результату; процессуальном — определяется степенью алгоритмизации психологического процесса создания нового; а также личностном — как совокупность свойств личности, обеспечивающих ее включенность в этот процесс. Педагогическое толкование творчества связано с исследованием творческой деятельности субъектов образования (педагог и учащиеся), которая в процессе обучения связана с решением познавательных задач. В качестве родового понятия в определении творчества исследователи используют деятельность либо ее форму.

Таким образом, творчество можно определить как познавательную, созидательную, поисковую деятельность по созданию субъективно или объективно нового продукта (материального или духовного), отличающегося уровнями новизны, оригинальности, личностной или общественно-социальной значимости. Основными признаками творчества являются его деятельностный характер, диалогичность, продуктивность, универсальность и связанность с познанием окружающей действительности.

Феномен «совместная деятельность» так же, как и феномен «творчество», является объектом междисциплинарных исследований [5]. В социальной психологии совместная деятельность определяется как «организованная система активности взаимодействующих индивидов, направленная на целесообразное производство (воспроизводство) объектов материальной и духовной культуры» [10: с. 385]. К основным признакам совместной деятельности относятся единая цель и общая мотивация; функциональное разделение деятельности на связанные составляющие и распределение их между участниками; объединение индивидуальных деятельностей и согласованное их выполнение; управление (в том числе самоуправление); общий конечный результат; единое пространство и одновременность выполнения индивидуальных деятельностей.

Важное значение при анализе совместной деятельности имеет категория взаимодействия. В одних случаях совместная деятельность представляет собой единство двух сторон: совместные воздействия на общий предмет труда, а также воздействие участников друг на друга (А.Л. Журавлёв), в других механизм субъектного взаимодействия в общении играет организующую роль в совместной деятельности (Б.Ф. Ломов), или в любой совместной деятельности акцентируется два аспекта: собственно предметная деятельность и совокупность процессов, устанавливающих различные связи и зависимости между людьми в процессе деятельности и общения (Б.Д. Парыгин). Во всех случаях взаимодействие может рассматриваться как минимальная единица для анализа совместной деятельности.

Продолжая раскрывать понятие «совместная деятельность», необходимо указать, что определены формы организации совместной деятельности (в формулировке Л.И. Уманского), отражающие характер взаимодействия участников

совместной деятельности: совместно-индивидуальная, совместно-последовательная и совместно-взаимодействующая. Совместно-взаимодействующая форма совместной деятельности является самой сложной в организации и предполагает согласование действий участников на всех этапах совместной работы. На наш взгляд, именно такая форма работы является наиболее творческой по своей сущности, поэтому, говоря о совместной творческой деятельности в организационном отношении, будем подразумевать совместно-взаимодействующую деятельность. Это положение подтверждается исследованиями А.И. Савенкова [8].

Проведенный анализ феноменов творчества и совместной деятельности дал нам основание рассматривать совместную творческую деятельность (СТД) младших школьников как полиморфную развивающуюся систему взаимодействий субъектов образования в процессе решения познавательной задачи, направленных на достижение социально значимого продукта. СТД младших школьников обладает полнотой признаков совместной деятельности. Творческий характер ее осуществления задается процессом (решение задачи) и формой организации (совместно-взаимодействующая).

Свойство полиморфности СТД младших школьников говорит о многонаправленности способов ее осуществления. СТД, как и совместная деятельность, имеет место, когда она направлена на изменение общего предмета деятельности. В процессе СТД младших школьников происходит также изменение характеристик ее субъектов и организационных характеристик группы. Для более конкретного описания наших представлений мы использовали исследования совместной деятельности А.Л. Журавлёва, в которых взаимодействие между людьми в трудовом коллективе дифференцируется на несколько видов: предметно-направленное, субъектно-направленное и организационно-направленное [4: с. 99]. Все три вида взаимодействия имеют место и в СТД. Эти термины емко отражают те основные процессы, которые происходят во время осуществления СТД и от которых зависит ее продуктивность. На наш взгляд, этот подход позволит полнее рассмотреть СТД как педагогическую категорию, сконцентрировав внимание как на индивидах, ее осуществляющих, так и на самом процессе взаимодействия между ними. Дополнительными источниками для раскрытия содержания видов взаимодействий в СТД младших школьников стали исследования А.К. Белоусовой, А.И. Савенкова, В.А. Терёхина, Д.В. Ушакова, Г.М. Андреевой, А.В. Растяникова, С.Ю. Степанова, В.Я. Ляудис.

Таким образом, совместная творческая деятельность младших школьников включает осуществление трех видов взаимодействия:

- 1) предметно-направленные взаимодействия;
- 2) субъектно-направленные взаимодействия;
- 3) организационно-направленные взаимодействия.

Содержание предметно-направленных взаимодействий определяется предметом того вида творческой деятельности, который осуществляется в группе

младших школьников, и процессом ее осуществления. Как нами отмечено выше, творчество, имея деятельностный характер, может быть представлено как деятельность по решению познавательной задачи: возникновение проблемы, постановка и анализ условий задачи, поиск способа решения, реализация способа решения, проверка решения, исследование задачи. Следует отметить, что предметно-направленные взаимодействия составляют главную доминанту в СТД младших школьников, формируя смысловое пространство, обеспечивая целеполагание и средства воздействия на предмет. В связи с этим особое значение приобретает коммуникация между младшими школьниками, обмен информацией между ними для выработки «общего смысла».

Субъектно-направленные взаимодействия обеспечиваются процессами межличностной перцепции, эмоциональной регуляции и связаны с мотивообразованием в СТД младших школьников. На основе процесса восприятия друг друга партнерами по СТД устанавливается взаимопонимание в группе, которое можно трактовать не только как понимание мотивов, установок партнера по взаимодействию, но и их принятие, разделение, что способствует совместному принятию решений в СТД младших школьников. Субъектно-направленные взаимодействия подразумевают своего рода социальную компетентность младших школьников. Так, А.И. Савенков выделяет следующие критерии для ее описания:

1. «Когнитивные: социальные знания, социальная память, социальная интуиция, социальное прогнозирование.
2. Эмоциональные: социальная выразительность, сопереживание, способность к саморегуляции.
3. Поведенческие: социальное восприятие, социальное взаимодействие, социальная адаптация» [9: с. 100].

Считаем, что выделенные критерии обладают полнотой для описания деятельности младших школьников по осуществлению субъектно-направленных взаимодействий.

Под организационно-направленными взаимодействиями мы понимаем обмен действиями между младшими школьниками, направленными на реализацию таких процессуальных компонентов СТД, как распределение функций между участниками, объединение (совмещение), согласование (координация), управление (регулирование). Этим обеспечивается возникновение совместных групповых действий. Организационно-направленные взаимодействия также связаны со средствами воздействия на предмет СТД, как и предметно-направленные, т. е. оба вида взаимодействий подразумевают выработку стратегий деятельности.

Понимание совместной творческой деятельности младших школьников как системы активности взаимодействующих индивидов, которая может существовать как готовность к совместному действию, обуславливает обращение к педагогической категории «умения совместной творческой деятельности».

Для определения сущностных характеристик умений совместной творческой деятельности у младших школьников был проведен анализ понятия «умение» в психолого-педагогической литературе.

В концепции общего строения деятельности А.Н. Леонтьев определяет умение как процесс, последовательность действий, входящих в состав специальной деятельности. Кроме того, умение определяется как сложно-устойчивое образование, сплав системы знаний и навыков; психическое свойство личности, ставшее внутренней возможностью наиболее успешного выполнения деятельности. Ряд ученых также акцентирует внимание на связи с личностью и определяет умение как способность человека выполнять какую-либо деятельность или действия на основе ранее полученного опыта (К.К. Платонов), синтетическое свойство личности, влияющее на качественное овладение определенным видом деятельности (Е.А. Милерян), готовность личности к установленным действиям или операциям (А.В. Усова, А.А. Бобров).

Таким образом, понятие «умение» используется в разных по смыслу значениях, дополняющих друг друга и характеризующих разные уровни развития умений — от знаний в действии до психического свойства личности. Поэтому связь умений с деятельностью является одной из сущностных характеристик умений совместной творческой деятельности младших школьников.

Другой сущностной характеристикой умений совместной творческой деятельности выступает осознанное выполнение совместного творческого действия. Так, по мнению Е.Н. Бойко, в понятии «умение» с функциональной точки зрения содержится важнейшее осознанное приспособление действия к требованиям изменяющейся ситуации. В.А. Кулько, Т.Д. Цехмистрова отмечают, что действия, совершающиеся с помощью умений, неавтоматизированы и поэтому всегда осознаваемы. К.К. Платонов в контексте формирования умений также говорит об осознанности, однако, в отличие от предыдущих исследователей, эта характеристика сохраняется на всех пяти этапах формирования умения — от первоначального умения до мастерства.

С осознанностью выполняемых действий тесно связан такой существенный признак умений совместной творческой деятельности младших школьников, как обобщенность. Понятие «обобщенное умение» было введено А.В. Усовой, которая определила его как категорию умений, гибких по своим свойствам, легко переносимых в новые обстоятельства, нацеленных на развитие интеллектуальных способностей учащихся. Л.М. Фридман трактует общеучебные умения как умения, которые становятся операциями для выполнения действий, используемых во многих предметах и в повседневной жизни. В исследованиях Б.Ф. Ломова говорится, что умение проявляется при решении новых задач и включает в себя момент творчества.

На основании вышеизложенного, под умениями совместной творческой деятельности будем понимать готовность субъекта к осуществлению им способов совместной творческой деятельности, которые характеризуются осознанностью,

обобщенностью, возможностью их широкого переноса на другие виды совместной творческой деятельности.

Обобщение взглядов на определение понятия «совместная творческая деятельность», выделение видов взаимодействий в СТД послужили источником разработки и теоретического обоснования системы умений совместной творческой деятельности младших школьников на макро- и микроуровнях.

В соответствии с видами взаимодействий в совместной творческой деятельности младших школьников выделим умения на макроуровне: предметно-направленные, субъектно-направленные и организационно-направленные, а также метаумение осуществления целостной СТД.

Система умений совместной творческой деятельности у младших школьников на макро- и микроуровнях представлена в схеме.

### Система умений совместной творческой деятельности младших школьников

<b>МАКРОУРОВЕНЬ</b>		
<b>Метаумение в осуществлении целостной совместной творческой деятельности</b>		
<b>Предметно-направленные умения</b>	<b>Субъектно-направленные умения</b>	<b>Организационно-направленные умения</b>
<b>МИКРОУРОВЕНЬ</b>		
<ul style="list-style-type: none"> <li>• определение и принятие цели;</li> <li>• постановка вопросов;</li> <li>• постановка и выявление проблемы;</li> <li>• постановка и анализ условий задачи;</li> <li>• поиск способа решения;</li> <li>• обоснование решения;</li> <li>• реализация способа решения;</li> <li>• проверка решения;</li> <li>• исследование задачи.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• формулирование планов собственных действий;</li> <li>• понимание существования различных мнений;</li> <li>• эмоциональная выразительность;</li> <li>• сопереживание Другому;</li> <li>• разделение состояния Другого;</li> <li>• слушание собеседника;</li> <li>• регулирование собственных эмоций и настроения.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• определение плана совместных действий;</li> <li>• выполнение различных социальных ролей;</li> <li>• оказание взаимной помощи;</li> <li>• соблюдение плана совместных действий;</li> <li>• следование внешним организационным и управляющим воздействиям;</li> <li>• осуществление взаимного контроля.</li> </ul>

Владение предметно-направленными умениями совместной творческой деятельности предполагает активность младшего школьника в отношении задачи. Эта активность может проявляться как в отношении непосредственно задачи (определение противоречия, гипотезы, путей решения, осуществление интеллектуальной рефлексии и пр.), так и быть направлена на партнера (побуждение к размышлению).

К проявлениям субъектно-направленных умений относится самоопределение субъекта в ситуации неопределенности, которое приводит к более

адекватной активной позиции субъекта в процессе совместной творческой деятельности (например, в лидерстве, при принятии группового решения); доброжелательное отношение как к познавательной деятельности, так и ко взаимодействию со сверстниками. Субъектно-направленные умения проявляются в процессах взаимопонимания, взаимоотношений, общения с партнерами, что способствует эффективной коммуникации, кооперации действий участников совместной творческой деятельности.

В совместной творческой деятельности организационно-направленные умения предполагают активность младших школьников, направленную на изменение организационных характеристик СТД, проявляются и обеспечивают их успешность в таких групповых процессах, как распределение функций между участниками, объединение, согласование, управление, оценивание групповых результатов, функционирование в едином пространстве и времени.

Намеченный в данной статье подход к совместной творческой деятельности призван решить проблему формирования умений в совместной творческой деятельности младших школьников. Изучение сущностных характеристик понятия «умение» и особенностей структуры совместной творческой деятельности позволило определить понятие «умения совместной творческой деятельности». Новизной предлагаемого нами подхода является рассмотрение умений совместной творческой деятельности у младших школьников на основании трех видов взаимодействия, проявляющихся в СТД — предметно-направленное, субъектно-направленное, организационно-направленное — и выделение соответствующих групп умений. На наш взгляд, изложенные теоретические положения могут явиться основой для дальнейшего изучения совместной творческой деятельности младших школьников и могут быть использованы для разработки методики формирования умений совместной творческой деятельности у младших школьников.

### *Литература*

1. *Азизова Д.Б.* Воспитание культуры учебного сотрудничества младших школьников в классах со смешанным национальным составом учащихся: автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 2008. 19 с.
2. *Гаврилова З.А.* Музыкально-театральная деятельность как средство формирования умений творческого взаимодействия учащихся детской школы искусств: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Екатеринбург, 2012. 22 с.
3. *Дрозина В.В., Дильман В.Л.* Механизм творчества решения нестандартных задач. Руководство для тех, кто хочет научиться решать нестандартные задачи: учеб. пособие. М.: БИНОМ. Лаборатория знаний, 2008. 255 с.
4. *Журавлёв А.Л.* Психология совместной деятельности. М.: Ин-т психологии РАН, 2005. 640 с.
5. *Малахова Ю.И.* Совместная деятельность как объект междисциплинарного исследования // Актуальные вопросы современной науки: сб. науч. ст. / Редкол.: В.В. Бущик (отв. ред.), Д.И. Наумов, И.Ю. Никитина. Минск: БГПУ, 2013. С. 132–135.

6. Мананников И.В. Диалогическая природа творчества: автореф. дис. ... канд. филос. наук. Томск, 2001. 19 с.
7. Мирошникова Г.Н. Педагогические условия организации продуктивной коллективно-творческой деятельности учащихся в учреждениях дополнительного образования: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Пенза, 2006. 25 с.
8. Савенков А.И. Развитие эмоционального интеллекта и социальной компетентности у детей. М.: Национальный книжный центр, 2015. 128 с.
9. Савенков А.И. Социальный интеллект как проблема психологии одаренности и творчества // Психология: Журнал Высшей школы экономики. 2005. Т. 2. № 4. С. 94–101.
10. Словарь практического психолога / Сост. С.Ю. Головин. Минск: Харвест, 1998. 800 с.
11. Современный философский словарь / Под общ. ред. В.Е. Кемерова. 2-е изд., испр. и доп. Лондон, Франкфурт-на-Майне, Париж, Люксембург, Москва, Минск: Панпринт, 1998. 1064 с.
12. Стародубова Е.А. Формирование умений коллективной деятельности у учащихся начальных классов на уроках трудового обучения: автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 1990. 17 с.
13. Цыркун И.И. Система инновационной подготовки специалистов гуманитарной сферы. Минск: Тэхналогія, 2000. 326 с.
14. Яцкявичене О.А. Формирование умений и навыков кооперации детей старшего дошкольного возраста: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Вильнюс, 1990. 24 с.

### *Literatura*

1. Azizova D.B. Vospitanie kul'tury' uchebnogo sotrudnichestva mladshix shkol'nikov v klassax so smeshanny'm nacional'ny'm sostavom uchashhixsya: avtoref. dis. ... kand. ped. nauk. M., 2008. 19 s.
2. Gavrilova Z.A. Muzy'kal'no-teatral'naya deyatel'nost' kak sredstvo formirovaniya umenij tvorcheskogo vzaimodejstviya uchashhixsya detskoj shkoly' iskusstv: avtoref. dis. ... kand. ped. nauk. Ekaterinburg, 2012. 22 s.
3. Drozina V.V., Dil'man V.L. Mexanizm tvorchestva resheniya nestandartny'x zadach. Rukovodstvo dlya tex, kto xochet nauchit'sya reshat' nestandartny'e zadachi: ucheb. posobie. M.: BINOM. Laboratoriya znaniy, 2008. 255 s.
4. Zhuravlyov A.L. Psixologiya sovmestnoj deyatel'nosti. M.: In-t psixologii RAN, 2005. 640 s.
5. Malaxova Yu.I. Sovmestnaya deyatel'nost' kak ob'ekt mezhdisciplinarnogo issledovaniya // Aktual'ny'e voprosy' sovremennoj nauki: sb. nauch. st. / Redkol.: V.V. Bushhik (otv. red.), D.I. Naumov, I.Yu. Nikitina. Minsk: BGPU, 2013. S. 132–135.
6. Manannikov I.V. Dialogicheskaya priroda tvorchestva: avtoref. dis. ... kand. filos. nauk. Tomsk, 2001. 19 s.
7. Miroshnikova G.N. Pedagogicheskie usloviya organizacii produktivnoj kolektivno-tvorcheskoj deyatel'nosti uchashhixsya v uchrezhdeniyax dopolnitel'nogo obrazovaniya: avtoref. dis. ... kand. ped. nauk. Penza, 2006. 25 s.
8. Savenkov A.I. Razvitie e'mocional'nogo intellekta i social'noj kompetentnosti u detej. M.: Nacional'ny'j knizhny'j centr, 2015. 128 s.
9. Savenkov A.I. Social'ny'j intellekt kak problema psixologii odarennosti i tvorchestva // Psixologiya: Zhurnal Vy'sshej shkoly' e'konomiki. 2005. T. 2. № 4. S. 94–101.
10. Slovar' prakticheskogo psixologa / Sost. S.Yu. Golovin. Minsk: Xarvest, 1998. 800 s.



11. *Sovremenny'j filosofskij slovar'* / Pod obshh. red. V.E. Kemerova. 2-e izd., ispr. i dop. London, Frankfurt-na-Majne, Parizh, Lyuksemburg, Moskva, Minsk: Panprint, 1998. 1064 s.
12. *Starodubova E.A.* Formirovanie umenij kollektivnoj deyatel'nosti u uchashixsya nachal'ny'x klassov na urokax trudovogo obucheniya: avtoref. dis. ... kand. ped. nauk. M., 1990. 17 s.
13. *Czy'rkun I.I.* Sistema innovacionnoj podgotovki specialistov gumanitarnoj sfery'. Minsk: Te'xnologiya, 2000. 326 s.
14. *Yacikyavichene O.A.* Formirovanie umenij i navy'kov kooperacii detej starshego doshkol'nogo vozrasta: avtoref. dis. ... kand. ped. nauk. Vil'nyus, 1990. 24 s..

***Yu.I. Malakhova***

### **Composition and Structure of Abilities of Joint Creative Activity at Younger School Students: Historical and Theoretical Aspect**

In the article the concepts “joint creative activity”, “abilities of joint creative activity” are highlighted. The author presents the system of abilities of joint creative activity at younger school students on macro- and microlevels on the basis of three types of interaction: object-directed, subject-directed and organizationally directed.

*Keywords:* joint activity; joint creative activity; abilities of joint creative activity.

**А.В. Калинин**

## **Опыт организации и проведения фестиваля «Математика для малышей»**

В статье приводится описание фестиваля по математике для учащихся начальной школы. Дается анализ выполнения школьниками заданий фестиваля, умения работать индивидуально и в малых группах. Приводятся примеры логических и нестандартных задач, заданий, требующих устных вычислений, знаний по геометрии.

*Ключевые слова:* познавательная деятельность младших школьников; фестиваль математики; выполнение арифметических действий; устный счет; решение задач; выполнение заданий по геометрии; компьютерная грамотность.

**С**овременное общество требует от педагогов найти формы и методы работы с подрастающим поколением, направленные на воспитание активной, творческой личности, способной к самосознанию и самосовершенствованию. Задача эта непростая, над ее решением трудились многие отечественные и зарубежные педагоги и психологи. Был даже поставлен вопрос о самой возможности такого воспитания. Поиск ответов в современной философии обнаруживает, что становление личности происходит в процессе познания ею окружающего мира и его интерпретации. Человек, совершая целенаправленные предметные действия по изучению нового, учитывает не только свое восприятие предметов, но и накопленные обществом знания о них, и не только их естественные свойства и отношения, но также их социальное значение и общественные формы отношения к ним [2].

Эти положения стали теоретической основой для развития личностно ориентированной педагогики, которая предполагает создание условий для формирования личности в ходе усвоения культурного опыта, наполнение учебно-познавательной деятельности школьников личностными смыслами [1; 4].

Стимулировать активность и самостоятельность познавательной деятельности можно при использовании различных организационных форм. Для обеспечения интенсивности деятельности учащихся и на фазе мотивации, и на фазе ориентировки, и на фазе исполнения, и на фазе контроля нами была выбрана форма фестиваля.

Фестиваль проходил как путешествие команд младших школьников по станциям. Атмосфера такого мероприятия в здании университета мотивировала участников максимально активизировать свои способности. В отличие от олимпиады, где нужно показать личностные достижения в обучении, здесь

требовалось проявить не только свой интеллектуальный уровень, но и нравственные качества, такие как взаимовыручка, отказ от индивидуального успеха в пользу командного. Условие выполнить задание командой (а на некоторых станциях в малой группе или в паре) ставило перед необходимостью установить межличностное взаимодействие, ведь только в этом случае можно было рассчитывать на успех команды и на индивидуальный успех.

По итогам конкурса определялась и лучшая команда, и наиболее успешный участник. Организация деятельности детей в ходе фестиваля была настолько разнообразна, что это позволило создать условия для проявления и формирования личностных, познавательных, регуляторных, коммуникативных универсальных учебных действий.

Младшие школьники объединялись в команды по 10–15 человек сразу по прибытии на фестиваль. Команду могли составлять одноклассники, если приезжали сразу вместе, или учащиеся разных школ, но обязательно одного года обучения. У нас получилось 5 команд четвероклассников, но мы готовы были принять и учащихся первого, второго и третьего классов (содержание материала по математике было подготовлено для разных возрастных групп).

Участникам выдавался маршрутный лист, на котором выставлялись призовые очки, набранные за правильное выполнение заданий.

Каждую команду встречали 3–4 студента Института психологии и педагогики образования, готовящихся стать учителями начальной школы. Они предлагали выбрать название и эмблему команды, придумывали девиз. Студенты сопровождали свою команду по всему маршруту фестиваля, их задачей, помимо наблюдения за деятельностью школьников, фиксации достижений команды и каждого ее члена, была стимуляция выполнения заданий похвалой, налаживание совместной деятельности участников, их эмоциональная поддержка. Школьники в течение короткого временного отрезка (на каждую станцию отводилось 20 минут) могли находиться и в ситуации успеха, и в ситуации неуспеха, и требовалось волевое усилие для самообладания. Будущие учителя применяли свои знания в области психологии и решали проблемные ситуации.

Была спланирована и реализована работа 5 станций («Решение задач», «Привет, компьютер», «Геометрия», «Веселый счет», «Информатика»), каждая из которых имела свои дидактические задачи. Для каждой отбиралось содержание математического учебного материала, разрабатывались способы организации деятельности участников.

Опишем каждую станцию. На станции «Решение задач» требовалось проявить творческую активность и самостоятельность. Учащимся предлагалось решить нестандартные задачи, на которые, как известно, нет прямого ответа, нет общих подходов к решению, а необходимо использовать эвристические приемы, уметь строить вспомогательные модели. Определить план решения нестандартной задачи могут не все младшие школьники, а только те, кто обладает продуктивной деятельностью. В связи с этим участники фестиваля, приходившие на станцию, делились на малые группы (3–4 человека) и объединяли свои усилия по поиску

решения, обсуждали условие, составляли схему, доказывали друг другу правильность своего мнения. Здесь было необходимо действовать сообща, проявлять коммуникационные навыки. Поскольку фестиваль не преследовал идею контроля знаний и умений учащихся, то призовое очко получал каждый член малой группы, даже если правильный ответ находил кто-то один.

Ведущие станции подготовили 3 комплекта задач разного уровня сложности. Все задачи были пронумерованы, что позволяло быстро взять нужный ключ решения и проверить правильность ответа команды.

Первый комплект включал наиболее простые задачи, с наглядностью, направляющей поиск решения. Например:

- Вместо точки нарисуй недостающую фигуру, сохранив порядок;
- В трехэтажном доме жили три щенка: бульдог, такса и пудель. Щенки с первого и второго этажей не были таксами. Бульдог не жил на первом этаже. Определите место проживания каждого щенка?

- У квадратного стола отпилили один угол. Сколько теперь углов у стола?

Во втором комплекте были задачи, решение которых становилось очевидным после правильного составления вспомогательной схемы. Например:

- Бревно длиной 10 м распилили на 5 равных частей. Сколько распилов сделали?

- Вдоль береговой дорожки через одинаковое расстояние вкопаны столбы. Старт дан у первого столба. Через 12 минут бегун был у четвертого столба. Через сколько минут от начала старта бегун будет у седьмого столба, если он бежит с одинаковой скоростью.

Третий комплект содержал наиболее сложные задачи, требующие творческого подхода при построении плана решения [5]. Например:

- Для нумерации страниц книг понадобилось 688 цифр. Сколько страниц в книге, если нумерация в ней начинается с третьей страницы?

- В лесной школе сова рассаживала своих учеников-зверей за парты. Если она сажала за парту по 2 ученика, то четверо зверят оставались без места, если по трое — одна парта оставалась пустой. Сколько учеников и сколько парт было в лесной школе?

- Одного крестьянина спросили, сколько у него денег. Он ответил: «Мой брат втрое богаче меня, отец втрое богаче брата, дед втрое богаче отца, а у всех нас ровно 100 000 рублей. Узнайте, сколько у меня денег?»

Каждая команда сначала выбирала задачу из любого комплекта, что позволяло сделать вывод об уровне притязаний участников группы.

Если задачу первого комплекта решали быстро, без особых усилий, то сложность следующей задачи повышалась: ведущий станции давал выбирать карточку с задачей из второго комплекта, после ее успешного решения задача предлагалась из третьего комплекта. Если задача не решалась, то можно было взять другую из того же комплекта или более простую.

Такой подход к выбору задач уравнивал шансы участников фестиваля, что положительно влияло на желание принимать участие в сложной умственной

работе. Каждый должен был проявить себя, постараться выполнить задание на пределе своих возможностей, поверить в свои силы, понять, что он может справиться с заданием. Это создавало условия для развития стойкой положительной мотивации к поиску решения задачи.

Однако не все участники обладали сформированной продуктивной деятельностью. Сопровождающие команду наблюдали за участниками и фиксировали в своих протоколах, кто из четвероклассников умеет решать нестандартные задачи, и вели подсчет количества правильно решенных задач.

Оказалось, что из 50 участников только одна девочка смогла решить за 20 минут 7 нестандартных задач из третьего комплекта. Каждый пятый ученик (лидер в своей мини-группе) решал 2–3 нестандартные задачи из второго комплекта, редко задачу третьего комплекта. Другие члены мини-группы чаще всего наблюдали за своим лидером, пытались высказать свои предположения по ходу решения, чем иногда сбивали с правильно построенного рассуждения. Однако они приобретали опыт решения нестандартных задач, учились у своих сверстников, а лидер группы учился отстаивать свою точку зрения, выстраивать линию доказательств, регулировать свои действия речевыми высказываниями.

В некоторых мини-группах лидера не было, и участники долго находились в состоянии поиска решения, добиваясь успеха только при решении задач первого комплекта.

Это подтверждает предположение о том, что деятельность учащихся в начальной школе носит преимущественно репродуктивный характер. Несмотря на то, что они получают значительный объем учебных знаний, им трудно их использовать в нестандартной ситуации, требующей глубокого анализа, гибкости мыслительных процессов [3].

Станция «Привет, компьютер» находилась в компьютерном классе. Хотя дети привыкли пользоваться компьютером в школе и дома, эта станция вызывала восхищение. Можно сказать, что компьютерный класс университета школьникам понравился. Это стимулировало их к активному выполнению заданий.

Однако содержание станции не было связано с компьютерной грамотностью. Нужно было выполнить арифметические действия, используя устные приемы вычислений. Всего было предложено 10 заданий по 8 арифметических примеров.

Задания подавались в программе Smart Notebook. На интерактивном табло высвечивался пример, и школьнику за фиксированное время (на табло пробежала дорожка в течение 1 минуты) нужно было нажать цифры и таким образом записать результат вычислений. Программа сама определяла правильность и предлагала следующий пример данного задания. После каждого задания высвечивалась набранная сумма баллов. Поощрительные очки на маршрутном листе получали участники, набравшие наибольшее количество баллов.

Дети рассаживались за компьютеры парами, кто-то мог сидеть один. Работа в парах оказалась удачной формой организации деятельности на этой станции. Обычно получалось так, что один занимался вычислениями, а другой быстро нажимал необходимые цифры. Ведущими станциями было отмечено,

что наиболее удачливыми парами оказывались мальчик с девочкой. Каждый из них по-разному подходил к процессу вычислений, и кто-нибудь из них все-таки успевал дать правильный ответ. Это интересное наблюдение может стать предметом более серьезного исследования.

Приведем примеры заданий.

- Запиши цифрами: 52 десятка; 12 сотен 7 единиц; и др.;
- Запиши пропущенное число: ..., 200, 3000, 40 000; 2, 4, 8, 16, 32, ...; и др.;
- Найди значение выражения:  $600 - 130$ ;  $747 - 140$ ;  $457 + 103$  и др.;
- Каким по счету будет действие деление:  $\_ \_ \times (\_ + \_)$  + :  $\_ \_$  и др.;
- Найди значение выражения:  $75 : 15$ ;  $120 \times 3$  и др.;
- Сколько цифр в частном:  $252 : 7$ ;  $2712 : 4$  и др.;
- Вычисли:  $49 : (64 - 57) \times 0$ ;  $5 \times 9 - 15 \times 3$  и др.;
- Вставь пропущенные числа, чтобы получились верные равенства:  
 $7 \times 5 \times 9 = 7 \times \dots$ ;  $8 \times 6 \times 4 = 8 \times \dots$  и др.;
- Запиши, сколько сантиметров в 3 дм 5 см; 1 м 43 см и др.;
- Найди значение  $x$ :  $740 + x = 250$  и др.

Наблюдение за участниками фестиваля дало возможность сделать заметки о ходе их рассуждений при выполнении заданий. Оказалось, что наибольшие трудности вызвали устные вычисления. Многие учащиеся брали черновик и от шестисот отнимали сто тридцать «в столбик». Некоторые представляли в уме запись примера «в столбик». Это занимало много времени, и они уступали в количестве набранных баллов за успешное выполнение тем детям, которые знали, что, решая устно, нужно представить второй компонент действия в виде суммы разрядных слагаемых и выполнить сначала действие с единицами высшего разряда, а потом с единицами низшего разряда. Вычисления выглядят так:  $600 - 130 = 600 - 100 - 30$ .

На станции «Геометрия» школьники рассаживались за парты, как в школе на уроке. Задания выполнялись самостоятельно каждым участником, и была возможность продемонстрировать свои личные успехи в обучении. Ведущие станции с помощью интерактивной доски демонстрировали задания, кто-то из участников выходил и показывал решение.

Использование интерактивных технологий позволяло вызвать у школьников интерес к процессу выполнения задания. Так, например, нужно было измерить и сравнить периметр прямоугольника и квадрата, а потом их площади. Измерения проводились на интерактивной доске с помощью виртуальной линейки, и все участники стремились поработать с такой линейкой, даже если они не помнили, как нужно находить периметр и площадь.

Найти нужный по форме «осколок» разбившегося зеркала также было интересно. Школьники выходили к доске и проверяли свои предположения, приложив «осколок» к зеркалу.

Предлагались задания, правильность выполнения которых можно было определить средствами программы Smart Notebook. Например, нужно было определить количество треугольников (рис. 1–3), ответ расположить рядом с рисунком, после нажать кнопку «Проверить».

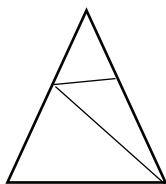


Рис. 1

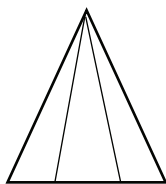


Рис. 2

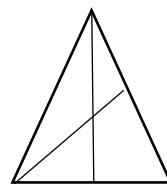


Рис. 3

Включалось окно, в котором нужно было систематизировать предметы по форме (шар, конус, куб, пирамида, призма), причем предметы, ошибочно отнесенные не к заданной форме, «выбрасывались» в сторону, и нужно было повторить попытку и найти верное решение.

Предлагались задания со спичками, из которых нужно было сделать фигуры или изменить форму, убрав заданное количество спичек.

Использование интерактивной доски для выполнения заданий по геометрии дает возможность показать трехмерное пространство, рассмотреть фигуры в различных положениях, выполнить необходимые измерения и построения, что расширяет пространственные представления школьников, развивает воображение.

Станция «Веселый счет» была игровой, все задания носили развлекательный характер. Участники распределялись на две малые группы и переходили от одного стола с дидактической игрой к другому. Всего предлагалось три игры. Математические действия сводились к поиску заданных чисел, определения правильного расположения предметов в пространстве и к подсчету баллов. Однако воспитательное значения работы этой станции было велико. Здесь требовалось проявить такие нравственные качества, как взаимовыручка, доброта, отзывчивость и др.

Для детей, пришедших в Институт педагогики и психологии, участие в мероприятии было ярким приключением, в ходе которого они смогли поиграть в настольно-печатные дидактические игры, заняться решением примеров и задач.

Для пришедших родителей и педагогов это была уникальная возможность познакомиться с играми и новыми методическими подходами, способами организации работы с детьми.

В ходе проведения фестиваля выявлялись математически одаренные дошкольники и младшие школьники, проходил обмен педагогическим опытом между педагогами и сотрудниками института.

Особенно большой вклад в работу фестиваля внесли сотрудники кафедры Математики и информатики дошкольного и начального образования и студенты старших курсов, которые помогали при регистрации участников и работали с детьми на протяжении всего мероприятия.

Таким образом, фестиваль «Математика для малышей» прошедший в рамках проведения Всероссийского фестиваля науки и IX Фестиваля науки, — это успешно проведенное мероприятие, позволившее участникам обсудить вопросы современности и наметить планы на дальнейшее развитие математики в образовательных учреждениях.

### *Литература*

1. Белкин Е.Л., Иванов А.И. Условия эффективной реализации на практике дидактических факторов, определяющих качество учебного процесса // Психолого-дидактические основы построения эффективных методик обучения. Вып. 1. М.: Ин-т проблем развития СПО, 2003.
2. Гальперин П.Я. Введение в психологию. 7-е изд. М.: КДУ, 2007.
3. Калинин А.В. К проблеме определения категории «учебное знание» // Педагогика. 2011. № 9. С. 27–33.
4. Леонович Е.Н. Развитие значения слова в речевой деятельности младшего школьника // Начальная школа 2013. № 1. С. 30–34.
5. Стойлова Л.П. Организатор внеурочной работы по математике в начальной школе. М.: МГПУ, 2011.

### *Literatura*

1. Belkin E.L., Ivanov A.I. Usloviya e'ffektivnoj realizacii na praktike didakticheskix faktorov, opredelyayushhix kachestvo uchebnogo processa // Psixologo-didakticheskie osnovy' postroeniya e'ffektivny'x metodik obucheniya. Vy'p. 1. M.: In-t problem razvitiya SPO, 2003.
2. Gal'perin P.Ya. Vvedenie v psixologiyu. 7-e izd. M.: KDU, 2007.
3. Kalinchenko A.V. K probleme opredeleniya kategorii «uchebnoe znanie» // Pedagogika. 2011. № 9. S. 27–33.
4. Leonovich E.N. Razvitie znacheniya slova v rechevoj deyatel'nosti mladshogo shkol'nika // Nachal'naya shkola 2013. № 1. S. 30–34.
5. Stojlova L.P. Organizator vneurochnoj raboty' po matematike v nachal'noj shkole. M.: MGPU, 2011.

**A.V. Kalinchenko**

#### **Experiment of the Organization and Holding a Festival “Mathematics for children”**

The article describes the Festival mathematics for elementary school students. The analysis of the performance of primary school pupils assignments festival, the ability to work individually and in small groups. Examples of logical and non-standard tasks, tasks that require mental calculations, knowledge of geometry.

*Keywords:* cognitive activity of primary school students; the festival of mathematics; arithmetic; solving arithmetic problems; job geometry; computer literacy.





## ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО И ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

**А.В. Кудряшёв**

### Из истории родительских организаций России конца XIX – начала XX в.

В статье рассказывается о становлении отечественных родительских организаций в конце XIX – начале XX в.

*Ключевые слова:* семья; средняя школа; родительские комитеты; П.Ф. Каптерев.

**В** конце XIX в. начался новый этап формирования гражданского общества в России. Как писал известный педагог и литератор В.Я. Стоюнин, «оно не успело еще сложиться, но тем не менее оно понемногу складывается, и даже начинает сказываться в исключительные моменты нашей жизни: разве дыхание его не чувствовалось при открытии в Москве памятника Пушкину или на похоронах Тургенева? Нет, там участвовала уже не публика, а общество» [19: с. 83].

Одним из признаков активизации общественной активности стало появление общественно-педагогических организаций, в том числе объединений нового поколения российских родителей.

Новые семьи тянулись к серьезным психолого-педагогическим исследованиям, стремясь узнать, как правильно развивать и воспитывать собственных детей. Д.Д. Семенов, рассуждая о признаках интеллигентной семьи, отмечал заботливое внимание таких родителей к воспитанию собственных детей: «Теперь не редкость встретить семьи даже небогатых людей, которые отводят для детей лучшую комнату, которые увозят детей на лето в деревню, которые жертвуют последние крохи, чтобы дать им лучше умственное и нравственное воспитание» [18: с. 26–27].

Известный военный педагог, директор Педагогического музея генерал В.П. Коховский и преподаватель математики П.А. Литвинский считали, что родителей и воспитателей следует просвещать в вопросах психологии, педагогики и гигиены. Их усилиями в январе 1884 г. и была создана новая научно-консультационная общественная организация — Родительский кружок.

К деятельности кружка его инициаторы привлекли врача А.С. Вирениуса, педагога П.Ф. Каптерева. Последний выступил на страницах журнала «Воспитание и обучение» с информацией о возникшем научном обществе и призывом к родителям, которые «желают одновременно и учиться, и учить, желают знать, как нужно воспитывать детей, как нужно наблюдать их». Особо педагог обращался к матерям: «Матери!.. Вы ближе всех стоите к детям, вы постоянно с ними... Наблюдайте же, изучайте же и тем исполняйте свои материнские обязанности. А чтобы дело было выполнено возможно лучше, делитесь своими замечаниями с другими, обсуждайте сообща свои наблюдения» [11: с. 1]. В той же публикации П.Ф. Каптерев, ставший первым председателем кружка, наметил его первоначальные цели. Они состояли в сборе и обобщении сведений об этапах физического и психического развития детей. Полученные материалы, по мнению ученого, могли бы послужить «серьезным подспорьем как в деле практического воспитания детей, так и в установке положений детской психологии» [11: с. 7].

На этот призыв отозвались не только родители из всех интеллигентных слоев петербургского общества, но и педагоги, врачи, детские писатели и писательницы, интересующиеся вопросами воспитания. Кружок стал расти и развиваться.

При поддержке Коховского Родительский кружок приобрел официальный статус, став с 1890 г. одним из отделов Педагогического музея военно-учебных заведений в Петербурге.

Независимо от общих собраний Родительский кружок учреждал особые комиссии по разработке отдельных вопросов, требующих предварительного, всестороннего, специального изучения.

На заседании 4 ноября 1895 г. М. Виноградова выступила с докладом «О влиянии школы на семью». Она противопоставляла современные ей учебные заведения конца XIX в. школе эпохи реформ 1860-х гг., когда школьный учитель «хотел покорить мир, читал, изучал, спорил, применял». Школьник того периода после домашних «нравоучений, розог и пинков» попадал в школу, «построенную на гуманности и толковом обучении». Но семья и школа изменились: «родители всевозможными средствами понукают, школа же задает уроки и ставит баллы». Принципиально изменились идеалы обучения: «баллы стали всё: цель и средство учения». Ученики и родители стали смотреть на школу как на «печальную необходимость». Средняя школа стала невысказанной без фигуры репетитора: «сами учителя без стеснения отсылают ребенка к его репетитору, отучили учеников внимательно слушать и работать в школе. В школе сидят так, только для декорации, для формальности; настоящее учение идет после школы». Но далеко не все российские семьи 1890-х гг. безмолвно соглашались с таким положением дел. М. Виноградова в своем выступлении выражала мнение тех интеллигентных родителей, которые «отлично сознают свою миссию и всеми зависящими от них средствами стараются

побороть физические и душевные недуги своих детей». Новое поколение родителей искренне стремилось, чтобы ребенок в школе «приобрел способность, навык, учиться сам, без посторонней помощи», считало, что и родительский голос «уместен в школе» [5: с. 22–29].

Будучи председателем кружка, П.Ф. Каптерев подробно высказался по затронутому докладчицей вопросу. Он подчеркнул историческую динамику развития отношений семьи и школы: «Возникшая в качестве помощницы семьи школа с течением времени подчиняется разного рода регламентациям и становится затем государственной школой» [6: с. 29]. Кроме того, анализируя доклад М. Виноградовой, П.Ф. Каптерев выделил несколько вопросов для дальнейшего обсуждения этой проблемы: ограничивается ли влияние школы одним только ребенком или отражается на всей семье; отражается ли школьная среда, новые знакомства и интересы на взаимоотношениях ребенка с родителями, «сохраняется ли тесная дружба или является некоторое охлаждение к домашним интересам»; как отражаются интенсивные школьные занятия на физическом и психическом состоянии ученика, оказывает ли современная школа позитивное влияние на развитие личности учащегося или ребенок приносит из школы только запас книжных знаний. После оживленной дискуссии собравшимися было решено создать комиссию «для разработки вопроса о влиянии школы на здоровье и умственное и нравственное развитие детей в связи с желательными, в интересах семьи переменами в школьной организации» [6: с. 30, 34]. П.Ф. Каптерев вошел в состав данной группы.

Впоследствии свои мысли по этой теме П.Ф. Каптерев развил в статье «О влиянии школы на культурность и строй семьи». По мнению ученого, новым «интеллигентным» семьям ничего больше не остается, как начинать борьбу с «окаменевшей в схоластике» школой, стараться оживить ее. Он отмечал: «Прежде школа культивировала семью и шла впереди ее, теперь, наоборот, семья реформирует школу и побуждает ее не отставать от культурного движения» [12: с. 72–73].

На заседании Родительского кружка 18 ноября 1895 г. П.Ф. Каптерев изложил заключение комиссии. Влияние школы рассматривалось по трем направлениям: здоровье, умственное и нравственное развитие. В заключение П.Ф. Каптерев заявил, что, отмечая неблагоприятные стороны влияния школы на ребенка (переутомление; отсутствие навыков самостоятельной работы и, как следствие, потребность в занятиях с репетитором; схоластичность обучения; второгодничество; страх детей перед дисциплинарными взысканиями, экзаменами; недостаточный учет в школе индивидуальных особенностей учащегося), комиссия признавала в школьном влиянии и «много хороших ее сторон» (режим дня, «привитие ребенку умственного навыка»). Остановливаясь более подробно на негативных последствиях, комиссия, по словам П.Ф. Каптерева, руководствовалась «лишь желанием усовершенствования ныне существующей постановки школьного дела». В заключение ученый предложил собрать новую комиссию

«для рассмотрения затронутого вопроса с другой стороны — со стороны влияния семьи на ребенка, посещающего школу, и о тех желательных мерах, которая могла бы предъявить школа к семье» [9: с. 89–93, 97].

На заседании 10 февраля 1896 г. был зачитан доклад новой комиссии. Рассмотрение влияния школы на учащихся касалось тех же трех аспектов (физическое, умственное и нравственное развитие). Подчеркивалось, что по всем этим направлениям семья должна «входить в сношения со школой», советуясь с учителями еще при поступлении ребенка в учебное заведение, чтобы у семьи сложилось «более сильное сознание своей ответственности за нравственную подготовку детей» [8: с. 371–374].

Новое обращение Родительского кружка к теме взаимоотношения семьи и школы было инициировано при обсуждении доклада протоиерея А. Маляревского «Один из опытов участия родителей в школьном деле» 11 января 1903 г. П.Ф. Каптерев, резюмируя замечания, высказанные присутствующими, отметил, что «родители не могут стеснять деятельность учителя. Родители, богатые знанием и опытом, могут быть полезны школе своими советами и указаниями» [14: с. 226].

Отношения государственной школы и родительской общественности оставались крайне противоречивыми, неоднозначными практически всё XIX столетие. Государство определяло классическое или реальное содержание образования в средней школе как полезное и «правильное», не спрашивая согласия родителей. Родители, чьи планы в отношении детей не простирались далеко, ограничивались курсом прогимназии, и в старших классах средней школы резко сокращалось число учеников. Многие родители с радостью отдали бы своих детей учиться не в гимназии, а в хорошие начальные училища, если бы такие, во-первых, были в достаточном количестве и, во-вторых, если бы они давали привилегии. За их неимением казенные гимназии и коммерческие училища всё время испытывали переизбыток желающих в них учиться, что сказывалось на качестве образования. И в этих условиях государство могло диктовать родителям всё: правила приема (фактически конкурс), стоимость обучения, содержание учебного курса, методики преподавания, дисциплинарные правила для учеников, состав преподавателей. Даже школьные преобразования 1860–1870-х гг., пробудившие общественно-педагогическое движение, изменившие типологию начальной и средней общеобразовательной школ, не изменили отношений школьной администрации (от Министерства народного просвещения до директора учебного заведения) и родителей. Это были отношения подчинения. Родители могли помогать школе благотворительностью, обязаны были воспитывать детей в духе почитания школы [2: с. 1–10].

Прогрессивные педагоги дореволюционной России, не желавшие мириться с рутинной казенной школы, стремились создать такие учебные заведения, работа в которых строилась бы на взаимном понимании, доверии и уважении между учителями, учащимися и их родителями. Стали создаваться общественные

и частные школы нового типа. С самого начала работа лучших дореволюционных школ велась в тесном сотрудничестве с семьями учащихся.

Одной из таких попыток была организация женской Стоюнинской гимназии, которая была открыта в Петербурге в 1881 г. выдающимся педагогом Владимиром Яковлевичем Стоюниным и его женой Марией Николаевной. В создании школы активное участие принимали известные ученые: П.Ф. Лесгафт, В.А. Вознесенский, А.Н. Страннолюбский.

Одним из основных принципов работы новых учебных заведений была тесная связь школы с семьей. Прежде всего, с помощью анкет и вопросников школа стремилась как можно больше узнать об ученике, его здоровье, условиях жизни, о родителях. Так, вопросник, разработанный в московской прогимназии Е.П. Залесской, включал 22 вопроса, касающихся самых разнообразных сторон личности ученика: его интересов, склонностей, отношения к учению, а также домашних условий. Например: «Посещал ли ребенок до поступления сюда какую-нибудь другую школу или детский сад? Рано ли его начали учить и чему учили до поступления в школу? Обучался ли дома рисованию, музыке, танцам? Продолжает ли сейчас эти занятия? Какие из них предпочитает? Занимался ли иностранным языком, каким? К чему обнаруживает более склонности — к подвижным или к сидячим играм? К искусствам или умственному труду? Любит ли чтение книг и какие книги предпочитает? Имеет ли собственную библиотеку? Бывает ли в театре, в цирке и т. п.? Какой предмет более всего любит? Какой наиболее затрудняет? Какой дается легко? Сколько времени приблизительно употребляет на приготовление уроков? Самостоятельно ли готовит уроки; если нет, то кто помогает? С охотой ли посещает нашу школу?» [12: с. 12].

С помощью родителей педагоги внимательно изучали индивидуальные особенности учащихся. На регулярно проводившихся в гимназии собраниях родителей знакомили с задачами школы, ее требованиями, в свою очередь узнавая от них, как влияют педагогические меры школы на детей. Такая связь с семьей очень помогала организации учебной и воспитательной работы. В отчете о родительских собраниях московской гимназии имени Медведниковых подробно раскрывался процесс налаживания отношений между родителями и педагогическим коллективом. Постепенно преодолевалась присущая родителям боязнь откровенно высказываться в стенах школы. В течение 1902–1903 учебного года в данной гимназии было проведено 3 общешкольных и 5 классных родительских собраний, на которых оживленно и с пользой для дела обсуждались события гимназической жизни. Директор Медведниковской гимназии В.П. Недачин, подводя итог отчету о начале сближения семей учащихся его школы и педагогического коллектива на родительских собраниях, писал: «Что бы ни говорили противники этой формы общения школы с семьей, что бы ни возражали против ее целесообразности, им никогда не следует забывать, что родительские собрания уже по одному тому могут иметь право на существование, что они в огромной степени способствуют уничтожению той перегородки, которая издавна существовала между русской

школой и русской семьей, способствуют большему их знакомству, сближению и взаимному пониманию» [13: с. 109].

Передовые дореволюционные школы впервые в России широко открыли свои двери перед родителями. Их уставами предусматривалась возможность посещения родителями любого урока во всех классах (разумеется, с ведома директора и при согласии преподавателя). На общешкольных и классных родительских собраниях педагоги и школьные врачи регулярно рассказывали родителям о ходе учебно-воспитательной работы, о состоянии здоровья и физическом развитии детей. В конце года обычно устраивались выставки, на которых родители и все желающие могли наглядно ознакомиться с проделанной в школе работой. Демонстрировались тетради, рисунки, диаграммы, карты, макеты, модели, выполненные учащимися, журналы опытных и лабораторных работ, дневники экскурсии и другие материалы.

Коммерческие училища, считавшиеся в начале XX в. либеральными учебными заведениями, активно внедрявшие педагогические инновации, быстрее средних школ Министерства народного просвещения наладили взаимодействие с родительской общественностью. Директор московского коммерческого училища А.Н. Глаголев на 3-м съезде деятелей по техническому и профессиональному образованию дал следующую характеристику результатов многочисленных совещаний, устраивавшихся в коммерческих училищах: «Необходимость знакомства с индивидуальными особенностями каждого ребенка заставила коммерческую школу так или иначе привлекать родителей, как сведущих лиц. В некоторых коммерческих училищах устраиваются совместные совещания родителей, попечительного совета и педагогического комитета. Родители имеют возможность подавать и, действительно, подают заявления в педагогические комитеты, которым приходится считаться с мнениями родителей по разным воспитательным вопросам распорядка школы». А.Н. Глаголев внес предложение: «Может быть, в целях большего закрепления и узаконения участия родителей в жизни школ следовало бы пожелать, чтобы в состав членов попечительных советов входили и выборные из родителей с правами членов попечительного совета» (цит. по: [16: с. 72–73]).

Организаторы передовых дореволюционных учебных заведений прилагали много сил, чтобы педагоги, родители и учащиеся, объединенные общими задачами, работали в тесном содружестве, не допускали образования враждующих группировок и лагерей между учителями и учениками, педагогами и родителями.

В этих школах старались как можно шире привлекать родителей к различным сторонам школьной работы, учитывая при этом их склонности, профессию.

Несмотря на отдельные различия в организации новых школ, в основе их уставов лежали общие принципы. Обычно вся жизнь школы регулировалась выборным органом — школьным советом. В него входили педагогический совет в составе всех преподавателей, директора и врача учебного заведения,

а также представители от родителей и иногда от учащихся. Родительские организации в этих учебных заведениях поднимали и обсуждали разнообразные вопросы школьной жизни, окончательное решение которых принадлежало школьному совету. Представители от родителей в школьном совете имели право решающего голоса. Активным, постоянно действующим органом, вникавшим во все сферы жизни школы, являлся родительский комитет. При его деятельном участии решалось большинство хозяйственных вопросов: организация горячих завтраков в школе, устройство дач для отдыха детей во время зимних и летних каникул и т. п.

При московских смешанных гимназиях Кирпичниковой и Свентицкой функционировали родительские клубы, являвшиеся центрами интересной педагогической работы. На их заседаниях и вечерах читались педагогические рефераты, лекции, доклады, устраивались музыкально-вокальные концерты, велись дружеские и откровенные беседы. На клубные вечера приглашались иногда и старшеклассники.

Высшее учебное начальство оказывало постоянное давление на общественные и частные школы, признавая только единоличную власть директора, принуждая их к централизации управления и организации по казенному шаблону. Поэтому принципы автономности и коллегиальности, следование которым роднило эти школы и выгодно отличало их от других средних учебных заведений России, не могли быть осуществлены в те годы с достаточной последовательностью и полнотой. Но попытка привлечения родителей к управлению школой представляет значительный интерес.

Революция 1905 г., всколыхнувшая все без исключения социальные слои России, не могла оставить в стороне и среднюю школу. Движение учащихся, их забастовки, воззвания и петиции, в которых получили яркое освещение недостатки средней школы, приковали к ней всеобщее внимание. В ходе революции по фактам избиений черносотенцами, полицией учащихся средних школ стали возникать родительские комитеты [23: с. 110–114]. Все родительские комитеты и кружки при средних учебных заведениях стали активно создаваться после постановления Совета Министров от 13.11.1905, временно разрешавшего их создание. В циркулярном распоряжении министерства от 26 ноября 1905 г. данное постановление было детализировано [21: с. XIV].

Родительские комитеты могли ходатайствовать перед администрацией учебного округа и выходить с коллективными (от нескольких учебных заведений) ходатайствами на Министерство народного просвещения. Среди ходатайств были:

- 1) регламентировавшие деятельность самих родительских комитетов (право посещения уроков любым членом родительского комитета, расширение числа членов комитета, имевших право участвовать в работе педагогического совета);

- 2) об отмене переводных экзаменов;

3) о недопущении повышения платы за обучение (МНП увеличивает ее, а финансирование конкретных школ остается прежним);

4) о повышении зарплаты педагогам («родительский комитет признает, что обеспечение педагогов средней школы является скудным и даже выдающийся учитель не может вести правильное преподавание из-за чрезмерно большого числа уроков»);

5) о снижении нормы численности учащихся в классах — менее 40 человек (ходатайства по этому вопросу вплоть до аудиенций у министра просвещения) [22: с. 143].

Четкие организационные формы и социальную направленность приняла борьба общественности за право участия в жизни средней школы в Петербурге. На состоявшемся здесь 7 апреля 1905 г. многолюдном митинге родителей было принято решение о создании Родительского союза средней школы [9: с. 171–172]. Однако официально союз оформился позднее, 2 ноября того же года [9: с. 172; 20: с. 85]. Его председателем был избран известный ученый-биолог и общественный деятель В.Л. Бианки. Встав на путь «борьбы за реформу средней школы в духе современного освободительного движения», Родительский союз определил своей задачей объединение родителей, педагогов и учащихся и создание такой школы, «которая при наименьшей затрате сил будет воспитывать сильных духом и телом, образованных и развитых граждан» [15: с. 27, 172].

Родительский союз средней школы установил тесные связи с родительскими объединениями во многих городах страны, Всероссийским союзом учителей и деятелей по народному образованию, Союзом учителей средней школы. Консолидируясь с ними, Родительский союз требовал предоставления ведущей роли в перестройке образования прогрессивным общественным силам, автономии средней школы, немедленной отмены процентных ограничений при приеме в учебные заведения учеников-евреев.

В период первой русской революции впервые в истории в освободительную борьбу за новую школу вступили значительные массы учительства. Возникло множество учительских организаций и союзов, развилась педагогическая пресса, впервые широко и открыто педагоги обсуждали наболевшие вопросы народного образования. На учительских съездах была проведена большая работа по определению принципов новой школы и разработаны конкретные меры преобразования старой правительственной школы на новых началах. Горячо обсуждались вопросы организации жизни и управления новой школой, связи и взаимоотношения средней школы с начальной и высшей, цели, задачи, ступени, содержание общего образования и многие другие. Все эти вопросы рассматривались не как отвлеченные, теоретические, а как насущные, решение которых неотложно для новых школ. Разрабатывая их, педагоги, естественно, интересовались достижениями лучших русских и зарубежных школ своего времени, в частности, опытом «новых школ». Но главное, на что они опирались, — это идеи Ушинского, Пирогова, Стоюнина, Лесгафта и опыт таких школ



России, как гимназия К.И. Мая, М.Н. Стоюниной, Тенишевское училище и др. На съездах учителей прозвучало требование наладить тесную связь с семьей.

Сознавая трудность, а зачастую и невыполнимость проведения новых принципов в рамках старой школы, Союз деятелей средней школы призывал к созданию силами групп родителей, учителей и местных отделений сети новых, «вольных» школ. Они должны были играть роль лаборатории, опытных станций для проверки на практике идеалов, выработанных передовой педагогической мыслью, и служить образцом для реформируемой школы.

В начале 1906 г. педагоги Москвы, Киева, Саратова, Самары приступили к созданию «вольных» школ. Группа «вольных» школ была организована и петербургскими учителями. Мысль о неотложности их создания возникла в связи с репрессиями, последовавшими за декабрьскими событиями 1905 г., когда за участие в политической забастовке и сочувствие борьбе учащихся многие педагоги были уволены из казенного учебного заведения. Необходимо было также дать возможность закончить образование ученикам, изгнанным из гимназий и других средних учебных заведений.

Так, например, одним из первых учебных заведений, открытых для этой цели, были курсы Родительского союза средней школы (ставшие позднее мужской гимназией С.А. Столбцова). В плане занятий подчеркивалось развитие самостоятельности учащихся: «Преподавание решено вести так, чтобы учащиеся имели достаточно времени для самостоятельной учебной работы вне школы; поэтому в день назначается не более 4-часовых уроков» [24: с. 93].

Массовые революционные волнения учащихся, приводившие к закрытию школ, обеспокоили как родителей, так и правительство, призвавшее семьи воздействовать на детей, вернув их к занятиям. Начиная с 1906–1907 гг. правительство пыталось свернуть деятельность родительских комитетов или существенно ограничить ее [1: с. 152–168]. Уже в декабре 1905 г., в противовес либеральному движению среди родительских собраний, консервативной частью родителей Петербурга во главе с профессором С.П. Глазенапом, правым публицистом, общественным деятелем И.И. Мещерским был создан Союз для борьбы с забастовками и политической агитацией в средних учебных заведениях [4: с. 88; 20: с. 76–79]. В конце 1906 г. в Министерстве народного просвещения был поднят вопрос об упразднении родительских комитетов. В 1911 г. министерством были приняты дополнительные меры пресечения активности родительских комитетов. Для сведения к минимуму их роли в жизни учебных заведений министр Л.А. Кассо распорядился считать правомочными только те решения, которые принимались с участием не менее 2/3 состава комитетов. Обеспечить подобный кворум многие комитеты оказались не в состоянии, и их деятельность начала постепенно затухать.

Ситуация изменилась в период Первой мировой войны. Смерть в ноябре 1914 г. министра народного просвещения Л.А. Кассо совпала с изменением правительственного курса, его вынужденной в условиях военного времени либерализацией. Для создания атмосферы «патриотического единения» нации самодержавию

были нужны иные политические деятели, в том числе и во главе учебного ведомства. Пост министра народного просвещения в новых условиях был предложен авторитетному и реально мыслящему политику из среды либеральной российской аристократии — графу П.Н. Игнатьеву. Тот начал свою деятельность с отмены вызывавших особенно негативную реакцию общественности циркуляров бывшего министра, ослабления школьного режима, восстановления роли педагогических советов и родительских комитетов [15: с. 65, 81]. Борьба внутри министерства за реформу среднего образования предусматривала сотрудничество семьи и школы. Деятельность родительских организаций показывала их полезность и возможность такого взаимодействия, поэтому организации родителей просуществовали, расширяясь, до конца 1917 г.

Обращение школы к семье и обществу за содействием и советами в вопросах воспитания и обучения естественно, законно, полезно и поэтому необходимо. Разумеется, солидарность семьи и школы предполагает педагогическую компетентность, устойчивость в идеалах, добросовестность, энергию и любовь к делу обеих заинтересованных сторон. Правильная организация учебно-воспитательного процесса требует напряженной, серьезной, проникнутой глубоким взаимным пониманием и сочувствием совместной работы семьи и школы. Это единение может быть достигнуто лишь на основе стремления школы и общества привести школьное дело в соответствие с требованиями теоретической педагогики. Иначе нельзя достигнуть положительных результатов в образовании, поскольку не будет объективного критерия, примиряющего взгляды семьи и школы [3: с. 188].

### *Литература*

1. *Аграев Г.* Нападки на родительские организации // Русская школа. 1908. № 5–6. С. 152–168.
2. *Аграев Г.В.* Родители, учителя, ученики. Родительские комитеты и организации. Жизнь средней школы за последние годы. СПб.: Т-во художеств. печати, 1908. 219 с.
3. *Беленцов С.* Взаимоотношения школы и семьи на рубеже XIX–XX веков: взаимодействие или взаимные претензии // Народное образование. 2005. № 2. С. 185–188.
4. В борьбе с забастовками // Русская школа. 1906. № 1. С. 88.
5. *В-ва М.* О влиянии школы на ребенка // Воспитание и обучение. 1896. № 1. С. 22–29.
6. Е.К. Родительский кружок. Заседание 4 ноября 1895 г. // Воспитание и обучение. 1896. № 1. С. 29–34.
7. Е.К. Родительский кружок. Заседание 18 ноября 1895 г. // Воспитание и обучение. 1896. № 2. С. 89–97.
8. Е.К. Родительский кружок. Заседание 10 февраля 1896 г. // Воспитание и обучение. 1896. № 8. С. 370–376.
9. *Иванович В.* Российские партии, союзы и лиги. СПб.: Типолитография Вольфа, 1906. 252 с.
10. *Каптерев П.Ф.* О влиянии школы на культурность и строй семьи // Воспитание и обучение. 1896. № 2. С. 65–73.

11. *Каптерев П.Ф.* Родительский кружок в Соляном городке при школьно-гигиеническом отделе педагогического музея // Воспитание и обучение. 1884. № 1. С. 1–7.
12. *Михайлова В.М.* Из опыта совместной работы семьи и школы в дореволюционной России // Новые исследования в педагогических науках. 1974. № 9 (XXII). С. 11–13.
13. *Недачин В.П.* Московская гимназия имени И. и А. Медведниковых. Основы учебно-воспитательной организации и первые годы жизни (1901–1904). М.: Типография Лисснера и Гешеля, 1904. 247 с.
14. Отчет о заседании Родительского кружка, 11 января 1903 г. // Воспитание и обучение. 1903. № 5. С. 225–229.
15. Очерки истории школы и педагогической мысли народов СССР. Конец XIX – начало XX в. / Под ред. Э.Д. Днепров, С.Ф. Егорова, Ф.Г. Паначина, Б.К. Тебиева. М.: Педагогика, 1991. 448 с.
16. *Роков Г.* О родительских собраниях // Вестник воспитания. 1905. № 1. С. 70–80.
17. Родительский союз средней школы // Русская школа. 1905. № 12. С. 85.
18. *Семенов Д.Д.* Кое-что о семейных идеалах // Образование. 1893. № 1. Отдел 2. С. 22–27.
19. *Стоюнин В.Я.* Педагогические сочинения. СПб.: Типография Стасюлевича, 1911. 488 с.
20. Союз школьного порядка // Вестник воспитания. 1906. № 2. С. 76–83.
21. Циркулярное распоряжение о некоторых мерах к упорядочению школьной жизни (26 ноября 1905 г., за № 25506) // Русская школа. 1906. № 2. С. XIV–XV.
22. *Шевелев А.Н.* Образовательная урбанистика: историко-педагогические аспекты изучения петербургской дореволюционной школы: монография. СПб.: СПБАППО, 2005. 352 с.
23. Школа, литература и жизнь // Вестник воспитания. 1905. № 9. С. 95–125.
24. Школа родительского союза // Русская школа. 1906. № 2. С. 93.

### *Literatura*

1. *Agraev G.* Napadki na roditel'skie organizacii // Russkaya shkola. 1908. № 5–6. S. 152–168.
2. *Agraev G.V.* Roditeli, uchitelya, ucheniki. Roditel'skie komitety' i organizacii. Zhizn' srednej shkoly' za poslednie gody'. SPb.: T-vo xudozhestv. pechati, 1908. 219 s.
3. *Belenczov S.* Vzaimootnosheniya shkoly' i sem'i na rubezhe XIX–XX vekov: vzaimodejstvie ili vzaimny'e pretenzii // Narodnoe obrazovanie. 2005. № 2. S. 185–188.
4. V bor'be s zabastovkami // Russkaya shkola. 1906. № 1. S. 88.
5. *V-va M.* O vliyanii shkoly' na rebenka // Vospitanie i obuchenie. 1896. № 1. S. 22–29.
6. *E. K.* Roditel'skij kruzhok. Zasedanie 4 noyabrya 1895 g. // Vospitanie i obuchenie. 1896. № 1. S. 29–34.
7. *E. K.* Roditel'skij kruzhok. Zasedanie 18 noyabrya 1895 g. // Vospitanie i obuchenie. 1896. № 2. S. 89–97.
8. *E. K.* Roditel'skij kruzhok. Zasedanie 10 fevralya 1896 g. // Vospitanie i obuchenie. 1896. № 8. S. 370–376.
9. *Ivanovich V.* Rossijskie partii, soyuzu' i ligi. SPb.: Tipolitografiya Vol'fa, 1906. 252 s.
10. *Каптерев П.Ф.* О влиянии школы на культуру и строй семьи // Воспитание и обучение. 1896. № 2. С. 65–73.

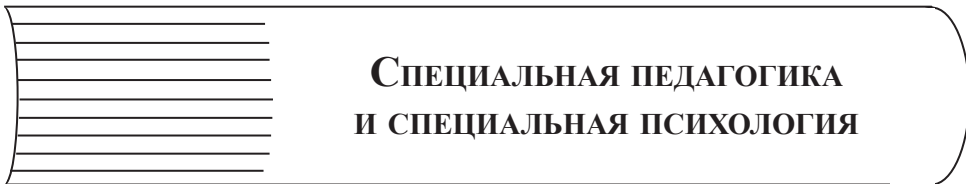
11. *Kapterev P.F.* Roditel'skij kruzhok v Solyanom gorodke pri shkol'no-gigienicheskom otdel' pedagogicheskogo muzeya // *Vospitanie i obuchenie*. 1884. № 1. S. 1–7.
12. *Mixajlova V.M.* Iz opy'ta sovместnoy raboty' sem'i i shkoly' v dorevolucionnoj Rossii // *Novy'e issledovaniya v pedagogicheskix naukax*. 1974. № 9 (XXII). S. 11–13.
13. *Nedachin V.P.* Moskovskaya gimnaziya imeni I. i A. Medvednikovyx. Osnovy' uchebno-vospitatel'noj organizacii i pervy'e gody' zhizni (1901–1904). M.: Tipografiya Lissnera i Geshelya, 1904. 247 s.
14. Otchet o zasedanii Roditel'skogo kruzhka, 11 yanvarya 1903 g. // *Vospitanie i obuchenie*. 1903. № 5. S. 225–229.
15. Ocherki istorii shkoly' i pedagogicheskoy my'sli narodov SSSR. Konecz XIX – nachalo XX v. / Pod red. E'.D. Dneprova, S.F. Egorova, F.G. Panachina, B.K. Tebieva. M.: Pedagogika, 1991. 448 s.
16. *Rokov G.* O roditel'skix sobraniyax // *Vestnik vospitaniya*. 1905. № 1. S. 70–80.
17. Roditel'skij soyuz srednej shkoly' // *Russkaya shkola*. 1905. № 12. S. 85.
18. *Semenov D.D.* Koe-chto o semejny'x idealax // *Obrazovanie*. 1893. № 1. Otdel 2. S. 22–27.
19. *Stoyunin V.Ya.* Pedagogicheskie sochineniya. SPb.: Tipografiya Stasyulevicha, 1911. 488 s.
20. Soyuz shkol'nogo poryadka // *Vestnik vospitaniya*. 1906. № 2. S. 76–83.
21. Cirkulyarnoe rasporyazhenie o nekotory'x merax k uporyadocheniyu shkol'noj zhizni (26 noyabrya 1905 g., za № 25506) // *Russkaya shkola*. 1906. № 2. S. XIV–XV.
22. *Shevelev A.N.* Obrazovatel'naya urbanistika: istoriko-pedagogicheskie aspekty' izucheniya peterburgskoj dorevolucionnoj shkoly': monografiya. SPb.: SPBAPPO, 2005. 352 s.
23. Shkola, literatura i zhizn' // *Vestnik vospitaniya*. 1905. № 9. S. 95–125.
24. Shkola roditel'skogo soyuza // *Russkaya shkola*. 1906. № 2. S. 93.

**A.V. Kudryashyov**

**From History of Parents' Organizations  
in Russia at the End of 19<sup>th</sup> and at the Beginning of 20<sup>th</sup> Centuries**

The author tells about formation of homeland parents' organizations at the end of 19<sup>th</sup> and at the beginning of 20<sup>th</sup> centuries in the article.

*Keywords:* family; secondary school; parent committees; P.F. Kapterev.



## СПЕЦИАЛЬНАЯ ПЕДАГОГИКА И СПЕЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ

**Е.А. Медведева,  
А.С. Павлова**

### **Изучение особенностей эмоционально-чувственных проявлений как социокультурного компонента личности детей 7–8 лет с ограниченными возможностями здоровья в художественной деятельности**

В статье представлен сравнительный анализ особенностей эмоционально-чувственных проявлений как социокультурного компонента личности детей 7–8 лет с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) и их нормально развивающихся сверстников в художественной деятельности.

*Ключевые слова:* эмоционально-чувственные проявления; социокультурные компоненты личности; дети с ограниченными возможностями здоровья; искусство; художественная деятельность.

**С**овременная коррекционная психология и педагогика в поиске эффективных средств психолого-педагогического сопровождения личности ребенка с ОВЗ всё больше проявляет интерес к использованию искусства в коррекционно-развивающем процессе обучения и воспитания в условиях общего и дополнительного образования, поскольку искусство позволяет комплексно воздействовать на такого ребенка: создаются условия для наглядно-образного познания мира, приобщения к общечеловеческим ценностям, формирования нравственно-гуманистических основ, коррекции и компенсации вторичных отклонений в развитии, социокультурного становления личности.

Выделение искусства как феномена культуры обусловлено тем, что оно обладает уникальной культурогенной способностью к интеграции всех видов человеческой деятельности (преобразовательной, познавательной, коммуникативной и ценностно-ориентационной), что представляет для нас научный интерес в рассмотрении его как детерминанты социокультурного становления личности ребенка с ОВЗ.

Функциональная структура искусства интересовала многих философов прошлого и современности. В конце XX в. в концепции, разработанной М.С. Каганом, функции искусства были представлены как сложная динамическая система, входящая в качестве подсистемы в человеческую деятельность. В эстетике определились следующие **функции искусства**, вокруг которых в свое время шла дискуссия: *общественно-преобразующая* (Ю.Б. Борев, Л.Н. Столович), *компенсаторная* (Ю.Б. Борев, Е.В. Волкова, М. Дюфрен), *познавательно-эвристическая* (А.А. Андреев, Ю.Б. Борев, Е.В. Волкова, В.И. Мазепа, М.С. Каган, С.Х. Раппопорт), *информационно-коммуникативная* (Ю.Б. Борев, М.С. Каган, А.П. Казин, А. Потебня), *воспитательная* (Ю.Б. Борев, Л.С. Выготский, Е.В. Волкова, Л.Н. Столович), *эстетически-чувственная* (Ю.Б. Борев, А.Ф. Лосев, Л.П. Печко, Ю.М. Шор, А.Г. Заховаева), *социальная* (М.С. Каган, О.А. Кривцун, В.С. Федорчук, В.Е. Семенов и др.) [1; 2; 5; 7–9 и др.]. Анализ функциональности искусства показывает их тесную взаимосвязь. Но что же объединяет эстетическое, познавательное и воспитательное в искусстве? Прежде всего то, что в искусстве эти функции выражаются через чувства, в эмоциональной форме.

**«Искусство — это система функций, и их место и роль определяется спецификой искусства — эмоционально-образным отражением действительности»** [5: с. 121].

Большой вклад в развитие чувственной теории искусства внес Л.С. Выготский: художественная эмоция перерабатывается в психике, сознании людей, обобщается, систематизируется, осмысливается. По его мнению, искусство — язык чувств. Отмечая особенности художественной эмоции, Л.С. Выготский указывает, что *«загадочное отличие художественного чувства от обычного в том, что это есть то же самое чувство, но разрешаемое усиленной деятельностью фантазии»* [3: с. 200].

Отличительный симптом художественной эмоции при сохранении ее необычайной силы Л.С. Выготский видит в «задержке проявлений», как бы в последствии на человека. Отмечая, что чувство в искусстве всегда предполагает его осознание, Л.С. Выготский показывает, что эмоция становится *«связующим звеном между сознанием и подсознанием»*. По его мнению, сила искусства заключена в том, что «через подсознание, через всю систему личностных установок произведение искусства способно повлиять на поведение человека в целом» [3: с. 40].

Рассматривая эмоционально-чувственную функцию искусства как основную, с присущими ей «эмоциональными переживаниями», мы определяем процесс взаимодействия с искусством, который может быть связан как с восприятием художественных произведений, так и с художественным общением со взрослым и сверстниками в «полихудожественной среде», где проявляется отношение ребенка к тому, как он понимает происходящие события, явления, поступки людей, отраженные в искусстве и в совместной художественной

деятельности. Чувства, вызванные искусством, не могут прямо передаваться в сознание человека. Эмоцию в искусстве несут **образы и знаки** (символы), которые выступают как средство доведения эмоционально переживаемого содержания до человека [3].

В связи с этим **цель** нашего исследования — выявление особенностей эмоционально-чувственных проявлений как социокультурного компонента личности детей 7–8 лет с ОВЗ в сравнении с нормально развивающимися сверстниками в художественной деятельности.

Опытно-экспериментальная работа проводилась в период с 2011 по 2014 г. на базе московских школ: гимназии № 1597 и Детской школы искусств им. М.А. Балакирева Юго-Восточного административного округа.

В экспериментальном исследовании принимало участие 150 детей в возрасте 7–8 лет (100 детей с ОВЗ и 50 нормально развивающихся сверстников). На основе анализа психолого-педагогической литературы и обзора методик нами был составлен диагностический блок, состоящий из 3-х заданий (модификация рисуночной пробы «Я иду в школу» Е.А. Панько, «Какое настроение живет в музыкальных произведениях?» А.С. Павловой, «Как звучит картина?» Е.А. Медведевой).

Оценка развития эмоционально-чувственных проявлений детей экспериментальной группы проводилась на основе анализа количественных и качественных показателей.

Количественный анализ осуществлялся по трехбалльной системе по каждому критерию. Для статистической обработки результатов применялся критерий Манна – Уитни, позволяющий оценить значимость различий по выбранным показателям в рамках сравнения групп нормально развивающихся детей и детей с ОВЗ.

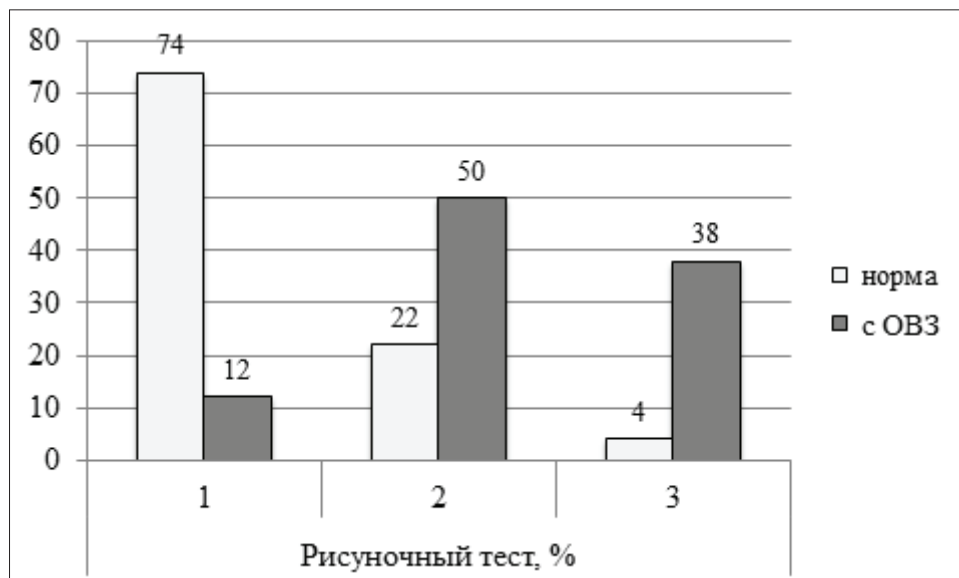
Качественный анализ особенностей эмоционально-чувственных проявлений проводился по следующим критериям:

- *проявление эмоций и чувств в новой социальной ситуации* (начало школьного обучения);
- *проявление эмоций и чувств в искусстве* (понимание знаков и символов в художественных произведениях и установление связи между настроением и средствами выразительности, адекватные способы рече-двигательных выражений разнообразных эмоций и чувств при восприятии музыкальных и изобразительных произведений).

Нами были разработаны и введены уровневые качественные показатели с целью более детального выявления особенностей эмоционально-чувственных проявлений как социокультурного компонента личности у нормально развивающихся детей и детей с ОВЗ в художественной деятельности.

Сравнительные данные диагностического исследования, направленные на выявление особенностей **эмоционально-чувственных проявлений** как социокультурного компонента личности первоклассников с ОВЗ и их нормаль-

но развивающихся сверстников в художественной деятельности, представлены на рисунках 1 и 2.



**Рис. 1.** Сравнительные показатели эмоционально-чувственных проявлений как социокультурного компонента личности детей 7–8 лет с ОВЗ и их нормально развивающихся сверстников (в новой социальной ситуации):  
1 — высокий; 2 — средний; 3 — низкий

Статистический анализ экспериментальных данных эмоционально-чувственных проявлений в новой социальной ситуации (начало школьного обучения) позволил обнаружить различия на уровне высокой статистической значимости ( $p < 0,010$ ) у нормально развивающихся детей и детей с ОВЗ.

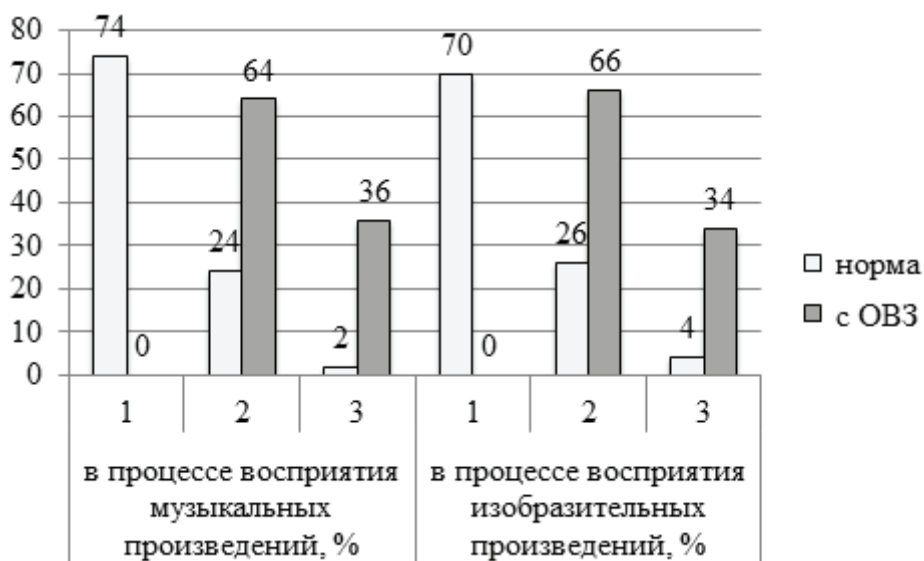
Количественный и качественный анализ особенностей эмоционально-чувственных проявлений в новой социальной ситуации (начало школьного обучения) показал различия и возможность дифференцировать их по признакам на три уровня (высокий, средний, низкий).

В качественной оценке эмоционально-чувственных проявлений (в новой социальной ситуации) как социокультурного компонента личности детей 7–8 лет с ОВЗ и их нормально развивающихся сверстников *высокий уровень* выразился в преобладании в рисунке ярких, чистых, светлых тонов у 74 % нормально развивающихся первоклассников и 12 % первоклассников с ОВЗ; объекты детьми данной группы были прорисованы тщательно и аккуратно, не было «разрывов» контура; много деталей и элементов декорирования, присутствовали изображения детей, радостно идущих в школу или с улыбками сидящих за партами, изображения учителей; на их рисунках было изображено солнце, не было туч. Дети с удовольствием отвечали на вопросы, были активны, разговор о школе доставлял им радость, их поведение носило характер открытости, естественности, непосредственности.



*Средний уровень* выраженности эмоционально-чувственных проявлений (в новой социальной ситуации) прослеживался у 22 % нормально развивающихся детей и 50 % детей с ОВЗ, в рисунках которых в равной степени присутствовали как светлые, так и темные тона; одновременно были изображены объекты, прорисованные аккуратно сложными линиями, и объекты, изображенные небрежно, схематично прерывающимися слабыми линиями или с нарочитым нажимом; недостаточное число элементов декорирования, различных предметов, оживляющих пейзаж (цветы, деревья, занавески на окнах); одни дети, изображенные на рисунке, играли, другие — шли в школу. При ответах на вопросы у детей данной группы присутствовала некоторая тревога по поводу школьного обучения как незнакомой для них ситуации, напряженность, скованность, недостаточная активность в процессе обсуждения рисунка.

У 4 % нормально развивающихся детей и 38 % детей с ОВЗ наблюдался *низкий уровень* выраженности эмоционально-чувственных проявлений (в новой социальной ситуации), при котором рисунки были выполнены в темных тонах; объекты изображались нарочито небрежно, схематично прерывающимися, слабыми линиями одинаковой длины и толщины; было очень мало деталей и украшений; дети на рисунке уходили из школы или шли в школу с грустными лицами; на всех рисунках было изображено темное небо, тучи, осадки. Дети данной группы не хотели отвечать на вопросы, проявляя закомплексованность и выраженный страх перед школой, отсутствовала заинтересованность, желание разговаривать о содержании рисунка.



**Рис. 2.** Сравнительные показатели эмоционально-чувственных проявлений как социокультурного компонента личности детей 7–8 лет с ОВЗ и их нормально развивающихся сверстников (при восприятии искусства):

1 — высокий; 2 — средний; 3 — низкий

Статистический анализ экспериментальных данных эмоционально-чувственных проявлений при восприятии искусства позволил обнаружить различия на уровне высокой статистической значимости у нормально развивающихся детей и детей с ОВЗ в процессе восприятия музыкальных произведений ( $p < 0,010$ ) и в процессе восприятия изобразительных произведений ( $p < 0,010$ ).

Количественный и качественный анализ особенностей эмоционально-чувственных проявлений при восприятии искусства показал различия и возможность дифференцировать их по признакам на три уровня (высокий, средний, низкий).

В качественной оценке эмоционально-чувственных проявлений (при восприятии искусства) как социокультурного компонента личности детей 7–8 лет с ОВЗ и их нормально развивающихся сверстников *высокий уровень* присутствовал у 74 % нормально развивающихся детей в процессе восприятия музыкальных произведений и 70 % нормально развивающихся детей в процессе восприятия изобразительных произведений, который выразился в активном интересе, понимании детьми языка эмоций, отраженных в произведениях разного характера; наличии эмоциональной отзывчивости, проявлении разнообразных чувств (удивлении, потрясении, любовании) при восприятии произведений, адекватных способов их познания и выражения: яркой мимики, выразительных движений, оценочных речевых высказываний, впечатлений; самостоятельности в проявлении эмоционально-личностного отношения к художественному образу, сопереживании чувствам, настроениям, выраженным в произведениях, выделении средств выразительности.

*Средний уровень* выраженности эмоционально-чувственных проявлений (при восприятии искусства) показали 24 % нормально развивающихся детей и 64 % детей с ОВЗ в процессе восприятия музыкальных произведений, 26 % нормально развивающихся детей и 66 % детей с ОВЗ в процессе восприятия изобразительных произведений. Восприятие детей характеризовалось однозначностью, эмоциональным откликом только на яркие эмоциональные образы в статике, преобладанием в эмоциональных проявлениях стандартных реакций; мимические проявления были выражены неярко; присутствовала образная, но неразвернутая лаконичная речь, наличие полярных понятий, определяющих чувства; выделение в процессе восприятия произведений только отдельных, наиболее ярких средств выразительности; недостаточное умение пользоваться эмоционально-образным словарем; для определения настроения, характера произведений требовалась помощь взрослого.

*Низкий уровень* выраженности эмоционально-чувственных проявлений (при восприятии искусства) наблюдался у 2 % нормально развивающихся детей и у 36 % детей с ОВЗ в процессе восприятия музыкальных произведений, у 4 % нормально развивающихся детей и у 34 % детей с ОВЗ в процессе восприятия изобразительных произведений. У детей данной группы отсутствовал эмоциональный отклик на произведения, или он слабо проявлялся только под воздействием взрослого; эмоциональные проявления относительно содержания и эмоционального состояния произведений были неадекватными; дети не умели

соотносить эмоциональные состояния, отраженные в произведении, с собственными чувствами и эмоциональными проявлениями; отсутствовала самостоятельность высказываний в определении средств выразительности, создающих характер, настроение произведений.

Обобщая данные об особенностях **эмоционально-чувственных проявлений** как социокультурного компонента личности детей 7–8 лет с ОВЗ в художественной деятельности, можно выделить следующие особенности:

- неоднородность эмоционально-чувственных проявлений в социальной ситуации развития (начало школьного обучения) и при восприятии искусства;
- преобладание среднего и низкого уровней эмоционально-чувственных проявлений в социальной ситуации развития, отраженных в рисунке, и при восприятии искусства (музыкальных и изобразительных произведений);
- слабость дифференциации своего эмоционального состояния в рисунке, при вербализации его в процессе беседы;
- наличие пассивности, напряженности, скованности в процессе обсуждения рисунка;
- отсутствие эмоционального отклика на музыкальные и изобразительные произведения или слабое проявление его под воздействием взрослого;
- неадекватность эмоциональных проявлений относительно содержания и эмоционального состояния музыкальных и изобразительных произведений;
- неумение соотносить эмоциональное состояние, отраженное в музыкальных и изобразительных произведениях, с собственными чувствами и эмоциональными проявлениями.

На основе данных, полученных в нашем исследовании по изучению особенностей эмоционально-чувственных проявлений личности детей 7–8 лет с ОВЗ в художественной деятельности, можно сделать следующие выводы:

1. Диагностический блок, составленный и использованный нами для выявления особенностей эмоционально-чувственных проявлений, позволяет нам изучить их специфику у детей 7–8 лет с ОВЗ.

2. Результаты экспериментального исследования констатируют незрелость и несформированность эмоционально-чувственных проявлений как социокультурного компонента детей 7–8 лет с ОВЗ в художественной деятельности, неоднородность и доминирование среднего и низкого уровней по всем рассматриваемым показателям.

3. Сравнительный анализ экспериментальных данных позволил получить уровневые качественные характеристики в развитии эмоционально-чувственных проявлений как социокультурного компонента личности детей 7–8 лет с ОВЗ в художественной деятельности.

Выявленные особенности эмоционально-чувственных проявлений как социокультурного компонента детей 7–8 лет с ОВЗ в художественной деятельности определили необходимость в разработке технологий и содержания занятий по их развитию средствами искусства в условиях общего и дополнительного образования.

*Литература*

1. *Борев Ю.Б.* Эстетика. 4-е изд. М.: Политиздат, 1988. 496 с.
2. *Волкова Е.В.* Произведения искусства в мире художественной культуры. М.: Искусство, 1988. 240 с.
3. *Выготский Л.С.* Психология искусства / Под ред. М.Г. Ярошевского. М.: Педагогика, 1987. 345 с.
4. Диагностика и коррекция психического развития дошкольника: учеб. пособие / Я.Л. Коломинский, Е.А. Панько, А.Н. Белоус и др.; под. ред. Я.Л. Коломинского, Е.А. Панько. Минск: Універсітэцкае, 1997. 237 с.
5. *Заховаева А.Г.* Искусство и его роль в формировании личности: дис. ... канд. философ. наук. Иваново, 1999. 137 с.
6. Искусство и творческая деятельность / Д.Ю. Кучерюк, Л.Т. Левчук, В.И. Мазепа и др.; отв. ред. В.И. Мазепа. Киев: Наукова думка, 1979. 314 с.
7. *Каган М.С.* Системный подход к комплексному изучению искусства // Методологические проблемы современного искусства. Вып. 3. Л., 1980. С. 44–51.
8. *Каган М.С.* Социальные функции искусства. Л.: Знание, 1978. 34 с.
9. *Медведева Е.А.* Особенности социокультурного становления личности ребенка с проблемами психического развития средствами искусства в образовательном пространстве: монография. М.: МГГУ им. М.А. Шолохова, 2007. 309 с.
10. *Медведева Е.А.* Формирование личности ребенка с проблемами психического развития средствами искусства в артпедагогическом и арттерапевтическом пространстве. М.: Ин-т консультирования и системных решений, 2009. 269 с.
11. *Столочич Л.Н.* Жизнь. Творчество. Человек. Функции художественной деятельности. М.: Политиздат. 1985. 415 с.

*Literatura*

1. *Borev Yu.B.* E'stetika. 4-e izd. M.: Politizdat, 1988. 496 s.
2. *Volkova E.V.* Proizvedeniya iskusstva v mire xudozhestvennoj kul'tury'. M.: Iskusstvo, 1988. 240 s.
3. *Vy'gotskij L.S.* Psixologiya iskusstva / Pod red. M.G. Yaroshevskogo. M.: Pedagogika, 1987. 345 s.
4. Diagnostika i korrekciya psixicheskogo razvitiya doshkol'nika: ucheb. posobie / Ya.L. Kolominskij, E.A. Pan'ko, A.N. Belous i dr.; pod. red. Ya.L. Kolominskogo, E.A. Pan'ko. Minsk: Universite'czkae, 1997. 237 s.
5. *Zaxovaeva A.G.* Iskusstvo i ego rol' v formirovanii lichnosti: dis. ... kand. filosof. nauk. Ivanovo, 1999. 137 s.
6. Iskusstvo i tvorcheskaya deyatel'nost' / D.Yu. Kucheryuk, L.T. Levchuk, V.I. Mazepa i dr.; otv. red. V.I. Mazepa. Kiev: Naukova dumka, 1979. 314 s.
7. *Kagan M.S.* Sistemny'j podxod k kompleksnomu izucheniyu iskusstva // Metodologicheskie problemy' sovremennogo iskusstva. Vy'p. 3. L., 1980. S. 44–51.
8. *Kagan M.S.* Social'nye funkcii iskusstva. L.: Znanie, 1978. 34 s.
9. *Medvedeva E.A.* Osobennosti sociokul'turnogo stanovleniya lichnosti rebenka s problemami psixicheskogo razvitiya sredstvami iskusstva v obrazovatel'nom prostranstve: monografiya. M.: MGGU im. M.A. Sholoxova, 2007. 309 s.
10. *Medvedeva E.A.* Formirovanie lichnosti rebenka s problemami psixicheskogo razvitiya sredstvami iskusstva v artpedagogicheskom i arterapiyevicheskom prostranstve. M.: In-t konsul'tirovaniya i sistemny'x reshenij, 2009. 269 s.

11. *Stolovich L.N. Zhizn'. Tvorchestvo. Chelovek. Funkcii xudozhestvennoj deyatel'nosti.* M.: Politizdat. 1985. 415 с.

*E.A. Medvedeva,*

*A.S. Pavlova*

**Research of Peculiarities of Emotional and Sensual Manifestations  
as a Sociocultural Component of Personality  
of 7–8 Year Old Children with Disabilities in Artistic Activity**

The article presents a comparative analysis of the peculiarities of emotional and sensual manifestations as a sociocultural component of personality of 7–8 year old children with disabilities (LFH) and their normally developing peers in artistic activity.

*Keywords:* emotional and sensual manifestations; socio-cultural components of personality; children with disabilities; art; artistic activity.

**Е.С. Лыкова-Унковская**

## **Технология формирования социально-бытовой компетентности младших школьников с легкой умственной отсталостью**

В статье описываются основные направления, содержание, методы и формы организации взаимодействия семьи и школы в процессе формирования социально-бытовой компетентности младших школьников с легкой умственной отсталостью. Представлены результаты эмпирического изучения уровня сформированности социальной и бытовой компетенции младших школьников, а также потребности их родителей в информационной поддержке и помощи со стороны школы.

*Ключевые слова:* социально-бытовая адаптация; социально-бытовая компетентность; социальная компетенция; бытовая компетенция.

**К**онцепция модернизации российского образования подчеркивает исключительную роль семьи в социализации ребенка. Семья как общественный институт способствует развитию процессов социально-бытовой адаптации ребенка, ведь именно в семье ребенок получает азы знаний об окружающем мире, осваивает культуру поведения, нравственно-культурные ценности, учится взаимодействовать с окружающими, приобретает навыки самообслуживания. Однако детям с отклонениями в интеллектуальном развитии нужны не только внимание, любовь и забота родителей, но и их компетентная помощь [3: с. 3]. Обстоятельством, затрудняющим функционирование семьи, является рождение и воспитание ребенка с особенностями в развитии. Сопровождение семьи, воспитывающей ребенка с ограниченными возможностями здоровья, является важным направлением работы в образовательных учреждениях [4: с. 32]. Только при условии систематического взаимодействия с родителями, повышении их психолого-педагогической осведомленности, использовании всех познавательных способностей детей и имеющегося педагогического потенциала специальной (коррекционной) общеобразовательной школы VIII вида (СКОШ VIII вида) возможно добиться положительных результатов в подготовке младших школьников с легкой умственной отсталостью к самостоятельной жизни в обществе.

Успех социально-бытовой адаптации личности, рассматриваемой как ее включенность в социально-бытовую среду и овладение социально-бытовой деятельностью, имеющей ярко выраженную бытовую и социальную направленность, во многом зависит от ее социально-бытовой компетентности [1: с. 203]. *Социально-бытовая компетентность* рассматривается как владение компетенциями, готовность личности к проявлению *компетенций* — способности действовать в жизненно важных ситуациях, владения системой жизненно важных знаний, умений и навыков, позволяющих адаптироваться в условиях быстро изменяющегося общества. Формированию социально-бытовой компетентности личности способствуют бытовая и социальная ключевые компетенции. *Социальная компетенция* предполагает владение навыками ориентировки в социальном окружении, навыками межличностного взаимодействия с окружающими людьми на бытовом уровне, способности организовать досуг и отдых. *Бытовая компетенция* предполагает владение навыками личной гигиены, навыками одевания/раздевания, самообслуживания за столом и хозяйственно-бытовыми навыками.

Результаты первого этапа констатирующего эксперимента, в котором приняли участие 68 учащихся 1–4 классов СКОШ VIII вида г. Москвы № 418 и 442, имеющих умственную отсталость легкой степени, свидетельствуют о том, что для большинства младших школьников характерен средний уровень бытовой (51,6 %) и социальной компетенции (50 % от общего числа испытуемых) и низкий уровень бытовой — 31,7 %, и социальной компетенции — 33,7 %. А высокий уровень бытовой компетенции выявлен всего у 16,7 %, социальной компетенции — у 16,3 % младших школьников. Результаты второго этапа, в котором приняли участие матери этих детей, свидетельствуют о недостаточной осведомленности родителей в вопросах формирования социально-бытовой компетентности детей. Сто процентов родителей в разной степени нуждаются в информационной поддержке и помощи со стороны школы.

Итак, при традиционном обучении основной процент младших школьников имеет средний и низкий уровни сформированности социальной и бытовой компетенции, а родители — недостаточную осведомленность в вопросах формирования социально-бытовой компетентности детей и высокую потребность в поддержке и помощи со стороны школы. Таким образом, мы пришли к выводу о необходимости разработки технологии формирования социально-бытовой компетентности младших школьников с легкой умственной отсталостью в условиях взаимодействия семьи и школы.

Формирующий эксперимент проводился в 2013–2014 учебном году на базе СКОШ VIII вида № 442 г. Москвы. Всего приняли участие 32 детско-родительских пары.

В технологии формирования социально-бытовой компетентности младших школьников с легкой умственной отсталостью представлено подробное описание деятельности по трем направлениям.

**Первое направление — педагогическая диагностика.**

*Цель* — изучение особенностей социально-бытовой адаптации младших школьников с легкой умственной отсталостью и потребности их родителей в информационной поддержке и помощи со стороны школы.

На каждого ребенка заполняется диагностическая карта. На основе выявленных особенностей социально-бытовой адаптации младших школьников и потребности родителей в поддержке со стороны школы составляется индивидуальная программа формирования социально-бытовой компетентности детей.

После диагностики социальный педагог проводит общешкольное родительское собрание, посвященное введению в тему «Взаимодействие семьи и школы как важное условие социально-бытовой адаптации детей». Организируются классные родительские собрания, на которых олигофренопедагоги знакомят родителей с результатами диагностики и приглашают на индивидуальные консультации, обсуждают намеченную индивидуальную программу, а также оценивают готовность родителей к сотрудничеству, при необходимости подключают психолога.

**Второе направление — коррекционно-педагогическая работа с детьми.**

*Цель* — повышение уровня сформированности социально-бытовой компетентности младших школьников с легкой умственной отсталостью.

Результативность в формировании социально-бытовой компетентности обеспечивается комплексностью воздействия. Поэтому коррекционно-педагогическая работа систематически проводится олигофренопедагогами, дефектологом, психологом, логопедом и воспитателями в соответствии с программным содержанием и режимными моментами, а также на специально организованных занятиях.

Разумеется, нельзя требовать, чтобы на каждом уроке любого учебного предмета решались проблемы формирования социально-бытовой компетентности. Но программы многих предметов включают разделы, связанные с этой проблематикой. Наиболее значимым в начальной школе является предмет «Развитие речи на основе ознакомления с предметами и явлениями окружающей действительности», который ведет олигофренопедагог. Основными формами организации занятий по развитию речи являются урок и экскурсия, объединяющая учебный процесс с реальной жизнью.

Курс коррекционных занятий «Развитие психомоторных и сенсорных процессов» ведет дефектолог. В рамках нашего эксперимента наиболее значимым является раздел «Развитие мелкой моторики», так как развитие мелкой моторики помогает ребенку исследовать, сравнивать, классифицировать окружающие его вещи и тем самым позволяет ему лучше понять мир, в котором он живет, является необходимой предпосылкой в овладении навыками бытовой компетенции.

Программа логопедических занятий включает раздел «Развитие навыков связной речи», который представляет для нашего эксперимента наибольший



интерес, так как тематическое планирование данного раздела может варьироваться на усмотрение логопеда. В данный раздел мы включили темы, связанные с развитием навыков межличностного взаимодействия на бытовом уровне, ориентировкой в социальном окружении и умением организовать досуг. Занятия проводятся в виде сюжетно-ролевых игр с применением моделирования реальных ситуаций, так как именно игровые элементы позволяют привлекать внимание детей к речи, ее эмоциональным компонентам, адекватному восприятию их содержания, ответным реакциям.

Наиболее значимой в коррекционно-педагогической работе по формированию социально-бытовой компетентности является внеурочная деятельность. В ежедневное планирование группы продленного дня, помимо основных режимных моментов, входит и проведение клубного часа. В рамках санитарно-гигиенического и трудового направлений воспитательной работы воспитатель организовал проведение клубных часов по темам, посвященным совершенствованию навыков личной гигиены, одевания/раздевания, самообслуживания за столом и хозяйственно-бытовых навыков. Используются иллюстрированные пошаговые инструкции по формированию каждого отдельного навыка бытовой компетенции.

**Третье направление — консультирование родителей в вопросах формирования социально-бытовой компетентности их детей.**

*Цель* — повышение психолого-педагогической осведомленности родителей в вопросах формирования социально-бытовой компетентности их детей.

В рамках третьего направления выделено три блока работы с родителями.

*I блок — информационно-просветительский*

Одной из основных форм взаимодействия в рамках данного направления являются лекции, которые проводятся в доступной, понятной для родителей форме. Если в ходе родительских собраний, индивидуальных консультаций и бесед выявляются потребности родителей в определенных педагогических знаниях, то темы лекций дополняются и конкретизируются.

После проведения лекции на родительских собраниях обсуждаются возникшие вопросы по теме, организовываются дополнительные вечера вопросов и ответов с привлечением специалистов.

Кроме того, вниманию родителей представляются информационные стенды, на которых размещается информация общего характера. Выделяется отдельная рубрика, посвященная ответам на вопросы родителей. Вопросы родители могут задавать анонимно в письменной форме и опускать в специально предназначенный для этого почтовый ящик.

*II блок — психологический*

Работа психолога направлена на оптимизацию самосознания родителей, формирование адекватных способов взаимодействия со специалистами школы и своим ребенком.

В процессе консультирования психолог еще раз обсуждает с родителями результаты диагностики и индивидуальную программу формирования социально-

бытовой компетентности, рассказывает об особенностях развития детей с подобным нарушением и о конкретных нарушениях развития их ребенка. В доступной форме объясняет, что в процессе взаимодействия со специалистами школы родители будут обучены методическим приемам формирования навыков социальной и бытовой компетентности, убеждает родителей, что именно в них нуждается ребенок, что именно они могут оказать ему необходимую помощь.

### *III блок — педагогический*

В процессе начального этапа работы важно сформировать у родителей готовность к усвоению демонстрируемых специалистами во время проведения практических занятий методических приемов формирования социально-бытовой компетентности детей. Прежде чем пригласить родителей посетить практические занятия, необходимо организовать семинары-практикумы, на которых специалисты познакомят родителей с системой иллюстрированного пошагового формирования навыков, методом моделирования реальных ситуаций. После каждой темы семинара-практикума родителям предлагается посетить коррекционные и логопедические занятия.

По результатам проведенных занятий, школьных и внешкольных мероприятий организовываются круглые столы, где обсуждаются результаты проделанной работы, родители обмениваются опытом, подводятся итоги.

Итак, в ходе формирующего эксперимента была реализована комплексная работа, включающая групповые и индивидуальные формы взаимодействия специалистов СКОШ VIII вида с родителями младших школьников.

В контрольном эксперименте, проведенном в мае 2013–2014 учебного года, приняли участие те же учащиеся, что и на предыдущих этапах исследования. Экспериментальную группу (ЭГ) составили учащиеся младших классов СКОШ VIII вида № 442, на базе которой был организован и проведен формирующий эксперимент. Контрольную группу (КГ) — учащиеся СКОШ VIII вида № 418.

Результаты первого этапа контрольного эксперимента показали, что за период реализации педагогической технологии высокий уровень сформированности бытовой (88,9 %) и социальной (88,1 %) компетентности стал преобладать над средним — 11,1 % и 11,9 % соответственно, а низкого уровня не выявлено. Большинство младших школьников ЭГ стали способны обслуживать себя без помощи родителей, овладели хозяйственно-бытовыми навыками, научились создавать и поддерживать конструктивные межличностные отношения на бытовом уровне, стали ориентироваться в бытовом и социальном окружении. Кроме того, учащиеся демонстрировали в большинстве случаев I уровень развития мелкой моторики и владения коммуникативными действиями. В КГ низкий уровень бытовой компетентности выявлен у 11,8 %, средний — у 41,6 % и высокий — у 46,6 % испытуемых. Низкий уровень социальной компетентности выявлен у 17 %, средний — у 40,2 % и высокий — у 42,8 % младших школьников.

Результаты второго этапа контрольного эксперимента показали, что после проведенного обучения необходимость в информационной поддержке и помощи

со стороны школы в КГ значительно выше, чем в ЭГ. Необходимость в информационной поддержке и помощи со стороны школы в формировании навыков самообслуживания отметили 9,3 % родителей ЭГ против 24,8 % КГ; в организации ребенка в хозяйственно-бытовых делах — 6,2 % против 12,4 %; в развитии речи, способности организовать досуг и в формировании умения ориентироваться в окружающей действительности — 12,4 % против 52,7 %; в организации совместного досуга — 3,1 % против 6,2 % соответственно.

Вышеизложенное свидетельствует о том, что разработанная педагогическая технология формирования социально-бытовой компетентности младших школьников с легкой умственной отсталостью в условиях взаимодействия семьи и школы достаточно эффективна.

Таким образом, экспериментально доказано, что реализация предложенной нами технологии является эффективным средством формирования социально-бытовой компетентности младших школьников с легкой умственной отсталостью, а также повышения психолого-педагогической осведомленности их родителей. Результаты исследования могут быть использованы в практике работы СКОШ VIII вида при организации работы с родителями. Кроме того, данная технология может стать основой формирования социально-бытовой компетентности не только у младших школьников с легкой умственной отсталостью, но и у детей с умеренной и тяжелой степенями.

### *Литература*

1. *Рябова Н.В.* Проектирование нового учебного курса в подготовке студента педагогического вуза // Известия Российского государственного педагогического университета имени И. А. Герцена: Общественные и гуманитарные науки. 2007. № 9 (50). С. 201–211.
2. *Ткачева В.В.* Технологии психологической помощи семьям детей с отклонениями в развитии: учеб. пособие. М.: АСТ; Астрель, 2007. 318 с.
3. *Фирсова Е.Ю.* Социально-педагогическое сопровождение семей умственно-отсталых лиц: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.03 / Моск. гос. гуманит. ун-т им. Шолохова. М., 2011. 25 с.
4. *Хайрутдинова И.В.* Психолого-педагогические условия реализации воспитательной функции в семье, воспитывающей ребенка с ограниченными возможностями: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07. Ижевск, 2006. 215 с.

### *Literatura*

1. *Ryabova N.V.* Proektirovanie novogo uchebnogo kursa v podgotovke studenta pedagogicheskogo vuza // Izvestiya Rossijskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. I.A. Gercena: Obshhestvenny'e i gumanitarny'e nauki. 2007. № 9 (50). S. 201–211.
2. *Tkachyova V.V.* Tekhnologii psixologicheskoy pomoshhi sem'yam detej s otkloneniyami v razvitii: ucheb. posobie . M.: AST; Astrel', 2007. 318, [2] s. (Vy'sshaya shkola.)
3. *Firsova E.Yu.* Social'no-pedagogicheskoe soprovozhdenie semej umstvenno-otstaly'x licz : avtoref. dis. ... kand. ped. nauk: 13.00.03 / Mosk. gos. gumanit. un-t im. Sholoxova. M., 2011. 25 s.

4. *Xajrutdinova I.V.* Psixologo-pedagogicheskie usloviya realizacii vospitatel'noj funkcii v sem'e, vospity'vayushhej rebenka s ogranichenny'mi vozmozhnostyami: dis. ... kand. psixol. nauk: 19.00.07 . Izhevsk, 2006. 215 s.

*E.S. Lykova-Unkovskaya*

**The Technology of Formation of Social and Domestic Competence  
of Primary School Children with Mild Mental Retardation**

The main directions, content, methods and forms of organization of interaction of family and school in the course of formation of social and domestic competence of primary school children with mild mental retardation are described in the article. The results of empirical study of the level of formation of social and domestic competence of younger students, and requirements of their parents for information support and help from school are presented.

*Keywords:* social and domestic adaptation; social and domestic competence; social competence; domestic competence.

**О.В. Панова**

## **Социальный проект и социальное проектирование в учебно-воспитательном процессе школы: компетентностный подход**

В статье рассматриваются возможности организации учебно-воспитательного процесса, направленного на достижение новых образовательных результатов, средствами социального проектирования. Социальное проектирование в школе представлено как специфическая деятельность педагогического коллектива, приводящая к многочисленным и успешным социальным проектам школьников, высокий педагогический потенциал которых оказывает существенное влияние на формирование личности обучающихся. Компетентностный подход позволяет измерить эти результаты в категории социальной компетентности.

Ключевые слова: социальный проект; социальное проектирование; средства социального проектирования; социальные компетентности.

**В** условиях социокультурной модернизации российского общества и связанного с этим становления общей системы жизненных ориентиров, ценностей, идеалов (А.Г. Асмолов, А.Я. Данилюк, А.М. Кондаков, В.А. Тишкова и др.) в качестве новой парадигмы результатов образования выдвигаются компетентности, среди которых важное место отводится социальным компетентностям (В.М. Басова, В.Н. Байденко, Е.И. Зарипова, И.А. Зимняя, Н.В. Калинина Т.И. Самсонова, Н.Н. Селезнева В.В. Цветков и др.). Социальные компетентности необходимы современному человеку в различных областях общественной жизни для успешной реализации в социальном взаимодействии своих социальных потребностей и возможностей. Компетентностный подход позволяет рассматривать социальные компетентности как один из инструментов оценки достижения планируемых результатов современного образования, в том числе школьного.

В качестве методологической базы нашей работы определены исследования И.А. Зимней, С.В. Земцовой, М.Д. Лаптевой, Н.А. Морозовой, где социальная компетентность представлена номенклатурой пяти ключевых социальных компетентностей: здоровьесбережения, гражданственности, социального взаимодействия, коммуникативной, информационно-технологической [2].

Теоретический анализ показал, что социальная компетентность школьников формируется содержанием предметных областей основного общего

образования, межпредметными связями, специальными средствами организации учебно-воспитательного процесса, а именно — средствами социального проектирования.

Научный анализ педагогической, психологической, социологической литературы позволил уточнить, что для формирования и оценки социальной компетентности, необходимо вовлечение индивида в определенный, специально организованный вид деятельности, отвечающий интересам его самого и социума. В качестве такой деятельности для обучающихся рассматривается выполнение ими социальных проектов. В исследованиях Е.С. Полат, К.Н. Поливановой, В.П. Сергеевой и др. указывается на высокий педагогический потенциал проектной деятельности школьников [8–10].

Анализ определений социального проекта в педагогике (И.А. Колесникова, А.Г. Макеева, К.Н. Поливанова и др.) [3, 5, 9], социологии (В.А. Луков, Ж.Т. Тощенко и др.) [4, 11], методологии (А.М. Новиков, Д.А. Новиков и др.) [6] позволил выделить *особенности социального проекта школьников*, где базовой сущностью выступает единство творчества, бескорыстия и практико-ориентированности результата со стороны инициатора проекта (индивида, группы, коллектива), который целенаправленно изменяет окружающую действительность (в школе, во дворе, в доме, районе, городе и т. д.) по мере собственных возможностей.

Ценность творчества определяется гуманитарными науками как способ духовного преобразования, самопознания, самореализации личности, как основа бескорыстной нематериальной мотивации (Н.А. Бердяев, И.В. Бестужев-Лада, С.Л. Рубинштейн, К. Поппер, К. Ясперс и др.). По мысли Н.А. Бердяева, творчество носит «общечеловеческий, космический и социальный характер не созданием культурных продуктов, а потрясением всего человеческого бытия» [1: с. 195]. Возможность переживания творчества в социальном проекте представляется нам важнейшим педагогическим инструментом формирования личности школьника, его духовно-нравственного становления.

В результате научного анализа уточнена *совокупность признаков социального проекта школьников*: связь с реальной социальной действительностью; общественно полезное дело и польза другим людям; наличие «заказчиков» и «потребителей»; наличие команды единомышленников на принципах самоопределения и добровольности; расширение «жизненного пространства» ребенка, наполнение его элементами социальной среды, обогащение субъектного опыта; принятие учащимися социальных ролей; порождение социальных эффектов; расширение общности интересов для сотрудничества; демонстрация гражданской позиции путем личного участия в разрешении социально значимой проблемы: «Что лично я сделал в этой проблемной ситуации?»

Однако масштабно и качественно реализовать воспитывающий потенциал социальных проектов в школьной практике возможно, когда этот

процесс носит не эпизодический, а массовый, устойчивый характер. Широко используемое в различных областях общественной жизни социальное проектирование зарекомендовало свою эффективность при решении многих вопросов. В исследованиях О.И. Генисаретского, В.А. Лукова, Ж.Т. Тощенко, Г.П. Щедровицкого и других социальное проектирование рассматривается как «специфическая деятельность, связанная с научно обоснованным определением вариантов развития новых и модернизируемых социальных объектов, процессов и явлений и с целенаправленным коренным изменением их социальных характеристик» [11: с. 411]. В отличие от проектирования вещей социальное проектирование создает прогнозируемые формы общественной жизни (социальные качества, социальные отношения и т. п.) [3]. Уточним также, что от социально-педагогического проектирования его отличает более широкий набор средств формирования новой социальной действительности с заданными качествами.

В современных социокультурных условиях учебно-воспитательный процесс, нацеленный на достижение широких образовательных результатов — личностных, метапредметных (требования ФГОС [12]), — нуждается в развитии и использовании новых средств. Вместе с тем возможности социального проектирования в учебно-воспитательном процессе школы, направленном на формирование социальной компетентности обучающихся, недостаточно изучены.

Теоретический анализ позволил определить, что *социальное проектирование в школе* — это специфическая деятельность педагогического коллектива по организации учебно-воспитательного процесса, направленного на формирование общественно значимых качеств личности школьников в ходе выполнения ими социальных проектов. Нами выделены, разработаны и успешно апробированы в педагогической практике следующие *средства социального проектирования*: прогностические модели организации деятельности педагогического коллектива по вовлечению школьников и учителей в совместное выполнение ими социальных проектов; рабочая программа деятельности педагогического коллектива, созданная на основе самой результативной прогностической модели «Социальные проекты в школе»; пакет диагностических методик оценки социальной компетентности; комплект документов, необходимых для организации учебно-воспитательного процесса по формированию социальной компетентности школьников и оценки его результатов; предложены макеты «Матрица поля социокультурных проблем» и «Лист решения проблемы», помогающие учителям и школьникам в работе над социальными проектами. *Результатом* социального проектирования в учебно-воспитательном процессе школы выступают многочисленные и успешные социальные проекты школьников, высокий педагогический потенциал которых оказывает существенное влияние на формирование социальной компетентности обучающихся.

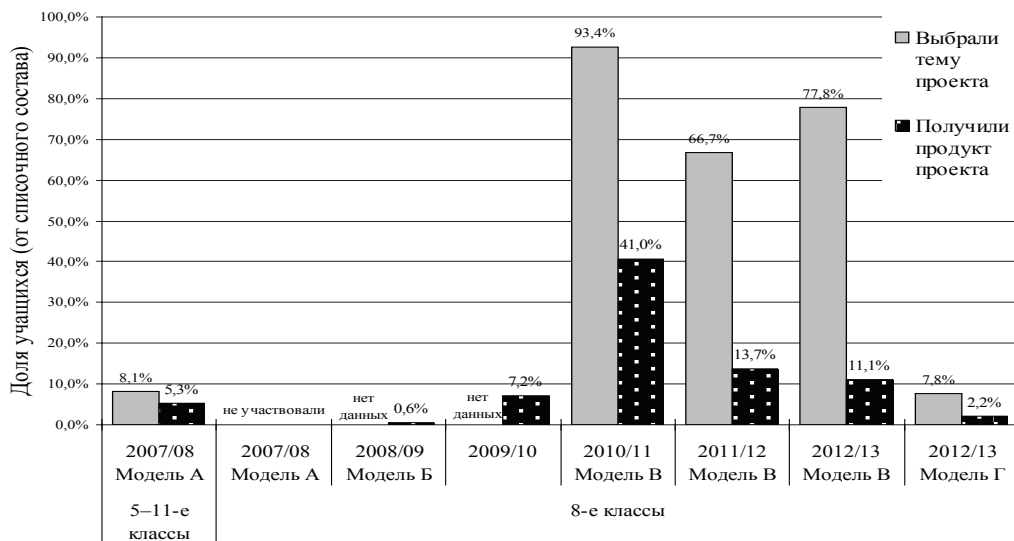
В нашем исследовании представлены четыре прогностические модели, в основе которых лежит *механизм стимулирования социальной активности и инициативы* учителей и школьников по вовлечению их в совместную работу над социальными проектами в учебно-воспитательном процессе. Модели определяют алгоритм взаимодействия школьного сообщества на разных уровнях. *Прогностическая модель А* предполагает инициирование пакета социальных проектов через деятельность школьного Совета самоуправления по основным направлениям воспитательной работы школы. Проекты изначально планируются как социальные, «заказчиком» выступает Совет самоуправления школы. Руководителями социальных проектов по согласованию и приглашению Совета самоуправления выступают учителя-предметники, чей учебный предмет по содержанию близок к теме проекта и которые далее самостоятельно формируют команду проекта. *Прогностическая модель Б* предполагает, что социальная инициатива школьников стимулируется через деятельность классных руководителей. Проекты изначально иницируются как социальные. Это — продолжительная и масштабная внеурочная деятельность, старт которой дается на классных часах. Модель Б преследует двуединую цель: становление социально компетентной личности школьника в просоциальной деятельности и становление коллектива класса как коллектива единомышленников. *Прогностическая модель В* предполагает стимулирование социальной активности школьников через деятельность учителей-предметников на фасилитативной основе, которые «видят поле» социокультурных проблем в свете своего предмета. Деятельность организуется как в классно-урочной форме, так и вне рамок урока. Статус проекта определяется на этапе проблематизации. *Прогностическая модель Г* стимулирует социальную инициативу и активность школьников через проведение Фестиваля социальных инициатив, организуемого Советом самоуправления школы среди старшеклассников. Полученные в ходе Фестиваля инициативы школьников анализируются Советом самоуправления и группируются по основным направлениям воспитательной работы школы, затем формируется общественный заказ. Модель Г можно представить как модификацию прогностической модели А, где расширяется аудитория участников, иницирующая социально значимые для школьного сообщества проекты.

Эффективность применения прогностических моделей зависит от особенностей учебно-воспитательной системы школы. Количество прогностических моделей не является конечным, также возможно их сочетание.

Потребовалось экспериментальное выявление условий эффективности каждой прогностической модели (рис. 1), на основе самой результативной из которых (модель В) разработана рабочая программа деятельности педагогического коллектива «Социальные проекты в школе» как инструмент формирования социальной компетентности школьников в учебно-воспитательном процессе в ходе выполнения ими социальных проектов [8]. Программа



составлена в соответствии с требованиями Федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования [12] и рекомендациями примерной основной образовательной программы образовательного учреждения, выступает в качестве модуля основной образовательной программы и программы развития школы.



**Рис. 1.** Вовлеченность восьмиклассников

в социально-проектную деятельность при реализации моделей А, Б, В, Г (в процентах от списочного состава восьмиклассников)

Теоретически и экспериментально определены следующие педагогические условия эффективного применения социального проектирования в учебно-воспитательном процессе по формированию социальной компетентности школьников в ходе выполнения ими социальных проектов: опора педагогов на сензитивность подросткового возраста к просоциальной деятельности; соответствие поля проектных проблем той ситуации, в которой реально находятся обучающиеся; необходимость группирования социальных проектов вокруг социальных ролей, которые выполняют школьники; акцентирование руководителями проектов внимания на специфических признаках социального проекта; готовность педагогов к социальному проектированию, т. е. наличие социально активного субъекта, в первую очередь учителя, воспитателя, взрослого; интерактивное взаимодействие подростков со взрослыми и сверстниками; наличие нескольких прогностических моделей; разработка рабочей программы деятельности педагогического коллектива на основе самой результативной прогностической модели; мобилизация ресурсного потенциала образовательной организации и ближайшего социума (кадрового, временного, финансового, материального, морального).

После реализации программы «Социальные проекты в школе» между экспериментальной (ЭГ<sub>2</sub>) и контрольной (КГ<sub>2</sub>) группами восьмиклассников появились значимые различия, которые до начала эксперимента были однородными по характеру распределения учащихся по уровням сформированности социальной компетентности: «низкий», «средний», «высокий» (табл. 1).

Таблица 1

Эмпирические значения критерия  $\chi^2_{\text{эмп.}}$ 

Группа учащихся	ЭГ <sub>1</sub>	КГ <sub>1</sub>	ЭГ <sub>2</sub>
КГ <sub>1</sub>	0,99 (нет различий)	–	–
ЭГ <sub>2</sub>	14,12 ( $p < 0,001^*$ )	–	–
КГ <sub>2</sub>	–	1,12 (нет различий)	16,48 ( $p < 0,001^*$ )

\* Статистически значимые различия.

Итогом внедрения социального проектирования в школе становятся многочисленные и успешные социальные проекты школьников в целостном учебно-воспитательном процессе. Их высокий педагогический потенциал оказывает существенное влияние на результаты воспитания и социализации выпускников основной школы. Важно, что при компетентностном подходе эти результаты можно оценить в категории социальной компетентности.

*Литература*

1. Бердяев Н.А. Самопознание (опыт философской автобиографии). М.: Междунар. отношения, 1990. 336 с.
2. Зимняя И.А., Лантеева М.Д. и др. Социальные компетентности выпускников вузов в контексте государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования и проекта TUNING // Высшее образование сегодня. 2007. № 11. С. 22–27.
3. Колесникова И.А., Горчакова-Сибирская М.П. Педагогическое проектирование: учеб. пособие для высш. учеб. заведений / Под ред. В.А. Сластенина, И.А. Колесниковой. 3-е изд., стер. М.: 2008. 288 с.
4. Луков Вал. А. Биосоциология молодежи: теоретико-методологические основания: науч. монография. М.: Изд-во Моск. гуманит. ун-та, 2013. 430 с.
5. Макеева А.Г. Не допустить беды: Помогая другим, помогаю себе: пособие для работы с учащимися 7–8 классов / Под ред. М.М. Безруких. М.: Просвещение, 2003. 48 с.
6. Новиков А.М., Новиков Д.М. Методология. М.: СИНТЕГ, 2007. 668 с.

7. *Панова О.В.* Программа организации внеурочной деятельности учителя-предметника «Социальное проектирование старшеклассников» в свете новых ФГОС // Воспитание школьников. 2012. № 8. С. 16–25.
8. *Полат Е.С.* Метод проектов: история и теория вопроса // Школьные технологии. 2006. № 6. С. 43–47.
9. *Поливанова К.Н.* Проектная деятельность школьников: пособие для учителя. М.: Просвещение, 2008. 192 с.
10. *Сергеева В.П.* Профессиональная подготовка учителя к реализации проектно-организаторской функции воспитательной деятельности: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.08. Ярославль, 2006. 41 с.
11. *Тощенко Ж.Т.* Социальное проектирование // Тезаурус социологии. Тематический словарь-справочник / Под ред. Ж.Т. Тощенко М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2009. С. 408–412.
12. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования / М-во образования и науки Рос. Федерации. М.: Просвещение, 2011. 48 с. (Стандарты второго поколения.)

### *Literatura*

1. *Berdyayev N.A.* Samopoznanie (opy't filosofskoj avtobiografii). M.: Mezhdunar. otnosheniya, 1990. 336 s.
2. *Zimnyaya I.A., Lapteva M.D.* i dr. Social'ny'e kompetentnosti vy'pusknikov vuzov v kontekste gosudarstvenny'x obrazovatel'ny'x standartov vy'sshego professional'nogo obrazovaniya i proekta TUNING // Vy'sshee obrazovanie segodnya. 2007. № 11. S. 22–27.
3. *Kolesnikova I.A., Gorchakova-Sibirskaya M.P.* Pedagogicheskoe proektirovanie: ucheb. posobie dlya vy'ssh. ucheb. zavedenij / Pod red. V.A. Slastenina, I.A. Kolesnikovoj. 3-e izd., ster. M.: 2008. 288 s.
4. *Lukov Val. A.* Biosociologiya molodezhi: teoretiko-metodologicheskie osnovaniya: nauch. monografiya. M.: Izd-vo Mosk. gumanit. un-ta, 2013. 430 s.
5. *Makeeva A.G.* Ne dopustit' bedy': Pomogaya drugim, pomagayu sebe: posobie dlya raboty' s uchashhimisya 7–8 klassov / Pod red. M.M. Bezrukix. M.: Prosveshhenie, 2003. 48 s.
6. *Novikov A.M., Novikov D.M.* Metodologiya. M.: SINTEG, 2007. 668 s.
7. *Panova O.V.* Programma organizacii vneurochnoj deyatel'nosti uchitelya-predmetnika «Social'noe proektirovanie starsheklassnikov» v svete novy'x FGOS // Воспитание школ'ников. 2012. № 8. С. 16–25.
8. *Полат Е.С.* Метод проектов: история и теория вопроса // Школ'ny'e texnologii. 2006. № 6. С. 43–47.
9. *Поливанова К.Н.* Proektnaya deyatel'nost' shkol'nikov: posobie dlya uchitelya. M.: Prosveshhenie, 2008. 192 s.
10. *Sergeeva V.P.* Professional'naya podgotovka uchitelya k realizacii proektno-organizatorskoj funkicii vospitatel'noj deyatel'nosti: avtoref. dis. ... d-ra ped. nauk: 13.00.08. Yaroslavl', 2006. 41 s.
11. *Toshhenko Zh.T.* Social'noe proektirovanie // Tezaurus sociologii. Tematicheskij slovar'-spravochnik / Pod red. Zh.T. Toshhenko M.: YuNITI-DANA, 2009. S. 408–412.
12. Federal'ny'j gosudarstvenny'j obrazovatel'ny'j standart osnovnogo obshhego obrazovaniya / M-vo obrazovaniya i nauki Ros. Federacii. M.: Prosveshhenie, 2011. 48 s. (Standarty' vtorigo pokoleniya.)

*O.V. Panova*

**The Social Project and the Social Projection in the Educational and Upbringing Process of the School: the Ccompetence-based Approach**

The possibility of organizing the educational and upbringing process, aimed at achieving new educational outcomes, by means of the social projection is considered in the article. Social projection in a school is presented as specific activity of the teaching staff, which leads to numerous and successful social projects of students, high pedagogical potential of which has a significant influence on the formation of the students' personality. The competence-based approach provides to measure these results in the category of the social competence.

*Keywords:* social project; social projection; means of social projection; social competences.

**Е.В. Иванова,  
М.В. Никитаева**

## **Трансформация предметно-пространственной среды школы для организации проектной и исследовательской деятельности**

**Т**акой проблематике был посвящен круглый стол лаборатории образовательных инфраструктур Института системных проектов в рамках выполнения государственного задания по теме «Разработка моделей организации проектной и учебно-исследовательской деятельности с учетом особенностей предметно-пространственной среды образовательной организации для уровня основного общего образования».

Лаборатория образовательных инфраструктур ежегодно организует и проводит различные мероприятия городского уровня, вынося на обсуждение проблемы редизайна, трансформации и изменений предметно-пространственной среды современных образовательных организаций на всех ступенях образования.

Переход на новые стандарты требует соответствующей информационно-предметной среды для организации разнообразных видов деятельности учителя и обучающихся: проектной, исследовательской, самостоятельных работ проблемного характера, творческих, практических и лабораторных работ, наблюдений.

К сожалению, существующее положение дел по организации предметно-пространственной среды школы, ее материально-техническому оснащению и способностью к трансформации в целом таково, что школа не всегда готова принять современные вызовы времени и предоставить ученикам и педагогам право образовательного выбора, соблюдения интересов личности, комфортные условия проживания школьной жизни в пределах полного рабочего дня.

Кроме того, большинство участников образовательного процесса не знакомы с понятием социально-ориентированного дизайна, который повсеместно

используется в зарубежных школах при проектировании и трансформации внутренних и внешних пространств.

Несоответствие существующих типовых проектов школьных зданий возросшим образовательным потребностям населения и реалиям современной жизни указывает на острую необходимость реконструкции и модернизации существующего фонда школьных зданий, в целом изменения образовательной инфраструктуры школы в соответствии с функциональными педагогическими требованиями и в условиях реализации федеральных государственных образовательных стандартов. Эти требования касаются прежде всего создания вариативной и универсальной предметно-пространственной среды новой школы, обеспечивающей проведение учебных и внеучебных занятий в кабинетах и подразделениях с планировками, приспособленными не только к организации классно-урочной, но и иным формам занятий и коммуникациям учащихся и педагогов.

Предметно-пространственная среда нового поколения должна быть технологичной, способной к трансформациям, комфортной и безопасной, берегающей здоровье учащихся и предоставляющей учащимся возможности выбора индивидуального маршрута обучения, организации благоприятных режимов труда, отдыха, досуга, внеурочной деятельности, школьного быта.

Программа круглого стола привлекла внимание более 40 участников из разных образовательных организаций г. Москвы и включала в себя выступления и обсуждения вопросов построения предметно-пространственной среды в образовательных организациях, требований СанПин к трансформации предметно-пространственной среды, проектирование свободного пространства рекреаций школ типа МЮ, редизайна кабинетов иностранного языка и музыки, преобразование рекреаций в «зону тишины» и др.

В своем выступлении «Основные принципы построения ППС в образовательных организациях» М.В. Никитаева подробно остановилась на принципах построения организации предметно-пространственной среды на ступени основного общего и среднего образования в условиях реализации ФГОС: деятельностной среды, стимулирующей учащихся к самостоятельному приобретению знаний в лабораториях, открытых библиотеках, мастерских; целостности среды, формирующей у учащихся обобщенное системное представление о мире; безопасности, психологической комфортности, вариативности, креативности, целесообразности и доступности, дающих возможность всем учащимся, включая детей с ограниченными возможностями здоровья и особыми образовательными потребностями, максимально использовать все помещения школы для активного развития, обучения, внеурочной работы, социальных коммуникаций и реализации своего творческого потенциала.

Ведущий научный сотрудник лаборатории образовательных инфраструктур И.А. Виноградова затронула важную и зачастую провокационную тему, связанную с требованиями СанПин и возможностями преобразований

и трансформации предметно-пространственной среды образовательной организации. В своем выступлении она указала на то, что, по мнению большинства участников образовательного процесса, основным препятствием в трансформации предметно-пространственной среды являются требования СанПин. Данное утверждение является дискуссионным, так как большинство требований к редизайну и трансформации школьных пространств, таких как рекреации, лестничные марши, коридоры даже не прописаны в правилах либо носят рекомендательный характер и вполне выполнимы. И.А. Виноградова в завершение своего выступления обратила внимание участников круглого стола на то, что, организуя предметное пространство в рекреациях, необходимо идти от сущности этого термина. Термин «рекреация» означает «комплекс оздоровительных мероприятий, осуществляемых с целью восстановления нормального самочувствия и работоспособности здорового, но утомленного человека». Соответственно, трансформируя рекреации, мы руководствуемся его функциональным назначением.

Участниками круглого стола были предложены разнообразные проекты трансформации предметно-пространственной среды рекреаций, зон отдыха, библиотеки и кабинетов школ № 633 и 2115, Центра развития ребенка – детского сада № 1667 и др., выполненные в виде макетов, эскизов и электронных презентаций.

Интересный проект был предложен учителями школы № 2115 М.Г. Боршанской и Н.О. Мальковой по проектированию свободного пространства рекреации «Прогулки по улицам Лондона». Проект был представлен в программе 3D-моделирования «Planner 5d». Целью работы было создание творческой предметно-пространственной среды в рекреационных помещениях, способствующих стимулированию мотивации к изучению различных учебных предметов. Докладчики ставили перед собой следующие задачи:

- создать благоприятные условия для пребывания всех учащихся в школе;
- способствовать психологической разгрузке учащихся;
- повысить эффективность учебного процесса за счет создания рекреационной зоны отдыха;
- создать зону отдыха в творческом ключе для стимулирования мотивации к изучению разных предметов, особенно к предмету «иностранный язык»;
- создать психологический микроклимат, который бы позволил учащимся почувствовать себя более значимыми и самостоятельными;
- организовать в рекреации возможность социальных коммуникаций всех участников образовательных отношений.

Учителя в ходе своего выступления отметили, что исследовательская работа, опыт проектирования с сотрудниками лаборатории образовательных инфраструктур помогли им прочувствовать и понять, как необходимо снизить психологическую учебную нагрузку на переменах в школе. Они пришли

к выводу, что рекреации можно использовать для дополнительных внеклассных мероприятий, а также для ведения проектной и учебно-исследовательской деятельности.

Группа учителей школы № 2115 А.И. Кривовязь, В.В. Максименко, Е.Л. Уварова, Л.И. Бондаренко представили на обсуждение проект «Наша яркая школа (проект редизайна рекреационной зоны)». Выступающие отметили ряд проблем, над которыми они работали в ходе выполнения проекта:

- оживить пустую рекреацию, сделать ее местом отдыха;
- отсутствие в школе «места хорошего настроения»;
- заинтересовать школьников чтением книг, обсуждением интересных фактов науки, окружающего мира;
- вывести внеурочную деятельность из кабинетов, задействовав рекреационные зоны, библиотеку, лестничные марши.

Далее были озвучены цели:

- создать красивую яркую рекреацию школы;
- обычные стены превратить в полезные яркие информационные стенды;
- пол сделать функциональным для игр в «классики» и «крестики-нолики»;
- включить в оборудование рекреации имеющуюся книжную продукцию и настольные игры.

Поставлены задачи:

- научиться логически и творчески мыслить, находить информацию, проводить «мозговой штурм»;
- собрать как можно больше интересных книг, отредактировать материал, подать его в доступном виде;
- привлечь учащихся и их родителей, а также как можно больше других людей к успешному завершению проекта.

Результатом данной работы стал макет рекреации, выполненный докладчиками.

Преобразованием предметно-пространственной среды кабинета музыки в школьном здании старого типа МЮ занималась учитель школы № 633 О.А. Кириллова. В ходе своего выступления она отмечала, что образовательные организации, реализующие основную образовательную программу основного общего образования, должны иметь:

- учебные кабинеты с автоматизированными рабочими местами обучающихся и педагогов;
- помещения для исследовательской и проектной деятельности, моделирования, занятий музыкой, хореографией, изобразительным искусством;
- информационно-библиотечные центры с рабочими зонами;
- актовые и спортивные залы и площадки, бассейны, автогородки;
- помещения различного назначения (буфет, столовая, медицинский кабинет, пришкольный оборудованный участок, полные комплекты технического оснащения и оборудования, мебель и т. д.).



Материально-технические условия, прописанные в стандарте, позволяют образовательным учреждениям самостоятельно обеспечивать оснащение образовательного процесса на ступени основного общего образования. Свободное расположение и размеры учебных зон и зон для индивидуальных занятий, изменение дизайна, яркости, красочности, внедрение функциональности и разнообразия планировки традиционной образовательной организации дают педагогу возможность для реализации и воплощения самых смелых идей и проектов.

В своем выступлении докладчик обратил внимание на то, что современная школа требует новые решения в организации среды жизнедеятельности образовательной организации, модернизации и возможности ее трансформации. На острую необходимость реконструкции существующего фонда школьных зданий указывают возросшие образовательные потребности населения и реалии современной жизни. Требуется создавать вариативную, универсальную предметно-пространственную среду, даже в зданиях старого типа.

Таким образом, в конце дискуссии, развернувшейся на круглом столе, были подведены определенные итоги и сделаны выводы о том, что предметно-пространственная среда в условиях реализации ФГОС должна обеспечивать возможность:

- планирования учебного процесса;
- физического и психического развития обучающихся;
- социализации и профориентации обучающихся;
- получения, обработки и использования информации;
- осуществления учебно-исследовательской и проектной деятельности;
- наблюдений, наглядного представления и анализа данных;
- создания материальных объектов, возможность проектирования и конструирования моделей.

Если обобщить все установленные выше требования к предметно-пространственной среде образовательной организации, то можно выделить и ее важную характеристику в новых образовательных условиях — мультифункциональность. Это значит, что ее структура в зависимости от поставленных задач должна позволить реализовать функцию любого помещения школы как научно-исследовательской лаборатории, лектория, мастерской, дискуссионного зала, коворкинг-центра, интернет-кафе, «места встреч и общения», приватного пространства и т. д.

**АВТОРЫ «ВЕСТНИКА МГПУ»,  
СЕРИЯ «ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ»  
2015, № 2 (32)**

**Баранников Кирилл Анатольевич** — кандидат педагогических наук, заместитель директора Института системных проектов МГПУ.

E-mail: [kabarannikov@gmail.com](mailto:kabarannikov@gmail.com)

**Белых Светлана Леонидовна** — кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии образования МГПУ.

E-mail: [belih@bk.ru](mailto:belih@bk.ru)

**Борисова Марина Михайловна** — кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры дошкольного образования Института педагогики и психологии образования МГПУ.

E-mail: [marinagrisha2005@mail.ru](mailto:marinagrisha2005@mail.ru)

**Иванова Елена Владимировна** — кандидат психологических наук, заведующая лабораторией образовательных инфраструктур Института системных проектов МГПУ.

E-mail: [obrazpress@gmail.com](mailto:obrazpress@gmail.com)

**Калинченко Анна Викторовна** — доцент, кандидат педагогических наук, доцент общеинститутской кафедры математики и информатики дошкольного и начального образования Института педагогики и психологии образования МГПУ.

**Корнеева Татьяна Владиславовна** — кандидат психологических наук, доцент, заведующая кафедрой общей психологии Одинцовского гуманитарного университета.

E-mail: [tv58@yandex.ru](mailto:tv58@yandex.ru)

**Кудряшёв Алексей Валериевич** — кандидат педагогических наук, доцент кафедры теории и истории педагогики Института педагогики и психологии образования МГПУ.

E-mail: [kud.al@mail.ru](mailto:kud.al@mail.ru)

**Львова Анна Сергеевна** — кандидат педагогических наук, доцент, заместитель директора Института педагогики и психологии образования по учебной работе МГПУ.

E-mail: [anna-lvova@yandex.ru](mailto:anna-lvova@yandex.ru)

**Любченко Ольга Андреевна** — заведующая комплексных программ социализации детей и молодежи Института педагогики и психологии образования МГПУ.

E-mail: olubchenko@mail.ru

**Малахова Юлия Иосифовна** — аспирант кафедры педагогики БГПУ имени Максима Танка, Республика Беларусь.

E-mail: yu.malahova@gmail.com

**Медведева Елена Алексеевна** — доктор психологических наук, профессор, профессор кафедры психолого-педагогических основ специального образования Института специального образования и комплексной реабилитации МГПУ.

E-mail: medvedeva-ea@mail.ru

**Никитаева Марина Валентиновна** — кандидат социологических наук, ведущий научный сотрудник лаборатории образовательных инфраструктур Института системных проектов МГПУ.

E-mail: nikitaeva@inbox.ru

**Павлова Анна Сергеевна** — научный сотрудник лаборатории инклюзивного образования, соискатель кафедры психолого-педагогических основ специального образования Института специального образования и комплексной реабилитации МГПУ.

E-mail: pavlova-a.c@mail.ru

**Панова Ольга Владимировна** — социальный педагог школы № 1151 г. Москвы; аспирант общеинститутской кафедры теории и истории педагогики и образования Института педагогики и психологии образования МГПУ.

E-mail: panova1151@yandex.ru

**Савенков Александр Ильич** — доктор педагогических наук, доктор психологических наук, профессор, директор Института педагогики и психологии образования МГПУ.

E-mail: asavenkov@bk.ru

**Лыкова-Унковская Екатерина Сергеевна** — аспирант кафедры олигофренопедагогики и клинических основ специальной педагогики Института специального образования и комплексной реабилитации МГПУ, учитель-логопед школы VIII вида № 442 г. Москвы.

E-mail: es\_unkovskaya@mail.ru

**Швецова Галина Вячеславовна** — руководитель цирковой студии «Дебют» Детского оздоровительного центра «ГРАЦИЯ», г. Ижевск.

E-mail: 444365@mail.ru

## МСТТУ Vestnik, № 2 (32) – 2015 / Authors

**Barannikov Kirill Anatolievich** — PhD (Pedagogy), Deputy director of Institute of System Projects, МСТТУ.

E-mail: kabarannikov@gmail.com

**Bely'x Svetlana Leonidovna** — PhD (Psychology), Associate professor, associate professor of department of Psychology of Education, Institute of Pedagogy and Psychology of Education, МСТТУ.

E-mail: belih@bk.ru

**Borisova Marina Mixajlovna** — PhD (Psychology), Associate professor, associate professor department of Preschool Pedagogy, Institute of Pedagogy and Psychology of Education, МСТТУ.

E-mail: marinagrisha2005@mail.ru

**Ivanova Elena Vladimirovna** — PhD (Psychology), Head of laboratory of Educational Infrastructures, Institute of System projects, МСТТУ.

E-mail: obrazpress@gmail.com

**Kalinchenko Anna Viktorovna** — PhD (Pedagogy), Associate professor, associate professor of all-institute department of Mathematics and Informatics of Preschool and Primary Education, Institute of Pedagogy and Psychology of Education, МСТТУ.

**Korneeva Tat'yana Vladislavovna** — PhD (Psychology), Associate professor, Head of department of General Psychology, Odintsovo Humanitarian University.

E-mail: tv58@yandex.ru

**Kudryashyov Aleksej Valerievich** — PhD (Pedagogy), Associate professor, associate professor of department of Theory and History of Pedagogy, Institute of Pedagogy and Psychology of Education, МСТТУ.

E-mail: kud.al@mail.ru

**L'vova Anna Sergeevna** — PhD (Pedagogy), Associate professor, Deputy director for studies, Institute of Pedagogy and Psychology of Education, МСТТУ.

E-mail: anna-lvova@yandex.ru

**Lyubchenko Ol'ga Andreevna** — Head of Comprehensive programs of Socialization of Children and Youth, Institute of Pedagogy and Psychology of Education, МСТТУ.

E-mail: olubchenko@mail.ru

***Malaxova Yulia Iosifovna*** — Postgraduate student of department of Pedagogy, Belarussian State Pedagogical University, Belarus.

E-mail: yu.malahova@gmail.com

***Medvedeva Elena Alekseevna*** — Doctor of Psychology, Professor, professor of department of Psychological and Pedagogical Foundations of Special Education, Institute of Special Education and Complex Rehabilitation, MCTTU.

E-mail: medvedeva-ea@mail.ru

***Nikitayeva Marina Valentinovna*** — PhD (Sociology), Leading researcher of laboratory of Educational Infrastructures, Institute of System Projects, MCTTU.

E-mail: nikitaeva@inbox.ru

***Pavlova Anna Sergeevna*** — Researcher of laboratory of Inclusive Education, Postgraduate student of the department of Psychological and Pedagogical Foundations of Special Education, Institute of Special Education and Complex Rehabilitation, MCTTU.

E-mail: pavlova-a.c@mail.ru

***Panova Olga Vladimirovna*** — Social educator of school № 1151 (Moscow); Postgraduate student of all-institute department of Theory and History of Pedagogy and Education, Institute of Pedagogy and Psychology of Education, MCTTU.

E-mail: panova1151@yandex.ru

***Savenkov Aleksandr Iliich*** — Doctor of Pedagogy, Doctor of Psychology, Professor, director of Institute of Pedagogy and Psychology of Education, MCTTU.

E-mail: asavenkov@bk.ru

***Lykova-Unkovskaya Ekaterina Sergeevna*** — Postgraduate student of department of Oligophrenopedagogics and Clinical Fundamentals, Institute of Special Education and Complex Rehabilitation, MCTTU, Speech therapist of school of VIII type № 442 of Moscow.

***Shvezova Galina Vyacheslavovna*** — Head of Circus Studio “Debut”, MI “Children’s Health Center “Gracia”, Izhevsk.

E-mail: 444365@mail.ru

## ТРЕБОВАНИЯ К ОФОРМЛЕНИЮ СТАТЕЙ

Уважаемые авторы!

Редакция просит вас при подготовке материалов, предназначенных для публикации в «Вестнике МГПУ», руководствоваться требованиями Редакционно-издательского совета ГБОУ ВПО МГПУ к оформлению научной литературы.

1. Статья объемом не менее 0,5 а.л. и не более 1 а.л. (40 тыс. знаков) должна быть напечатана на бумаге формата А4; поля страницы: верхнее, нижнее и левое — по 20 мм, правое — 10 мм; выравнивание по ширине; абзацный отступ — 15 мм; в тексте, таблицах, формулах и иллюстрациях следует применять шрифты: Times New Roman, Arial, Courier New, кегль — 14, межстрочный интервал 15 мм. При использовании латинского или греческого алфавита обозначения набирают: латинскими буквами в светлом курсивном начертании; греческими буквами — в светлом прямом.

2. К статье должна быть приложена ее электронная версия на следующих носителях: CD-R; CD-RW; DVD-R; DVD-RW; USB flash в форматах Microsoft Word, RTF. Весь текст рукописи должен быть сохранен в одном файле.

3. Каждая статья должна начинаться: инициалами и фамилией автора (авторов); названием (не более 7 слов). После названия статьи должна следовать краткая аннотация на русском языке (не более 500 печатных знаков) с указанием новизны исследования и методов, использованных при его проведении, и ключевые слова и словосочетания (не более 5), которые разделяются точкой с запятой.

4. В конце каждой статьи следует список литературы на русском и на английском языках. Литература дается в алфавитном порядке. Ссылки на нее оформляются в тексте в квадратных скобках. Например: [10: с. 81], где первая цифра означает порядковый номер из списка литературы, приведенного в конце статьи, а вторая — номер страницы источника; кроме этого, может указываться том, параграф, книга. Например: [5: Т. II, с. 60], [5: § 5, с. 60], [5: кн. 5, с. 60].

5. **Рисунки, графики, схемы** должны выполняться в графических редакторах, поддерживающих векторные и растровые изображения. Графики, схемы, таблицы нельзя сканировать.

Выделения в тексте делаются светлым курсивом, жирным курсивом и жирным шрифтом. Подчеркивания исключаются!

6. **Библиографические ссылки на электронные ресурсы** нужно делать внутритекстовые в круглых скобках. Например: (Русское православие. URL: <http://www.orhto-rus.ru>), (URL: <http://www.bashedu.ru/encicle.htm>).

7. **Библиографические ссылки на архивные документы** следует делать внутритекстовые ((НБА РКП. Ф. 1. Оп. 19. Ед. хр. 8); (БГАДА. ф. 210 (Разрядный приказ. Разрядные вязки. Вязка 1.4.1) № 10. Л. 1–64).

Иностранные издания в списке литературы идут после русских изданий и следуют тем же правилам оформления.

8. **Примечания.** Если примечания даются в конце страницы, то нумерация ограничивается пределами страницы. Если идет сквозная нумерация через весь текст, то примечания помещаются в конце статьи. В этом случае вначале идет раздел «Примечания», а затем раздел «Литература».

9. В конце статьи (после списка литературы) указываются автор, название статьи, аннотация и ключевые слова на английском языке.

10. К статье прилагается информация об авторе (авторах) (ФИО, ученая степень, звание, должность, место работы) на русском и английском языках, контактный телефон и электронный адрес.

11. Плата с аспирантов за публикацию рукописей не взимается.

Более подробно о требованиях к оформлению рукописи можно посмотреть на сайте [www.mgri.ru](http://www.mgri.ru) в разделе «Документы» издательского отдела Научно-информационного издательского центра.

По вопросам публикации статей в журнале «Вестник МГПУ» серии «Педагогика и психология» обращаться к составителю *Вачковой Светлане Николаевне* (e-mail: [svachkova@gmail.com](mailto:svachkova@gmail.com)).

**Вестник МГПУ**  
Журнал Московского городского педагогического университета  
*Серия «Педагогика и психология»*  
№ 2 (32), 2015

**Главный редактор:**  
доктор педагогических наук, доктор психологических наук,  
профессор *А.И. Савенков*

Свидетельство о регистрации средства массовой информации:  
ПИ № 77-5797 от 20 ноября 2000 г.

Главный редактор выпуска:  
кандидат исторических наук, старший научный сотрудник *Т.П. Веденеева*  
Редактор:  
*И.Е. Посоха*  
Корректор:  
*Л.Ю. Овчинникова*  
Перевод на английский язык:  
*А.С. Джанумов*  
Техническое редактирование и верстка:  
*О.Г. Арефьева*

Научно-информационный издательский центр ГБОУ ВО МГПУ:  
129226, Москва, 2-й Сельскохозяйственный проезд, д. 4.  
Телефон: 8-499-181-50-36.  
E-mail: Vestnik@mgpu.ru

Подписано в печать: 17.06.2015 г.  
Формат 70 × 108 <sup>1</sup>/<sub>16</sub>. Бумага офсетная.  
Объем: 8 усл. печ. л. Тираж 1000 экз.