

ВЕСТНИК

**МОСКОВСКОГО ГОРОДСКОГО
ПЕДАГОГИЧЕСКОГО
УНИВЕРСИТЕТА**

НАУЧНЫЙ ЖУРНАЛ

СЕРИЯ

«ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ»

№ 4 (34)

Издается с 2007 года

Выходит 4 раза в год

**Москва
2015**

VESTNIK

MOSCOW CITY UNIVERSITY

SCIENTIFIC JOURNAL

PEDAGOGY AND PSYCHOLOGY

№ 4 (34)

Published since 2007

Quarterly

Moscow

2015

Редакционный совет:

Реморенко И.М.
председатель

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

Рябов В.В.
заместитель председателя

доктор исторических наук, профессор,
член-корреспондент РАО

Геворкян Е.Н.
заместитель председателя

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

Агранат Д.Л.
заместитель председателя

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

Редакционная коллегия:

Савенков А.И.
главный редактор

доктор педагогических наук, доктор психологических наук,
профессор

Вачкова С.Н.
заместитель
главного редактора

доктор педагогических наук, доцент

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

Добротин Д.Ю.

кандидат педагогических наук, доцент

Ларионова Л.И.

доктор психологических наук, профессор

Леванова Е.А.

доктор педагогических наук, профессор

Левицкий М.Л.

доктор педагогических наук, профессор, академик РАО

Львова А.С.

кандидат педагогических наук, доцент

Приходько О.Г.

доктор педагогических наук, профессор

Резаков Р.Г.

доктор педагогических наук, профессор

Романова Е.С.

доктор психологических наук, профессор

Сухова Е.И.

доктор педагогических наук, профессор

Ушаков Д.В.

доктор психологических наук, профессор,
член-корреспондент РАО

Фельдштейн Д.И.

доктор психологических наук, профессор,
академик 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.

СОДЕРЖАНИЕ

Педагогическое образование

- Ясвин В.А., Рыбинская С.Н.* Комплексная оценка
общеобразовательных организаций..... 8

Проблемы профессиональной подготовки

- Фурман Б.А., Балахнин М.М.* Пути решения задач отечественного
экспорта высшего образования 27
- Добротин Д.Ю., Добротина И.Н.* Использование кейс-технологии
для подготовки учителя к организации исследовательской
деятельности младших школьников 47
- Глизбург В.И.* Научные основы дисциплины как базовая
составляющая подготовки магистров педагогического
образования..... 54

Психология

- Белолуцкая А.К.* Взаимосвязь особенностей постановки
проблем и многомерности мышления у старшеклассников
и студентов 60
- Сухоносков А.П.* Смысложизненные ориентации и гендерная
идентичность студентов педагогических специальностей..... 73

Теория и практика обучения и воспитания

- Деза Е.И., Модель Д.Л.* Особенности построения
учебных пособий в условиях интегративно-модульного
подхода к обучению дискретной математике 84
- Кожокарь С.В.* Формирование творческого начала
у дошкольников в процессе ознакомления с изобретениями
человека..... 90

История педагогического и психологического образования

- Моргачёва Е.Н.* Становление психолого-педагогического направления изучения проблемы задержки психического развития в контексте школьной неуспеваемости 102

Специальная педагогика и специальная психология

- Медведева Е.А.* Изучение особенностей самосознания как социокультурного компонента личности детей 6–7 лет с задержкой психического развития средствами искусства 109

Страницы молодых ученых

- Бахметьев Д.А.* Учебная анимация и пути ее применения в современном образовании 118

- Авторы «Вестника МГПУ», серия «Педагогика и психология», 2015, № 4 (34)..... 122**

- Требования к оформлению статей 126**

CONTENTS

Pedagogical Education

- Yasvin V.A., Rybinskaya S.N.* Integrated Assessment of General Education Organizations 8

Problems of Professional Training

- Furman B.A., Balakhnin M.M.* Some Ways of Solving the Problems of Domestic Export of Higher Education..... 27
- Dobrotin D.Yu., Dobrotina I.N.* The Use of Case Technology to Prepare a Teacher to the Organization of Research Activity of Younger Schoolchildren 47
- Glizburg V.I.* The Scientific Foundations of the Discipline as the Basic Component of Training of the Masters of Pedagogical Education..... 54

Psychology

- Belolutskaya A.K.* The Interconnection between Features of Posing Problems and the Multidimensionality of Senior Pupils' and Students' Thinking..... 60
- Sukhonosov A.P.* Meaningful Life Orientations and Gender Identity of Students of Pedagogical Specialties 73

Theory and Practice of Educating and Upbringing

- Deza E.I., Model D.L.* Features of Construction Manuals in the Conditions of Integrative and Modular Approach to Teaching Discrete Mathematics 84
- Kozhokar S.V.* Formation of Creative Principle at Pre-school Children in the Process of their Familiarization with Inventions of Man 90

The History of Pedagogical and Psychological Education

- Morgachyova E.N.* The Formation of Psychological and Pedagogical Direction of Studying the Problem of Mental Retardation of Children in the Context of School Poor Progress 102

Special Pedagogy and Special Psychology

- Medvedeva E.A.* Studying Features of Self-consciousness as a Sociocultural Component of the Personality of 6–7 year old Children with Mental Retardation by Means of Art..... 109

Young Scientist's Pages

- Bakhmetyev D.A.* Educational Animation and the Ways of its Application in Modern Education 118

MCU Vestnik. Series «Pedagogy and Psychology».

- 2015, № 4 (34) / Authors** 122

- Style Sheet**..... 126

**В.А. Ясвин,
С.Н. Рыбинская**

Комплексная оценка общеобразовательных организаций

В статье обоснована необходимость содержательного расширения критериальной базы оценки качества работы образовательных организаций в контексте реализации новых приоритетов образовательной политики РФ. Показано, что комплексная оценка общеобразовательных организаций должна отражать, наряду с уровнем образовательных достижений обучающихся, также и уровень организации образовательных условий и возможностей. Представлены методология и технология комплексной оценки образовательных организаций, разработанные и успешно апробированные в рамках городских сетевых инновационных проектов Департамента образования города Москвы. Статистически доказана связь учебных достижений обучающихся с различными характеристиками школьной среды. Представлен сравнительный анализ официального рейтинга и экспериментального рейтинга общеобразовательных организаций. Апробирован комплексный рейтинг общеобразовательных организаций.

Ключевые слова: качество образования; оценка общеобразовательных организаций; образовательная среда; организационно-образовательная модель школы; образовательные условия.

Новые приоритеты образовательной политики РФ, закрепленные в федеральных государственных образовательных стандартах, в законе «Об образовании в РФ», в Национальной стратегии действий в интересах детей на 2012–2017 годы, в Стратегии – 2020, а также в ряде других основополагающих документов, делают особый акцент на личностных качествах и конкурентоспособности выпускников, ориентируют образовательные организации на достижение как предметных, так и личностных и метапредметных образовательных результатов, на социализацию обучающихся. При этом возникает противоречие между сложившимся механизмом оценки образовательных организаций, основанном исключительно на уровне предметных образовательных результатов, выраженном в рейтингах школ, основанных на результатах ЕГЭ, ГИА и предметных олимпиад,

с одной стороны, и новыми требованиями к расширению содержания образовательных результатов обучающихся — с другой.

Проблема заключается как в отсутствии методологии оценки качества работы образовательных организаций с учетом условий и возможностей достижения личностных и метапредметных образовательных результатов, так и в отсутствии соответствующего эффективного методического арсенала. Данная проблема усугубляется методологической трудностью или даже невозможностью (по мнению ведущих психологов и педагогов, включая самих разработчиков ФГОС А.М. Кондакова и Л.П. Кезину) объективного измерения личностных образовательных результатов обучающихся.

В сложившейся ситуации становится актуальной задача разработки и апробации новых подходов к комплексной оценке деятельности общеобразовательных организаций с учетом новых приоритетов образовательной политики.

Оценка образовательных организаций в контексте оценки качества образования

Согласно федеральному государственному образовательному стандарту (2010) качество образования определяется как «комплексная характеристика», отражающая степень соответствия реальных достигаемых образовательных результатов и условий обеспечения образовательного процесса нормативным требованиям, социальным и личностным ожиданиям. Характеризуя смысл понятия «качество» применительно к сфере образования, Д.А. Иванов подчеркивает, что это не столько свойство «продукта», сколько свойство самой образовательной организации, организационных условий [2].

На основании анализа современных зарубежных систем оценки качества образования Т.В. Третьяковой выделяются характерные тенденции их развития.

1. В большинстве стран образуются независимые или частично независимые от образовательных учреждений и органов управления системой образования структуры для оценки качества образования.

2. Практикуется сочетание внешней оценки независимыми органами или комиссиями и внутренней оценки образовательного учреждения (самообследования).

3. На смену констатации образовательных результатов на основе оценочных процедур приходят методы системного мониторинга и долгосрочного прогноза.

4. Результаты оценочных процессов сопровождаются развернутой трактовкой, позволяющей выбирать направления коррекции образовательного процесса, повышения качества образования.

5. Результаты экспертизы качества образовательных организаций открыты для представителей гражданских институтов, профессионального сообщества и рынка труда [8].

Современные подходы к оценке качества работы образовательных организаций в России [5] полностью соответствуют отмеченным выше международным нормам, о чем свидетельствуют «Методические рекомендации по проведению независимой системы оценки качества работы образовательных организаций»,

разработанные в 2013 году Министерством образования и науки Российской Федерации [6].

Согласно данным рекомендациям, независимая оценка качества образования — это оценочная процедура, которая осуществляется в отношении деятельности образовательных организаций. Объектами оценки качества образования могут быть: образовательные программы; условия реализации образовательного процесса; результаты освоения обучающимися образовательных программ; деятельность органов, осуществляющих управление образованием.

В качестве современной системы оценки качества деятельности образовательных организаций может быть рассмотрен Московский стандарт качества образования, положение о котором было принято 24 декабря 2012 года на заседании коллегии Департамента образования города Москвы.

Московский стандарт качества образования включает комплекс взаимосогласованных критериев и показателей деятельности образовательных организаций, характеризующих их возможности, результаты работы и социальные эффекты образовательной деятельности [3].

Первая группа критериев «Возможности образовательного учреждения» состоит из трех подгрупп: критериев качества образовательных условий, критериев качества образовательного процесса и критериев интеграции образовательного учреждения в местное сообщество.

Показатели качества образовательных условий: повышение квалификации педагогических сотрудников; создание информационно-образовательной и предметно-развивающей среды; безбарьерность среды и создание условий для обучения детей с различными образовательными потребностями.

Показатели качества образовательного процесса: организация обучения на основе индивидуального образовательного маршрута; система управления образовательным процессом с учетом индивидуальных достижений обучающихся; социально значимая деятельность в образовании; наличие инновационной среды.

Показатели интеграции образовательной организации в местное сообщество: открытость населению — государственно-общественное управление, обратная связь с потребителями, вовлеченность родителей и работодателей; доступность и вариативность услуг для населения; взаимодействие образовательной организации с региональным сообществом.

Группа критериев «Результаты деятельности образовательного учреждения» включает показатели результатов обучения и социализации, а также критерии экономической эффективности.

Показатели качества образовательных результатов: предметные и метапредметные результаты; участие в олимпиадах, конкурсах; личностные результаты; динамика предметных результатов; сохранность контингента обучающихся.

Показатели качества результатов социализации: удовлетворенность образовательными услугами всех категорий потребителей; результативность участия в социально значимой деятельности.

Показатели экономической эффективности: доля внебюджетных и привлеченных средств; эффективность использования материально-технических

и финансовых ресурсов; учет показателей экономической эффективности в управлении организацией.

Группа критериев «Эффекты образовательной деятельности» включает показатели конкурентоспособности, инновационности и общественного признания.

Показатели конкурентоспособности: конкурентоспособность учреждения, обучающихся и педагогов.

Показатели инновационности: наличие инновационной площадки; трансляция и востребованность продуктов инновационной деятельности; наличие наград, грантов и других достижений.

Показатели достижения общественного признания: результаты добровольной сертификации; результаты профессиональной и общественной экспертной оценки.

Концепция Московского стандарта качества образования легла в основу ряда управленческих решений Департамента образования города Москвы. Руководитель департамента И.И. Калина представил профессиональной общественности четыре новых направления рейтинга школ [4]:

1. «школы высоких учебных результатов» определяются на основе традиционных критериев учебных достижений обучающихся (результаты ЕГЭ, ОГЭ, победы на предметных олимпиадах);

2. «школы большого интереса, проявляемого к ним» определяются на основе авторитета и популярности школ у населения, уровня внебюджетного финансирования, привлекаемого школами за счет высокой востребованности их дополнительных образовательных услуг;

3. «школы больших возможностей» — это прежде всего территориальные образовательные комплексы, объединяющие разнообразные образовательные ресурсы;

4. «школы с высокой эффективностью» определяются на основе их организационно-структурных характеристик.

Данные направления рейтинга полностью совпадают с содержательной структурой Московского стандарта качества образования. Как отмечает И.И. Калина, идеальная школа должна иметь высокие позиции по всем четырем направлениям оценки качества ее работы, то есть иметь высокие позиции в комплексном рейтинге, учитывающем как образовательные результаты, так и образовательные условия.

Методологические и организационные основы оценки образовательных условий и возможностей

В качестве методологической основы оценки образовательных условий и возможностей образовательных организаций может быть использован экологический (средовой) подход в образовании. В рамках данного подхода образовательная среда понимается как территориально и событийно ограниченная совокупность влияний и условий формирования личности, а также возможностей для ее развития,

возникающих при взаимодействии личности со своим социальным и пространственно-предметным окружением [9].

В данном определении особое методологическое значение приобретает понятие «возможности», которое предполагает активную роль самой личности (т. е. ее субъектную позицию) в освоении развивающих ресурсов среды, поскольку она определяется в равной мере как специфическими свойствами среды, так и свойствами личности. В то же время «влияния» и «условия» предполагают воздействие «активной» среды на «пассивного» человека, т. е. предопределяют объектную позицию школьников.

Школьная образовательная среда может быть охарактеризована на основе комплекса ее параметров.

Широта школьной среды служит ее структурно-содержательной характеристикой, показывающей, какие субъекты, объекты, процессы и явления включены в нее.

Интенсивность — структурно-динамическая характеристика, показывающая степень насыщенности школьной среды условиями, влияниями и возможностями, а также концентрированность их проявления.

Безопасность среды включает, во-первых, безопасность во взаимоотношениях с другими учащимися, сверстниками и старшими, во-вторых, безопасность в отношениях с учителями, администрацией школы и другими носителями институциональной власти и, в-третьих, безопасность в отношениях с внешней средой обитания.

Степень осознаваемости школьной среды — показатель сознательной включенности в нее всех субъектов образовательного процесса.

Устойчивость среды характеризует ее стабильность во времени.

Обобщенность школьной среды характеризует степень координации деятельности всех членов образовательного сообщества.

Эмоциональность среды иллюстрирует соотношение в ней эмоционального и рационального компонентов.

Доминантность среды характеризует значимость школьной среды в системе ценностей субъектов образовательного процесса. Доминантность показывает иерархическое положение школьной среды по отношению к другим источникам влияния на личность.

Когерентность (согласованность) среды показывает степень согласованности влияния на личность школьной среды с влияниями других факторов социальной среды этой личности.

Социальная активность среды — показатель ее социально ориентированного созидательного потенциала и экспансии школьной среды в среду обитания.

Структурированность среды включает ясную формулировку целей и ожиданий, четкое определение границ приемлемого и неприемлемого, недвусмысленность обратной связи, понятность и обоснованность поощрений и взысканий.

Мобильность школьной среды характеризует ее способности к органичным эволюционным изменениям в контексте взаимоотношений со средой обитания.

Модальность является качественно-содержательной характеристикой среды, в то время как все другие параметры дают количественную характеристику среды, показывая высокую или низкую степень выраженности того или иного показателя. Модальность характеризует образовательную среду с качественной, типологической точки зрения.

В ходе разработки научно-методического инструментария реализации Московского стандарта качества образования в рамках проекта Департамента образования города Москвы «Создание инновационных площадок по внедрению новой модели оценки качества работы общеобразовательных учреждений через апробацию новых критериев» (2012), в котором участвовало 50 школ, была успешно апробирована технология экспертизы (самоаудита) образовательных условий и возможностей образовательных организаций [10–11].

Содержание экспертизы в контексте построения рейтинга образовательных организаций на основе уровня их образовательных условий и возможностей включает определение реально сложившейся в школе управленческо-педагогической модели и оценку образовательной среды. Вся совокупность разнообразных сведений, полученных из самых разных источников в процессе проведения экспертизы, обобщается и осмысливается экспертной группой, даются характеристики и строятся модели основных компонентов образовательной и организационной подсистем. На основе проведенного анализа вырабатываются соответствующие рекомендации по совершенствованию и развитию образовательно-организационной системы.

Для анализа организационно-образовательной системы использован подход, разработанный группой европейских консультантов в области образования [1]. Данный подход получил международное признание и используется в Нидерландах, Бельгии, Англии, Германии, Швеции и других европейских странах.

Выделяется пять образовательных моделей школ: отборочно-поточная, постановочная, смешанных способностей, интегративная и инновационная, а также — пять организационных (управленческих) моделей: сегментная, линейная, коллегиальная, матричная и модульная. Рассматриваются пять основных моделей школ, представляющих собой комбинации соответствующих образовательных и организационных моделей: отборочно-поточно-сегментная модель, линейно-постановочная модель, смешанно-коллегиальная модель, интегративно-матричная модель, инновационно-модульная модель.

Три первых модели характерны для школ, ориентированных в основном на обучение и недооценивающих значение воспитательной работы. Четвертая модель обеспечивает реальную интеграцию в школе обучающего и воспитывающего компонентов. Наконец, пятая — характерна для школ, направленных на социализацию учащихся.

Организационно-образовательная структура любой школы представляет собой уникальную конфигурацию, содержащую элементы разных моделей в различных соотношениях.

Апробация комплексного рейтинга общеобразовательных организаций

Эмпирическую базу апробации экспериментального комплексного рейтинга, учитывающего как уровень предметных образовательных результатов обучающихся, так и уровень личностно развивающих образовательных условий и возможностей, предоставляемых образовательной средой, составили 60 школ, участников городской инновационной площадки Департамента образования города Москвы «Формирование экспертных сообществ для консультативно-проектного сопровождения развития образовательных учреждений в условиях реализации новых федеральных государственных образовательных стандартов и Московского стандарта качества образования» (2013–2015). В экспериментальную базу исследования вошли как школы, занимающие самые высокие позиции в рейтинге Департамента образования города Москвы («ТОП – 10»), так и школы, занимающие средние («ТОП – 300») и относительно низкие позиции (не вошедшие в «ТОП – 300»).

Для анализа образовательных результатов школ использовались открытые данные Московского центра качества образования, отражающие позиции школ в рейтингах Департамента образования города Москвы.

Экспериментальный рейтинг образовательных организаций проводился на основе инструментального самоаудита средовых условий и возможностей школ, осуществляемого их управленческими командами. С помощью разработанного программно-диагностического комплекса [12] проводились моделирование организационно-образовательных систем и оценка развивающего потенциала школьных образовательных сред. При оценке школьных организационно-образовательных систем рейтинговые баллы присваивались только за отмеченные в ходе экспертизы признаки (черты) моделей, обладающих наибольшим личностно развивающим потенциалом: интегративно-матричной и инновационно-модульной.

При оценке образовательных сред рейтинговые баллы присваивались за уровень развития их количественных параметров: широты, интенсивности, осознаваемости, безопасности, структурированности, обобщенности, эмоциональности, доминантности, когерентности, социальной активности и мобильности [9].

Для проверки адекватности экспертных оценок, полученных в процессе самоаудита, в ряде образовательных организаций (10 % от состава участников) проводилась выборочная повторная внешняя «дружеская экспертиза» с участием руководителей других образовательных организаций. Результаты внешней экспертизы отличались на 2–5 %, причем в большинстве случаев коллеги предлагали школьным экспертным командам даже несколько повысить баллы, полученные в процессе самоаудита.

По результатам автоматической обработки экспертных данных для каждой школы были разработаны аналитические карты¹.

¹ Аналитические карты 60 школ представлены на сайте: <http://www.yasvinlab.ru>.

На рисунке 1 показан пример аналитической карты школы с низким лично-стно развивающим потенциалом: организационно-образовательная модель школы ориентирована на обучение (элементы лично-стно развивающих моделей составляют всего 18 %), параметры школьной среды характеризуются низкими показателями. Результат оценки образовательных условий и возможностей — 344 балла.

Организационно-образовательная модель школы с высоким лично-стно развивающим потенциалом (см. рис. 2) ориентирована на интеграцию воспитания, обучения и социализации учащихся (элементы лично-стно развивающих моделей составляют 67 %), школьная среда характеризуется высокими показателями всех параметров. Результат оценки образовательных условий и возможностей — 520 баллов.

Баллы, полученные за уровень развития средовых условий и возможностей, позволили соответствующим образом ранжировать школы в экспериментальном рейтинге, а затем включить эти результаты в итоговый комплексный рейтинг.

В процессе обработки первичных данных усредненные за три учебных года позиции школ в официальном рейтинге Департамента образования города Москвы были заменены на соответствующие позиции этих же школ внутри экспериментальной группы, а затем суммированы с позициями в экспериментальном рейтинге, отражающем уровень развития образовательных условий и возможностей.

Данная сумма рангов (мест) и определила окончательную позицию школы в итоговом комплексном рейтинге, отражающем суммарные результаты школы, как в сфере учебных достижений, так и в сфере организации образовательных условий и возможностей для личного развития. Чем меньше сумма мест — тем выше позиция школы в комплексном рейтинге (см. табл. 1).

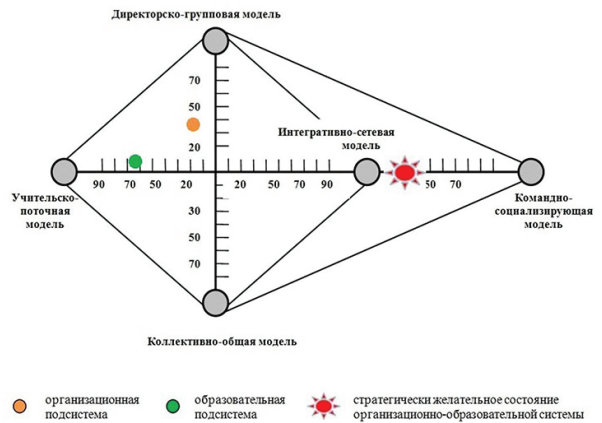
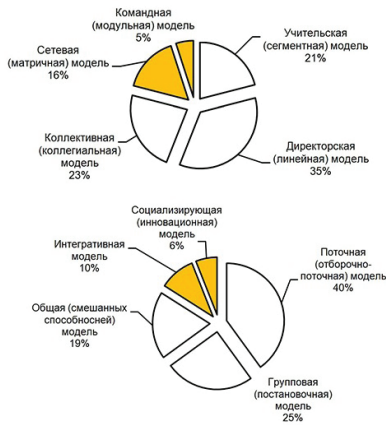
В экспериментальной выборке более трети школ сохранили свои позиции в условиях их комплексной оценки. Также более трети школ повысили свой рейтинг, причем каждая пятая школа повысила свой рейтинг достаточно радикально. Около четверти школ понизили свои рейтинговые позиции из-за недостаточного уровня образовательных условий, а каждая 10-я школа понизила свой рейтинг существенно (см. рис. 3).

Подчеркнем, что изменение рейтинга в пределах пяти мест в рамках нашего исследования мы трактовали как сохранение позиций. Можно заметить, что в большей степени повысили свой рейтинг школы, которые занимали вполне достойные позиции в рейтинге учебных достижений. В то же время ряд школ, которые лидировали в официальном рейтинге Департамента образования, существенно снизили свои позиции из-за недостаточного внимания к организации образовательных условий для личного развития учащихся. Сохранили свои позиции в основном школы, не вошедшие в «Топ – 300» и имеющие низкие баллы по образовательным условиям.

Методика	Балл	В рейтинге школ	
		max	min
Методика анализа организационно-образовательной модели	207	347	193
Методика анализа образовательной среды	137	202	127
Конкурсный балл по сумме двух методик:	344		

Организационно-образовательная модель школы		
Организационная подсистема		
Учительская (сегментная) модель	21%	27%
Директорская (линейная) модель	35%	50%
Коллективная (коллегиальная) модель	23%	13%
Сетевая (матричная) модель	16%	10%
Командная (модульная) модель	5%	0%
Образовательная подсистема		
Поточная (отборочно-поточная) модель	40%	75%
Групповая (постановочная) модель	25%	11%
Общая (смешанных способностей) модель	19%	3%
Интегративная модель	10%	11%
Социализирующая (инновационная) модель	6%	0%

* - процентное соотношение признаков модели при первичном подсчете
 ** - процентное соотношение признаков модели при пересчете



Количественные параметры оценки среды		
	Параметры среды	Балл
1	Широта	3,0
2	Интенсивность	3,4
3	Осознаваемость	3,7
4	Обобщенность	4,2
5	Эмоциональность	2,3
6	Доминантность	4,7
7	Когерентность	2,5
8	Активность	2,7
9	Мобильность	4,9
10	Структурированность	7,5
11	Безопасность	3,0
	Уровень развития образовательной среды	41,9
	Гармоничность образовательной среды	5,2



Рис. 1. Пример аналитической карты школы с относительно низкими показателями лично развивающих условий и возможностей

Методика	Балл	В рейтинге школ	
		max	min
Методика анализа организационно-образовательной модели	318	347	193
Методика анализа образовательной среды	202	202	127
Конкурсный балл по сумме двух методик:	520		

Организационно-образовательная модель школы

Организационная подсистема

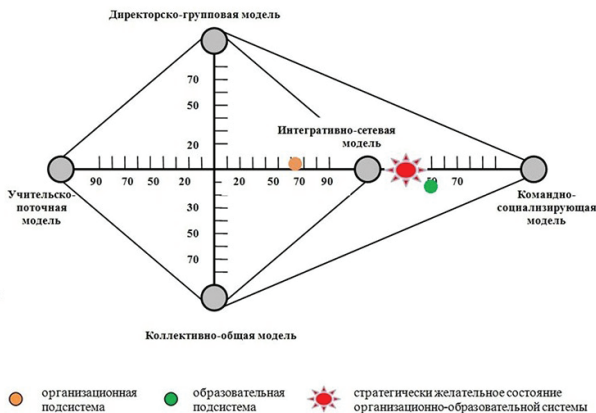
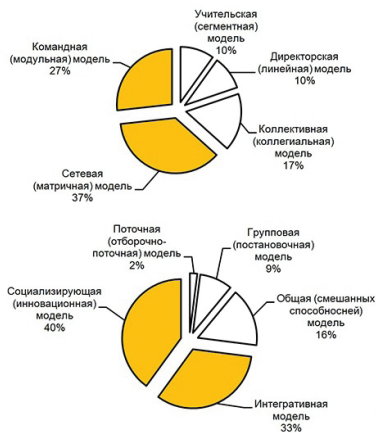
Модель	Процент	Процент
Учительская (сегментная) модель	10%	7%
Директорская (линейная) модель	10%	13%
Коллективная (коллегальная) модель	17%	10%
Сетевая (матричная) модель	37%	50%
Командная (модульная) модель	27%	20%

Образовательная подсистема

Модель	Процент	Процент
Поточная (отборочно-поточная) модель	2%	0%
Групповая (постановочная) модель	9%	4%
Общая (смешанных способностей) модель	16%	18%
Интегративная модель	33%	14%
Социализирующая (инновационная) модель	40%	64%

* - процентное соотношение признаков модели при первичном подсчете

** - процентное соотношение признаков модели при пересчете



Количественные параметры оценки среды		
Параметры	Параметры среды	Балл
1	Широта	10,0
2	Интенсивность	9,5
3	Осознаваемость	9,0
4	Обобщенность	10,0
5	Эмоциональность	10,0
6	Доминантность	10,0
7	Когерентность	8,5
8	Активность	9,6
9	Мобильность	10,0
10	Структурированность	10,0
11	Безопасность	7,8
	Уровень развития образовательной среды	104,4
	Гармоничность образовательной среды	2,2



Рис. 2. Пример аналитической карты школы с относительно высокими показателями личностно развивающих условий и возможностей

Таблица 1

Изменения в ранжировании школ на основе комплексного рейтинга, включающего показатели учебных достижений и образовательных условий

Среднее место в рейтинге ДОГМ за 2010–2013	Место в рейтинге ДОГМ в экспериментальной группе	Место в экспериментальном рейтинге образовательных условий	Сумма мест по рейтингам учебных достижений и образовательных условий	Комплексный рейтинг школы	Изменение позиций школ в комплексном рейтинге по отношению к позициям в официальном рейтинге ДОГМ
5	4	5	9	1	+ 3
10	7	3	10	2	+ 5
94	13	1	14	3	+ 10
9	6	14	20	4	+ 2
128	16	4	20		+ 12
146	20	6	26	5	+ 15
218	27	2	29	6	+ 21
58	11	20	31	7	+ 4
1	1	31	32	8	– 7
110	14	22	36	9	+ 5
230	28	8	36		+ 19
4	3	34	37	10	– 7
212	26	11	37		+ 16
271	31	7	38	11	+ 20
11	8	35	43	12	– 4
277	32	12	44	13	+ 19
300	35	9	44		+ 22
300	35	10	45	14	+ 21
7	5	41	46	15	– 10
159	23	23	46		+ 8
47	10	37	47	16	– 6
145	19	29	48	17	+ 2
300	35	13	48		+ 18
3	2	48	50	18	– 16
183	24	26	50		+ 6
300	35	15	50		+ 17
300	35	16	51	19	+ 16
300	35	17	52	20	+ 15
191	25	28	53	21	+ 4
293	34	19	53		+ 13
300	35	18	53		+ 14

Среднее место в рейтинге ДОгМ за 2010–2013	Место в рейтинге ДОгМ в экспериментальной группе	Место в экспериментальном рейтинге образовательных условий	Сумма мест по рейтингам учебных достижений и образовательных условий	Комплексный рейтинг школы	Изменение позиций школ в комплексном рейтинге по отношению к позициям в официальном рейтинге ДОгМ
248	29	25	54	22	+ 7
157	22	33	55	23	– 1
300	35	21	56	24	+ 11
120	15	42	57	25	– 10
144	18	39	57		– 7
300	35	24	59	26	+ 9
21	9	51	60	27	– 18
69	12	49	61	28	– 16
300	35	27	62	29	+ 6
300	35	30	65	30	+5
300	35	32	67	31	+4
139	17	52	69	32	– 15
292	33	36	69		+ 1
300	35	38	73	33	+ 2
260	30	45	75	34	– 4
300	35	40	75		+ 1
300	35	43	78	35	+ 0
183	24	55	79	36	– 12
300	35	44	79		– 1
155	21	59	80	37	– 16
292	33	47	80		– 4
300	35	46	81	38	– 3
300	35	50	85	39	– 4
300	35	53	88	40	– 5
300	35	54	89	41	– 6
300	35	56	91	42	– 7
300	35	57	92	43	– 8
300	35	58	93	44	– 9
300	35	60	95	45	- 10

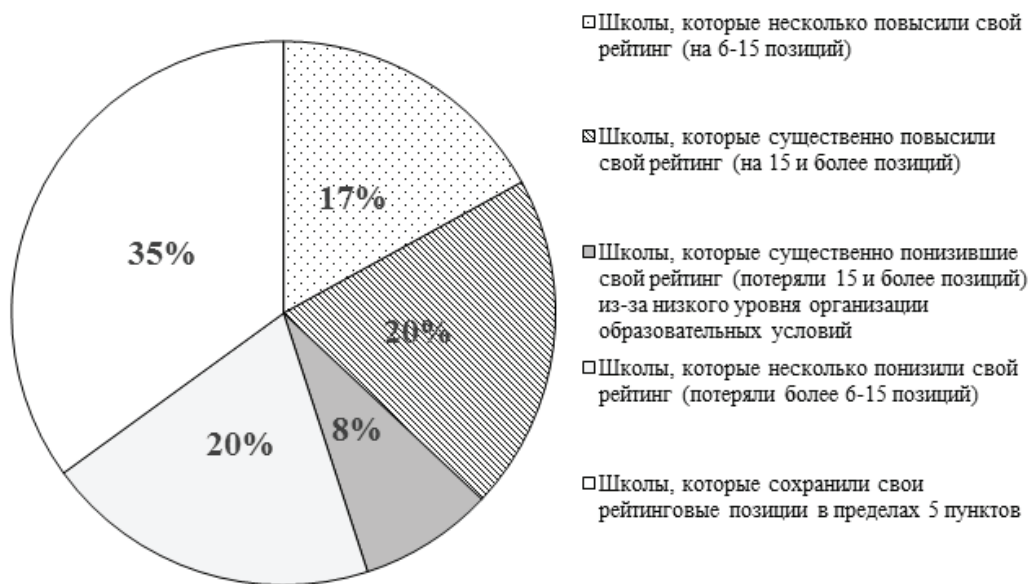


Рис. 3. Соотношение количества школ, изменивших позиции, полученные в официальном рейтинге, в условиях экспериментального комплексного рейтинга, отражающего как учебные достижения, так и образовательные условия

Анализ взаимосвязи средовых характеристик школы и учебных достижений обучающихся

Полученная в процессе исследования база эмпирических данных позволила провести также корреляционный анализ между характеристиками школьной среды (условиями и возможностями) и учебными достижениями обучающихся с помощью коэффициента ранговой корреляции Спирмена. Анализ показал, с одной стороны, отсутствие корреляций между организационно-образовательными моделями школ и учебными достижениями, а, с другой — наличие корреляций между уровнем развития школьных образовательных сред и учебными достижениями.

Метод ранговой корреляции Спирмена позволяет определить тесноту (силу) и направление корреляционной связи между двумя профилями (иерархиями) признаков. Для подсчета ранговой корреляции производится расчет коэффициента ранговой корреляции r_s по формуле:

$$r_s = 1 - 6 \frac{\sum d^2}{N(N^2 - 1)}$$

с учетом критических значений для данной количественной выборки. Для $N = 60$ критические значения составляют 0,25 на 0,05 % уровне (менее значимая связь) и 0,33 на 0,01 % уровне (более значимая связь).

Отсутствие корреляции между рейтингом школ по уровню учебных достижений обучающихся и их организационно-образовательными моделями

(коэффициент корреляции близок к нулевому значению) представляется вполне логичным, поскольку официальный рейтинг совершенно не учитывает деятельность школ, направленную на достижение личностных образовательных результатов. В то же время высокие предметные образовательные результаты могут быть достигнуты именно в рамках организационно-образовательных моделей, ориентированных только на обучение. Более того, именно эти модели обеспечивают максимальную «эффективность» школ, если ее понимать как соотношение количества обучающихся и педагогов [4]. Высокие предметные образовательные результаты могут быть получены в рамках отборочно-поточно-сегментной организационно-образовательной модели, неспособной, однако, обеспечивать соответствующие современным требованиям личностные и метапредметные образовательные результаты.

Итоговые результаты корреляционного анализа связей учебных достижений обучающихся с уровнем развития средовых условий и возможностей школ представлены на рисунке 4.

Полученные данные показывают, что высокие учебные достижения обучающихся в наибольшей мере связаны с интенсивностью образовательной среды (0,585), то есть концентрированностью образовательных влияний и возможностей. Можно говорить о большой зависимости учебных достижений от степени учебной нагрузки школьников.

К другим факторам школьной среды, наиболее значимым для достижения высоких учебных результатов, могут быть отнесены, прежде всего, направленность школы на взаимодействие со своим социальным окружением (социальная активность — 0,399), умение использовать образовательный потенциал своего социального окружения (широта — 0,361), адекватность образовательной программы школы социальным запросам (когерентность — 0,355), способность школы изменяться согласно этим запросам (мобильность — 0,352). Отметим, что социальная активность, широта, когерентность и мобильность могут быть отнесены к «внешним» параметрам школьной среды, характеризующим ее взаимосвязи с социальным окружением. Таким образом, можно констатировать, что самых высоких образовательных результатов добиваются школы, наиболее тесно связанные с социумом, оперативно реагирующие на меняющиеся социальные запросы и наиболее активно использующие социальные ресурсы в образовательном процессе.

Интересной проблемой для дальнейшего анализа представляется отсутствие корреляций между учебной успешностью и «внутренними» параметрами школьной среды, такими как ее обобщенность, эмоциональность и безопасность. Учитывая содержание данных параметров, можно констатировать, что для достижения высоких предметных образовательных результатов и соответственно высокого места в рейтинге школа может не заботиться о единстве педагогической стратегии учителей (обобщенности), позитивном психологическом климате в школьном коллективе (эмоциональности) и о психологическом комфорте обучающихся, педагогов и родителей (безопасности).

Таким образом, корреляционный анализ показал, что образовательная среда влияет на достижение школьниками предметных образовательных результатов прежде всего за счет своей интенсивности, а также за счет «внешних» факторов, обусловленных взаимодействием школы с социальным окружением, в то время как «внутренние» факторы, связанные с психологическим климатом в школе, не имеют решающего значения.

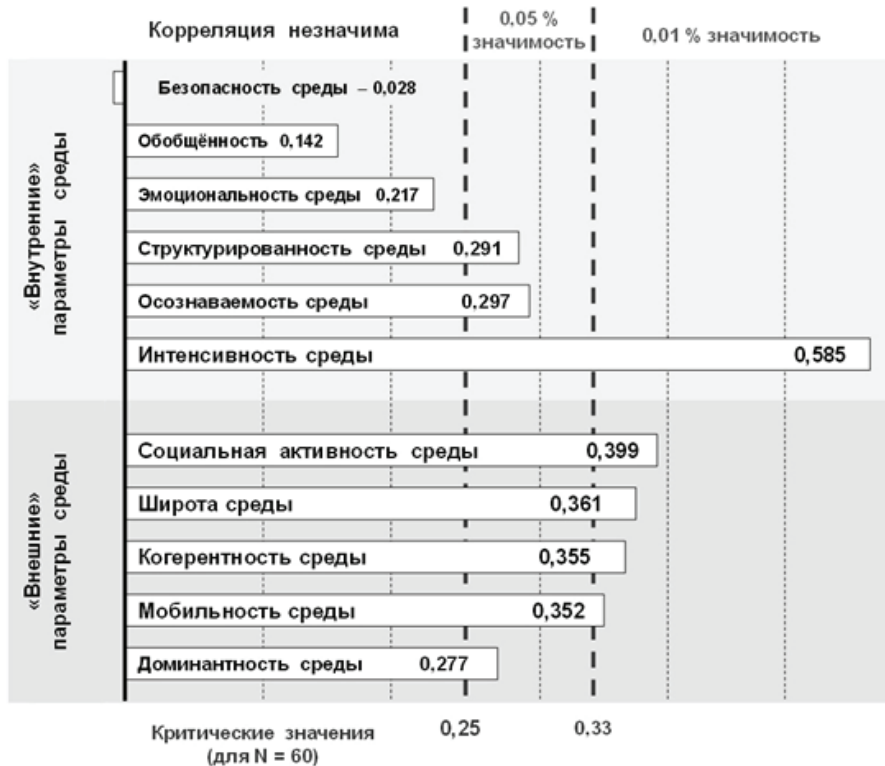


Рис. 4. Результаты корреляционного анализа методом Ч. Спирмена учебных достижений обучающихся с характеристиками школьной среды

Связь предметных образовательных результатов (учебных достижений) с уровнем развития школьной среды подтверждается также результатами исследования С.С. Сехина, который пришел к выводу, что средние показатели группы школ, входящих в «ТОП – 400», по каждому параметру образовательной среды выше средних показателей группы школ, не входящих в «ТОП – 400» [7].

Организационные механизмы комплексной оценки качества школ

Опыт работы городской инновационной площадки «Формирование экспертных сообществ для консультативно-проектного сопровождения развития образовательных учреждений в условиях реализации новых федеральных государственных образовательных стандартов и Московского стандарта качества образования» позволил сформулировать ряд позиций и предложений по изменению существующей технологии оценки качества образовательных

организаций. Для построения более объективного, адекватного и «честного» рейтинга школ, как инструмента управления качеством образования, представляется целесообразным обеспечить комплексность и дифференцированность оценочных механизмов, а также усилить роль первичной «внутренней» оценки школы ее управленческой командой (самоаудита), педагогической и родительской общественностью.

Представляется целесообразной реализация следующих подходов.

1. Заменить абсолютные показатели учебных достижений обучающихся относительными показателями. Другими словами, считать не просто количество школьников, показавших высокие предметные образовательные результаты, а учитывать их процентное соотношение к общему количеству обучающихся в школе.

2. Ввести поправочные коэффициенты для школ, находящихся в различных социально-экономических условиях. Повышающие коэффициенты должны присваиваться школам, в которых преобладает педагогически более сложный контингент обучающихся, чтобы преодолеть существующую несправедливость, когда «олимпийцы и параолимпийцы бегут в общем забеге». Повышающие коэффициенты могут присваиваться, например, в зависимости от кадастровой стоимости земли в районе, в котором работает школа, а также школам для детей с особыми потребностями.

3. Целесообразно вернуться к оценке качества работы каждой школы, входящей в территориальные образовательные комплексы в качестве структурных подразделений, поскольку между ними в реальности существуют значительные различия, а ребенок ежедневно учится, как и раньше, в конкретном структурном подразделении. В этом смысле «общая температура по больнице» не может помочь поставить «правильный диагноз конкретному пациенту», а только дезориентирует общественные представления о качестве образования в той или иной организации и образовательной системе в целом. Родителей интересует именно качество образования в соответствующих структурных подразделениях, в которых учатся их дети. В этом плане целесообразно, наряду с официальным рейтингом департамента (министерства) образования, иметь также общественный родительский рейтинг всех школ региона, формально потерявших в результате реформирования свой прежний статус и ставших «структурными подразделениями».

4. Первичная оценка образовательных условий и возможностей школы, то есть диагностика ее организационно-образовательной модели и экспертиза образовательной среды, может проводиться непосредственно профессиональным сообществом и родительской общественностью. В этом плане может быть предложена технология «трех коридоров» (подобно таможенным коридорам) представления экспертно-диагностических данных, получаемых по четким общим критериям на основе инструментальных оценочных процедур.

- «Зеленый коридор». Структурированные данные о школе, полученные путем ежегодной внутренней экспертизы, размещаются под ответственность руководителя и председателя управляющего совета

или родительского комитета на специальном общедоступном региональном портале. Далее в результате автоматической обработки эти данные превращаются в рейтинговые баллы, и школа занимает определенную позицию в региональном рейтинге.

- «Серебряный коридор». Школа дополнительно проводит «дружескую экспертизу» своих данных в форме публичной защиты, на которую приглашаются руководители других образовательных организаций данного муниципалитета и региона, компетентные представители научного сообщества, специалисты управлений образованием, представители муниципальной власти, журналисты, родители и т. п. Представленные данные обсуждаются, корректируются с учетом мнений и замечаний, полученных от членов внешней экспертной группы. Результаты «дружеской экспертизы» оформляются протоколом, который предоставляется на специальный портал вместе со структурированными данными о школе под ответственность руководителя и председателя внешней экспертной группы, который избирается по критерию своей компетентности и авторитета в региональном образовательном сообществе. Школы, добровольно «входящие в рейтинг по серебряному коридору», получают повышающий коэффициент при автоматической обработке своих данных и соответственно имеют дополнительную возможность повысить свои позиции в региональном рейтинге.
- «Золотой коридор». В регионе создается независимая высококвалифицированная экспертная группа на базе профильного научно-методического центра, лаборатории или кафедры. Данная экспертная группа получает соответствующие полномочия от регионального департамента (министерства) образования или, в случае общественного рейтинга, — от профессионального и родительского сообщества. Школа, желающая «войти в рейтинг по “золотому коридору”», за соответствующую плату приглашает независимую профессиональную группу для участия в проведении диагностики организационно-образовательной системы и экспертизы школьной среды, составления экспертного заключения. В этом случае школа получает добавочный коэффициент, более высокий, чем в «золотом коридоре».

Комплексная оценка качества общеобразовательных организаций, проводимая профессионально-общественным экспертным сообществом на основе показателей предметных образовательных результатов обучающихся и показателей образовательных условий и личностно развивающих возможностей, позволяет получить более точные представления о качестве образования.

Литература

1. Де Калувэ Л., Маркс Э., Петри М. Развитие школы: модели и изменения: пер. с англ. / Под ред. А.К. Зайцева. Калуга: Калужский институт социологии, 1993. 240 с.

2. *Иванов Д.А.* Внутришкольная система управления качеством образования (Принципы, цели, инструментарий). М.: Перспектива, 2011. 48 с.
3. *Каганов В.Ш.* О конкурентоспособности и механизмах обеспечения качества образования // Учительская газета. Москва. № 04 от 22 января 2013 года.
4. *Калина И.И.* Советы могут давать только те, кто заслужил это право своей работой // Учительская газета. Москва. № 32 от 12 августа 2014 года.
5. Концепция общероссийской системы оценки качества образования: [электронный ресурс]. М., 2008. URL: <http://vuo.ucoz.ru/load>.
6. Методические рекомендации по проведению независимой системы оценки качества работы образовательных организаций. Утверждены заместителем Министра образования и науки Российской Федерации А.Б. Повалко 14 октября 2013 г. [электронный ресурс]. URL: <http://минобрнауки.рф/3710>.
7. *Сехин С.С.* Школа как социально-экологический комплекс: дис. ... магистер. психол.-пед. образование. М.: МГПУ, 2014. 126 с.
8. *Третьякова Т.В.* Анализ подходов к оценке качества образования за рубежом // Вестник Северо-восточного федерального университета им. М.К. Аммосова. № 2. Т. 6. 2009. С. 59–63.
9. *Ясвин В.А.* Экологическая психология образования как направление психолого-педагогической науки // Вестник Московского городского педагогического университета. Серия «Педагогика и психология». 2013. № 4 (26). С. 42–49.
10. *Ясвин В.А., Рыбинская С.Н.* Модель системной психолого-социальной экспертизы школы // Экспертиза в социальном мире: от знания к деятельности / Под ред. Г.В. Иванченко, Д.А. Леонтьева. М.: Смысл, 2006. С. 401–419.
11. *Ясвин В.А., Рыбинская С.Н.* Методологические основы системной экспертизы и консалтинга в сфере образования // Экспертиза и мониторинг образовательных условий в современной школе / Под ред. В.А. Ясвина, С.А. Беловой. М.: Смысл, 2009. С. 46–71.
12. *Ясвин В.А., Рыбинская С.Н., Белова С.А., Дробнов С.Е.* Программно-диагностический комплекс для обеспечения процесса экспертно-проектного управления инновационным развитием образовательных учреждений // Свидетельство о государственной регистрации программы для ЭВМ № 2013619715. Дата государственной регистрации в Реестре программ для ЭВМ 14 октября 2013 г.

Literatura

1. *De Kaluve' L., Marks E', Petri M.* Razvitie shkoly': modeli i izmeneniya: per. s angl. / Pod red. A.K. Zajceva. Kaluga: Kaluzhskij institut sociologii, 1993. 240 s.
2. *Ivanov D.A.* Vnutrishkol'naya sistema upravleniya kachestvom obrazovaniya (Principy', celi, instrumentarij). M.: Perspektiva, 2011. 48 s.
3. *Kaganov V.Sh.* O konkurentosposobnosti i mexanizmax obespecheniya kachestva obrazovaniya // Uchitel'skaya gazeta. Moskva. № 04 ot 22 yanvaryaya 2013 goda.
4. *Kalina I.I.* Sovety' mogut davat' tol'ko te, kto zaslužhil e'to pravo svoej rabotoj // Uchitel'skaya gazeta. Moskva. № 32 ot 12 avgusta 2014 goda.
5. Концепция обшherossijskoj sistemy' ocenki kachestva obrazovaniya: [e'lektronny'j resurs]. M., 2008. URL: <http://vuo.ucoz.ru/load>.
6. Metodicheskie rekomendacii po provedeniyu nezavisimoy sistemy' ocenki kachestva raboty' obrazovatel'ny'x organizacij. Utverzhdeny' zamestitelem Ministra obrazovaniya i nauki Rossijskoj Federacii A.B. Povalko 14 oktyabrya 2013 g. [e'lektronny'j resurs]. URL: <http://minobrnauki.rf/3710>.

7. *Sexin S.S.* Shkola kak social'no-e'kologicheskij kompleks: dis... magister. psixol.-ped. obrazovanie. M.: MGPU, 2014. 126 s.
8. *Tret'yakova T.V.* Analiz podxodov k ocenke kachestva obrazovaniya za rubezhom // Vestnik Severo-vostochnogo federal'nogo universiteta im. M.K. Ammosova. № 2. T. 6. 2009. S. 59–63.
9. *Yasvin V.A.* E'kologicheskaya psixologiya obrazovaniya kak napravlenie psixologo-pedagogicheskoy nauki // Vestnik Moskovskogo gorodskogo pedagogicheskogo universiteta. Seriya «Pedagogika i psixologiya». 2013. № 4 (26). S. 42–49.
10. *Yasvin V.A., Ry'binskaya S.N.* Model' sistemnoj psixologo-social'noj e'kspertizy shkoly' // E'kspertiza v social'nom mire: ot znaniya k deyatelnosti / Pod red. G.V. Ivanchenko, D.A. Leont'eva. M.: Smy'sl, 2006. S. 401–419.
11. *Yasvin V.A., Ry'binskaya S.N.* Metodologicheskie osnovy' sistemnoj e'kspertizy i konsaltinga v sfere obrazovaniya // E'kspertiza i monitoring obrazovatel'ny'x uslovij v sovremennoj shkole / Pod red. V.A. Yasvina, S.A. Belovoj. M.: Smy'sl, 2009. S. 46–71.
12. *Yasvin V.A., Ry'binskaya S.N., Belova S.A., Drobnov S.E.* Programmno-diagnosticheskij kompleks dlya obespecheniya processa e'kspertno-proektnogo upravleniya innovacionny'm razvitiem obrazovatel'ny'x uchrezhdenij // Svidetel'stvo o gosudarstvennoj registracii programmy' dlya EVM № 2013619715. Data gosudarstvennoj registracii v Reestre programm dlya EVM 14 oktyabrya 2013 g.

*V.A. Yasvin,
S.N. Rybinskaya*

Integrated Assessment of General Education Organizations

In the article the authors substantiate the necessity of rich in content expansion of the criteria base for evaluating the quality of work of educational institutions in the context of implementation of the new priorities of the educational policy of the Russian Federation. It is shown that integrated assessment of educational institutions must reflect along with the level of educational achievements of students also the level of organization of educational conditions and opportunities. The methodology and technology of integrated assessment of educational organizations, developed and successfully tested within the limits of urban network of innovative projects of the Department of Education of Moscow city are presented. The authors statistically proved connection between educational achievements of students with different characteristics of the school environment. A comparative analysis of the official rating and experimental rating of general education organizations is presented. Integrated rating of general education institutions was tested.

Keywords: quality of education; evaluation of general education institutions; the educational environment; organizational and educational model of a school; educational conditions.



ПРОБЛЕМЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ

**Б.А. Фурман,
М.М. Балахнин**

Некоторые пути решения задач отечественного экспорта высшего образования

В статье анализируется значение экспортных составляющих национальных экономик. Рассматриваются имеющиеся проблемы, сдерживающие внешнеэкономическую деятельность учреждений высшего профессионального образования России. Намечены конкретные меры, которые, по мнению авторов, могут способствовать активизации работы в этом направлении. Выявлены специальности, пользующиеся высоким спросом у иностранных студентов, и определен перечень регионов, направляющих в настоящее время наиболее крупные контингенты молодежи на учебу в РФ.

Ключевые слова: трансграничное образование; экспорт образовательных услуг; потенциальные потребители российских образовательных услуг.

Уже почти два столетия в университетах и институтах нашей страны учатся иностранцы. Хотя понятие «трансграничное образование» (ТГО) тогда не употребляли, но специфика формирования российской государственности базировалась на создании в постепенно присоединяемых к метрополии землях, контингентов лояльных элит, младшее поколение которых получали образование в России.

В первых десятилетиях XIX века это были в основном выходцы из недавно присоединенных к Российской империи земель Восточной Польши и Финляндии. Одной из форм реальной помощи славянским и другим народам, поработанным Османами, стало обучение в Петербургском, Московском, Киевском и Новороссийском университетах студентов из Валахии, Греции, Болгарии, Сербии, Черногории. В этих странах православным было запрещено получать высшее образование. В середине XIX века у семей национальной знати и буржуазии Северного Кавказа и Закавказья получило популярность направление на учебу молодых горцев в российские университетские центры

и Николаевскую военную академию. В дальнейшем такой контингент расширился за счет представителей Среднеазиатских и Дальневосточных регионов.

Несмотря на свой консервативно-реакционный характер, царское правительство видело в процессе привлечения иностранцев на учебу в Россию ряд положительных политических, экономических и культурных аспектов. Молодые люди, получавшие высшее образование в России, как правило, создавали прорусские политические партии и движения, занимали ведущие места в местных органах управления, возглавляли создававшиеся национальные высшие и средние учебные заведения, вели успешную торговую и промышленную деятельность, ориентируясь на связи с Россией, выступали как пропагандисты русского языка и культуры в своих странах. Эти факторы способствовали укреплению положения нашего государства в качестве одной из великих мировых держав, давали возможность формирования благоприятного политического климата на границах империи. Можно сказать, что политика привлечения юных представителей национальной интеллигенции и обеспеченных слоев населения на учебу в Россию стала важной частью мирной экспансии государства.

После Великой Октябрьской революции и до начала сороковых годов XX века обучение иностранцев в вузах носило ярко выраженный политико-идеологический характер. Были организованы и финансировались из специальных статей государственного бюджета так называемые «Коммунистические университеты», комплектовавшиеся по зонально-территориальному принципу. В них училась молодежь, разделяющая коммунистические взгляды на политическое устройство своих стран из Европы, Азии и других континентов. В большинстве этих государств коммунистическое движение находилось «вне закона», что вынуждало будущих студентов, как правило, нелегально покидать свои страны. Основная часть учебного процесса сводилась к освоению марксистско-ленинской теории, изучению практики государственного строительства в СССР, овладению приемами и методами подпольной работы, агитации и воздействия на трудящиеся массы. Из числа выпускников «коммвузов» впоследствии формировался аппарат местных коммунистических партий, действовавших под эгидой Коминтерна вплоть до начала Великой Отечественной войны.

Характерно, что в технических, медицинских, педагогических и гуманитарных советских вузах того времени иностранные студенты были очень малочисленны. В основном там получали образование дети и другие члены семей политэмигрантов, бежавших в СССР от преследований властей. В этот период дипломы наших вузов за рубежом не признавались, и молодые люди, закончившие обучение, могли работать по своей специальности только на советской территории.

В послевоенный период, невзирая на огромные экономические проблемы, связанные с последствиями войны и оккупации, СССР уверенно и достаточно

быстро занял лидирующее положение в организации трансграничного обучения. Эта работа продолжалась прежними темпами почти 40 лет до распада Мирового социалистического содружества.

В Советском Союзе обучение иностранцев почти полностью финансировалось государством. Такой подход диктовался политикой СССР, находившейся под мощным воздействием геополитического и идеологического векторов, влиявших на структуру и объемы политических, идеологических, военных и экономических связей. Экспорт образовательных услуг использовался для формирования контингента специалистов, который сможет деятельно участвовать в налаживании будущего экономического сотрудничества, распространения идеологии, основанной на марксистско-ленинской теории. В пятидесятые – шестидесятые годы широко практиковалось не только обучение иностранцев в советских вузах, но и оказание организационной, материальной, экономической и научно-методической помощи в создании в странах народной демократии и развивающихся государствах национальных учреждений высшего профессионального образования, профессорско-преподавательский состав которых первоначально комплектовался из числа советских ученых. Такие высшие учебные заведения были сформированы в Монголии, Индии, Индонезии, на Кубе, в ряде африканских государств.

За период с 1951-го по 1985 год в СССР было подготовлено более 145 тысяч специалистов по сотням различных специальностей. В 1990/1991 учебном году в советских вузах обучалось более 126 тысяч граждан из десятков стран всех континентов земли, что превышало 10 % от общемирового контингента таких учащихся.

После распада Советского Союза количественные характеристики существенно изменились. Так, в 2010 году общая численность иностранных учащихся в вузах России составила свыше 175 тысяч человек, но в мировом масштабе это лишь 4,4 %. Большая часть студентов были гражданами прежних советских республик и социалистических стран [7].

Кратко охарактеризуем важнейшие интернациональные требования к современному высшему образованию, выступающие основополагающими моментами Болонского процесса. Это повышение качества образования, создание единой системы зачетных единиц, развитие академической мобильности, внедрение единой двухступенчатой системы подготовки специалистов, признание академических квалификаций и степеней, а также ряд других. Одним из определяющих условий выступает достаточное финансирование высшей школы. Практически все университеты и институты, входящие в число 200 наиболее востребованных в мире, оперируют многомиллионными годовыми бюджетами.

В последнее время для нашей страны как никогда важна мобилизация всех усилий для обеспечения стабильности экономического положения и уровня жизни населения, а в дальнейшем и для роста этих показателей. В этом контексте очень важно, чтобы объемы российского экспорта возрастали за счет

совершенствования его структуры, в том числе за счет роста объемов экспорта услуг, куда входят и образовательные услуги, оказываемые отечественными учреждениями высшей школы. Политика способствования деятельности экспортеров в России весьма разнообразна. Она включает в себя такие эффективные меры, как составление целевых государственных программ поддержки, субсидирование производства, налоговые льготы субъектам экспорта, предоставление льготных кредитов под выпуск экспортной продукции и оказание услуг, выдачу гарантий государства для экспортных контрактов и их страхование, предоставление системы ценовых скидок и многое другое. Закономерно, что технологически приемлемая по роду их деятельности форма помощи обязательно должна предоставляться и учреждениям высшего профессионального образования, экспортирующим свои услуги.

Международной оценке отечественной высшей школы придается большое значение. В соответствии с проектом «5–100–2020» создан Совет по повышению конкурентной способности ведущих российских университетов и поставлена задача к 2020 году добиться вхождения в число ста лучших мировых ВУЗов не менее пяти отечественных вузов. Правительство в 2013 году выделило несколько десятков крупных грантов для вузов, которые по показателям своей деятельности смогут решить эту задачу (www.rusanonnet.ru/news/91445). Вполне логично, что, добившись столь высокого рейтинга, им будет легче привлечь внимание большего количества иностранных абитуриентов.

Высшие учебные заведения России в соответствии с Законом об образовании в Российской Федерации являются автономными и самостоятельно ведущими свою финансово-хозяйственную деятельность со всеми вытекающими из этого обстоятельства правовыми и экономическими последствиями, что, в свою очередь, предопределяет необходимость внедрения методов управления, доказавших свою эффективность в условиях рыночной экономики, в практику государственных высших учебных заведений.

В социалистической плановой экономике этот процесс, как правило, заключался в перераспределении всех видов ресурсов под полным контролем государства на направления, которые имели высокий экспортный потенциал. Примерами тому могут служить в прошлом веке эпохальные программы развития. Речь идет о создании оборонной техники (в 40–60 годах), сделавшем СССР одним из крупнейших экспортеров вооружений, или о формировании топливно-энергетического комплекса на базе освоения месторождений нефти и газа (в 60–70 годы), результатами которого мы активно пользуемся и сегодня, и о ряде других. Однако были и неудачные попытки. К таким можно отнести проваленный процесс «перестройки и ускорения» в 1985–1987 годах, имевший своей целью сократить отставание страны в машиностроении, электронике, других смежных отраслях, но не осуществленный в связи с отсутствием ресурсов для переоснащения основных фондов, соответствующей подготовки персонала и внедрения научно-технических новинок в производство.

Не получил должного развития и широко пропагандировавшийся курс на модернизацию, пришедшийся на время мирового кризиса 2008–2010 годов. Подобные неудачи оказывают мощное отрицательное воздействие на сознание соотечественников.

Сопоставление возможностей, имеющихся для успешной конкуренции на внешних рынках с аналогами, выпущенными лидерами своих отраслей, показывает, что результат наращивания необходимых средств и сил возможно получить лишь через несколько лет. За это время поступательное движение человечества, и в первую очередь предприятий развитых стран и ТНК, не остановится, а это значит, что наше отставание будет нарастать. Не прерывая концентрации усилий, для будущего очень важно сегодня использовать те наши экспортные возможности, которые не связаны с крупными инвестициями в разработку и внедрение технических новшеств, строительство, реконструкцию, переоснащение, а могут дать должную отдачу при относительно невысоких затратах и интенсивном организационном совершенствовании.

Рост экспорта готовых изделий, сырья, технических новинок, сельскохозяйственной продукции, интеллектуальной собственности, знаний и услуг сегодня выступает условием, решительно влияющим на благополучие стран-экспортеров и в значительной мере их населения. В последние десятилетия получила признание экспортно-ориентированная модель развития национальных хозяйств. Она реализована в первую очередь группой «новых индустриальных стран» (НИС) (КНР, Южная Корея, Тайвань, Сингапур, Малайзия и др.), которые в результате достигли более высоких показателей экономического роста. Так, например, Франция обеспечила в 2010 году 1,7 % роста ВВП, а Тайвань 10,7 % (<http://www.worldbank.org/2012>).

Конечно, часть таких успехов можно объяснить более «низким стартом», с которого начали современный этап развития эти государства.

Основной интерес для экспорта представляет высшее и послевузовское образование для иностранцев, которое они получают на территории РФ или силами персонала субъектов отечественной высшей школы за рубежом. Определенные экспортные резервы можно найти и в среднем специальном образовании, и обучении русскому языку иностранных граждан.

Рассматривая экспортный потенциал отечественной высшей школы, необходимо выделить те составляющие, которые пользуются преимущественным спросом у потребителей. Это 4–5–6-летнее обучение специалистов, бакалавров и магистров по адаптированным вузовским программам, а также профилированная подготовка и переподготовка специалистов, потребность в которой возникает при экспорте и последующей эксплуатации значительных объемов российских ноу-хау, оборудования, технологий для создаваемых или реконструируемых объектов за рубежом.

Обладание такими конкурентными преимуществами еще не означает, что они могут реализоваться без энергичного осуществления разносторонней программы специальных мер поддержки.

Получение эффективной отдачи и вклада от экспорта образовательных услуг в общую «копилку» страны невозможно без действенного дипломатического и внешнеэкономического содействия и даже без элементов протекционизма со стороны органов российской власти. Не обойтись и без изменения практики финансирования высшего образования. В прошлом остались времена, когда государственный бюджет брал на себя подавляющий объем таких расходов. Мы знаем, что даже в централизованной плановой экономике образовательная сфера обеспечивалась по остаточному принципу. Теперь требуется новая модель, заложенная в «Законе об образовании в РФ». Она предусматривает активное сотрудничество в решении этой проблемы федеральной и муниципальной властей, корпоративного сектора, а также непосредственное участие самих ВУЗов.

К сожалению, современная Россия пока не лидирует среди других стран-экспортеров и обеспечивает лишь 1,2 % общего мирового объема экспорта. В структуре российского экспорта услуг наиболее весомы доля транспортных (15 млрд долларов США) и туристических (11,9 млрд долларов США). Образовательные услуги в 2008 году были экспортированы на сумму 1,12 млрд долларов, в том числе услуги высшей школы на 900 млн долларов США (в эту сумму включены доходы курсов русского языка для иностранцев) [Российский статистический ежегодник. Росстат, 2012. с. 401, таб. 13.15, 13.17, с. 700, таб. 26.8.].

Для сравнения, доходность экспорта образовательных услуг в США в 2004–2007 годах составила 17 млрд долларов США в год [<http://pandia.ru/text/77/151/6235.php>].

В современном мире экспортом образовательных услуг занимаются сотни университетов и институтов из 129 стран. Свыше 70 % таких вузов приходится на экономически развитые страны. Рассмотрим отдельные примеры продуктивного мирового опыта экспорта образовательных услуг. Наибольших успехов в этом вопросе пока добились США, Великобритания и другие лидеры мировой экономики, движимые геоэкономическими и геополитическими интересами. Нельзя оставить без внимания и феномен КНР.

Число иностранных студентов в вузах США составляет 700 тысяч человек. Сфера образования по своему вкладу в экспортные доходы страны занимает почетное пятое место. Без совместных усилий властей, корпоративного и частного секторов, администрации и попечительских советов вузов столь высокие показатели были бы недостижимы. Назовем причины, побуждающие эти структуры уделять внимание экспорту образовательных услуг. Во-первых, доходная часть, распределяемая между разными бенефициантами, практически удваивается за счет поступлений средств, которыми оплачивается проживание, питание и другие расходы иностранных студентов. В итоге из общего объема американского экспорта, составляющего в 2010 году 1278 млрд долларов, на долю образовательных услуг приходится около 3 % (почти 34 млрд долларов). Во-вторых,

до 50 % молодых иностранцев, получивших образование в США, остаются после учебы работать в американских фирмах, т. е. используют свой интеллект и знания в интересах американской экономики. Как правило, уже со второго курса они начинают свою деятельность на первичных должностях, а к окончанию учебы становятся полноправными специалистами с достойной заработной платой, позволяющей вести образ жизни обеспеченных людей. По мере развития американского трансграничного образования таким способом все активнее комплектуются специальности, связанные с инженерией, IT-технологиями, естественными науками. В-третьих, современные студенты, которые через несколько лет возвратятся к себе на родину, благодаря полученному в период учебы развитию имеют все шансы воспользоваться «социальным лифтом», занять позиции, с которых они смогут участвовать в принятии определяющих судьбу своего государства решениях, а в дальнейшем действовать с руководящих постов, не забывая свои американские «альма матер» и поддерживая с ними дружественные связи.

В Великобритании цена получаемых иностранцами образовательных услуг несколько ниже, чем в США (примерно на 20 %). Контингент иностранных студентов составляет более 200 тысяч человек, которые еще в начале двухтысячных приносили национальному экспорту почти 9 млрд долларов ежегодно [3]. Существует несколько особенностей британской модели. Для многолюдных развивающихся стран Британского содружества наций (Индия, Пакистан, Бангладеш, Нигерия, Малайзия), а также Ирана, ряда африканских и азиатских государств направлять молодежь для учебы в бывшую метрополию — почти полуторазековая традиция, что обеспечивает достаточно высокий стабильный спрос на образовательные услуги. Подавляющее большинство приезжающих учиться в Великобританию не вполне свободно владеют английским языком. Годичное обучение на соответствующих курсах обходится учащемуся примерно в три тысячи долларов. На этапе подготовки к поступлению в вуз и в первые годы обучения иностранцы получают, на возмездной основе, комплекты методических, справочных и учебных пособий. Привлечение иностранцев в британские учебные заведения находится в центре внимания специализированной структуры «Британского Совета», финансируемого из государственного бюджета.

В Германии действует несколько иная система экспорта образовательных услуг. Иностранные студенты получают реальную финансовую и организационную помощь немецких властей на федеральном и земельных уровнях. В состав мер поддержки входит: резервирование определенного количества мест во всех государственных вузах; выплата стипендий и пособий; проведение занятий на английском языке и другие мероприятия, предусмотренные несколькими сотнями разномасштабных программ, рассчитанных на ближайшие 5–10 лет. Все это позволяет ФРГ занимать более 10 % мирового рынка образовательных услуг и констатировать возрастающий спрос на учебу в Германии молодежи стран Центральной и Восточной Европы (ЦВЕ), СНГ, Юго-Восточной Азии [URL: <http://www.lerc.ru/?part=bulletin&art=26&page=15>].

Среди «догоняющих» стран особенно заметны успехи Китая. За последние десятилетия количество иностранных граждан, обучающихся в «поднебесной», возросло в десятки раз. Большую часть этих студентов составляют этнические китайцы, для которых не существует языкового барьера. Они приезжают, как правило, из Индонезии, Малайзии, Непала, Мьянмы, Вьетнама, Лаоса. Из своего, превышающего 5 трлн долларов ВВП на развитие сферы образования КНР в 2010 году затратила более 50 млрд долларов. Несколько китайских университетов включены в число ведущих мировых ВУЗов. Их бюджеты достигают десятков миллионов долларов США. Отчасти столь крупные инвестиции объясняются численностью населения КНР (около 1,4 млрд человек), из которых свыше 600 млн люди в возрасте, позволяющем регулярное обучение. Для поддержки учебы иностранных студентов активно привлекаются средства китайской диаспоры, в основном из Юго-Восточной Азии. Государственный контроль подавляющего числа университетов и институтов обеспечивает достаточно высокое качество предоставляемых образовательных услуг. В сочетании со значительно более низкой стоимостью обучения (по сравнению с ЭРС) и невысокой ценой проживания, питания и досуга образование для иностранцев в КНР уверенно конкурирует на мировом рынке, постоянно наращивая численность привлекаемого контингента. В качестве дополнительных, стимулирующих спрос мер в последнее время стало доступным преподавание основных дисциплин на английском языке и полная интеграция сообщества высшей школы Китая в мировую вузовскую сеть. Существенным источником для последующего пополнения иностранцами китайских университетов и институтов служат весьма распространенные во всем мире курсы китайского языка. Так, общее число изучающих китайский язык в мире достигает 40 млн человек. В 88 странах действуют несколько сотен Институтов Конфуция и одноименных школ, работа которых финансируется из национального бюджета КНР. Только для того, чтобы углубить свои языковые познания и получить возможность практики сюда ежегодно приезжают более 140 тысяч человек. Часть этих молодых людей живут в китайских семьях, участвующих в программах международного обмена. Опыт КНР показывает, что в результате систематической, целенаправленной, слаженной работы государства и общества можно довольно быстро добиться выхода на передовые позиции мирового рынка [5].

Такой наглядный пример наших территориальных соседей вполне пригоден и для реализации в России.

На основе изучения мотивации иностранных студентов, учащихся в России решающими при выборе страны для получения высшего или последипломного образования являются:

– возможность использования реальной экономической помощи за счет частных или семейных средств либо по программам финансирования из российских или национальных источников в период обучения;

– имидж и авторитет государства, международный рейтинг или репутация ВУЗа, вхождение его в единое образовательное пространство в рамках Болонского процесса, популярность получаемой специальности в стране происхождения (проживания) абитуриента;

– владение или возможность быстрой адаптации к языку преподавания;

– продолжительность и содержание полного курса обучения, стоимость учебы и ориентировочные размеры сопутствующих расходов (питание, проживание, учебная литература, досуг и т.п.);

– принятие квалификации, получаемой в результате обучения и подтверждающих ее документов в стране происхождения (проживания) и других странах без дополнительных испытаний;

– традиционные разноплановые связи страны происхождения (проживания) абитуриента с Россией;

– соответствие учебных курсов и программ практики по выбранным специальностям требованиям, предъявляемым в стране происхождения (проживания) к таким специалистам;

– условия размещения будущих студентов в общежитиях, кампусах и т. п.;

– наличие национальных диаспор или их представительств, соответствующих происхождению иностранного абитуриента по месту дислокации выбранного им вуза;

– возможности и условия обеспечения личной безопасности студентов.

Следует учитывать, что при глобальной информатизации человечества и распространении Интернета потенциальные потребители трансграничных образовательных услуг во всем мире способны оперативно получить многие сведения о стране и вузе, которые определяют их выбор. Большое значение в этом контексте имеют порталы и сайты национальных образовательных систем и конкретных учебных заведений. Они выступают в качестве одного из маркетинговых инструментов в острой конкуренции за внимание абитуриентов.

Весьма перспективна и такая форма экспорта образовательных услуг, как создание дочерних учреждений российского высшего профессионального образования непосредственно в стране проживания достаточного контингента потенциальных потребителей. Решение возникающих при этом материальных, финансовых и организационных проблем, как правило, не под силу только администрации базового университета или института. Реальную помощь в этих вопросах должны оказывать российские транснациональные корпорации (Газпром, Росатом, Роснефть, ОАО Российские железные дороги, акционерное общество «Русский алюминий» и другие), имеющие в этих странах собственные активы и нуждающиеся в квалифицированных специалистах местного происхождения. Успешным примером подобного сотрудничества можно считать проект сооружения АЭС во Вьетнаме, сопровождающийся открытием в этой стране филиала Национального исследовательского ядерного университета (МИФИ).

Основой для выбора могут стать и традиционные преимущества отечественных вузов, проверенные опытом прошлых лет. К ним можно отнести наличие известных научных школ, доступ к использованию фундаментальных информационных массивов или возможность прохождения практики студентов на уникальных предприятиях. Развитие демократии и стабильности экономического и социального положения Российской Федерации также увеличивает возможности для сотрудничества в сфере экспорта образовательных услуг между государством, деловым миром, социальной сферой и высшими учебными заведениями.

Процесс адаптации отечественной высшей школы к признанным интернациональным требованиям находится в постоянном движении. Только за последние несколько лет были предприняты совместные меры для укрепления потенциала наших вузов. В рамках последовательного применения идей Болонского процесса заканчивается переход на работу в соответствии со стандартами высшего образования нового поколения и на многоуровневую структуру обучения студентов. Ведется последовательное расширение перечня университетов и институтов, в которых практикуется модульно-рейтинговая система организации учебного процесса. Близится к итогу подготовка единого приложения к документу государственного образца, подтверждающего завершение образования в вузе.

Свою роль играет и выявление неэффективных субъектов высшего образования, подлежащих реформированию и реструктуризации для повышения научного уровня и качества подготовки студентов. Определены высшие школы в разных регионах страны, получившие статус национальных университетов и соответствующие преференции. Разработаны и осуществляются меры по улучшению системы оплаты труда преподавателей, административного и вспомогательного персонала вузов. Увеличены стипендии студентам и аспирантам. Эти шаги предприняты органами государственной власти. Теперь дело за ответной реакцией образовательного сообщества. Ее следует ждать уже в текущем учебном году.

Основой для выбора места своей будущей учебы могут стать и конкурентные преимущества, которыми обладают уже сейчас отдельные отечественные вузы. К ним можно отнести:

– участие в педагогической деятельности известных в мировом профессиональном сообществе ученых, прославленных научными достижениями мирового масштаба, тесные связи учреждений сферы образования с базовыми организациями науки, медицины, предприятиями реального сектора экономики, что дает возможность иностранным студентам дополнить полученные теоретические знания конкретным исследовательским или производственным опытом в ходе практики;

– заинтересованность государства, предпринимательского сообщества и активной части научной общественности в расширении экспорта образовательных услуг, что позволяет ожидать дополнительных мер по поддержке вузов, ведущих такую деятельность;

– поиск и реализацию форм участия отечественных транснациональных корпораций (ТНК) и крупнейших компаний в размещении заказов на подготовку на базе российских учреждений высшего образования специалистов из числа граждан стран, где ведут работы эти корпорации;

– достаточно свободный режим получения виз или безвизового въезда в РФ для граждан подавляющего числа государств, изъявляющих желание здесь учиться;

– многолетний опыт подготовки студентов из зарубежных стран, накопленный за минувшие десятилетия в России (СССР) по научно-теоретическим, инженерным, медицинским, сельскохозяйственным и лингвистическим специальностям;

– сохранившаяся высокая репутация ведущих вузов Москвы, Санкт-Петербурга, Новосибирска, Екатеринбурга, Томска, Краснодара в международном академическом и специализированном пространствах;

– основательный характер преподавания учебных дисциплин, предусматривающий освоение студентами теоретических положений и фундаментальных комплексов знаний, которые могут служить базой для проведения дальнейших исследований, подготовки диссертаций, создания национальных научных школ в странах происхождения учащихся;

– относительно низкая стоимость обучения и невысокие расходы на проживание, особенно вне столичных мегаполисов;

– сложившийся в ряде государств (страны — члены СНГ, африканские, азиатские и латиноамериканские страны) стереотип получения образования в СССР, а затем и в России, сочетающийся с опытом работы с иностранцами, накопленным десятками отечественных университетов, академий и институтов;

– наличие во многих странах неформальных объединений выпускников советских (российских) вузов, поддерживающих отношения со своими учебными заведениями и активно пропагандирующих преимущества учебы в нашей стране.

Нельзя сказать, что российские вузы в настоящее время не пользуются популярностью у зарубежных потребителей в основном из СНГ и развивающихся стран Азии. Этот контингент приносит ежегодный доход в 150–170 млн долларов (0,5 % мирового рынка образовательных услуг). Конечно, РФ может иметь значительно более существенные успехи в реализации образовательных услуг на мировом рынке. Ряд экспертных оценок говорит о возможности получать от предоставления образования гражданам иных стран до 4 млрд долларов в год.

Для выхода на такие рубежи важно в разумные сроки избавиться от обстоятельств, сдерживающих освоение нашими учебными заведениями мирового рынка образовательных услуг. К таким ограничивающим факторам можно отнести:

– незначительную осведомленность молодых людей и их родителей, проживающих в зарубежье, об условиях, качестве и содержании образования, получаемого в России;

– сохраняющуюся частично неопределенность по отношению к мировым стандартам содержания, организационных и правовых форм высшего образования, которое получают иностранцы в России, что вызывает некоторые проблемы с аккредитацией за рубежом подтверждающих завершённое обучение документов;

– отставание в техническом оснащении учебных заведений современным демонстрационным, информационным и имитационным оборудованием, используемым в учебном процессе;

– изношенность зданий и сооружений, в которых должно будет проводиться обучение или размещаться в студенческие общежития;

– сокращение объемов исследовательской работы лабораторий и кафедр, что делает вузы менее привлекательными для иностранцев, желающих заниматься после окончания учебы наукой;

– передачу весьма скудной части средств, полученных в качестве платы за обучение от зарубежных стран или непосредственно от иностранных студентов в распоряжение администрации вузов для финансирования работ по укреплению инфраструктуры, роста оплаты труда преподавателей, усиления мер безопасности и т. п.;

– слабую зарубежную рекламу возможностей российского образования в сфере науки, практической подготовки, информационно-методического обеспечения, развития спорта и досуга для иностранных студентов, размещаемую в Интернете или в зарубежных профильных изданиях на языке страны по месту публикации;

– имеющийся у большинства наших учебных заведений дефицит опыта и желания серьезной конкурентной борьбы за внимание будущих иностранных абитуриентов, возникший как следствие традиционно высокого для России внутреннего спроса на высшее образование.

– сдерживание по политическим, экономическим и организационным причинам программ развертывания филиалов и отделений отечественных университетов за рубежом. В итоге Россия осуществляет экспорт образовательных услуг преимущественно через трансграничные поставки со своей территории. Лидирующие в этой сфере страны часто действуют через дочерние структуры своих вузов, созданных там, где имеются крупные контингенты потребителей таких услуг. Это позволяет студентам не тратить на переезды и учиться в привычных цивилизационных и климатических условиях;

– применение не отвечающей актуальным задачам роста экспорта образовательных услуг практики квотирования российскими посольствами мест, выделяемых гражданам конкретной страны для учебы в наших вузах на основе государственного финансирования. Сейчас так учатся в 170 университетах и институтах 30 тысяч студентов или 17 % от общей численности иностранцев из 98 стран мира [7].

– недостаточную организованность в представлении интересов отечественной высшей школы в сфере международного сотрудничества, которая заставляет предпринимать автономные усилия отдельных университетов, не объединенных специализированной государственно-общественной структурой, наделенной соответствующими полномочиями и ресурсами и действующей на постоянной основе в канве федеральной научно-образовательной политики;

– относительно слабый уровень довузовской подготовки, полученной будущими студентами на родине, что вынуждает выбирать для поступления специальность «попроще», не сообразуясь с потребностью в конкретных специалистах страны проживания и тем самым нивелируя ценность полученного в России образования;

– отсутствие в широком масштабе системы преподавания учебных дисциплин на английском языке для студентов, не владеющих русским языком;

– замедленный, по различным причинам, процесс омоложения профессорско-преподавательского состава высших учебных заведений и связанные с этим негативные черты обучения иностранцев;

– проблемы с получением рабочих виз для иностранных преподавателей ведущих мировых университетов, работа которых в отечественной высшей школе могла бы усилить ее привлекательность для студентов из ЭРС.

Представляется, что устранение этих тормозящих явлений вполне по силам высшей школе России при наличии политической воли и организационно-экономической поддержки федеральных и региональных властей, бизнеса, академической и научной общественности.

Естественно, что даже при высвобождении учебных заведений от перечисленных проблем спрос на предоставляемые услуги будет зависеть от популярности у зарубежных абитуриентов той или иной специальности. Наибольшим спросом до 2010 года пользовались гуманитарно-социальные специальности, в том числе юриспруденция, экономика и менеджмент, а также медицина.

Эти предпочтения не одинаковы для выходцев из разных стран, желающих получить в РФ высшее образование. Значительную часть иностранных студентов составляют граждане стран СНГ и бывших советских республик Кавказа (61 %). Для довольно многих из них русский язык является родным или хорошо известным, что серьезно облегчает учебу. В то же время они испытывали бы определенные трудности с определением статуса своего пребывания, особенно в столице или крупных мегаполисах, если бы приехали в Россию без намерений учиться. Подтвержденное документами положение учащегося вуза позволяет им несколько лет легально находиться в нашей стране. Такие студенты, как правило, не стремятся поступить в учебные заведения, пользующиеся репутацией «трудных». Например, в МГУ им. М.В. Ломоносова, ВШЭ, МГТУ им. Н.Э. Баумана, СПбГУ, МФТИ, МГИМО и аналогичные престижные учреждения. Данная категория иностранцев предпочитает менее трудоемкие специальности, получить

которые можно и в негосударственных учебных заведениях. Вторая группа абитуриентов из этих стран обращает свое внимание на специальности, которые они могут получить в вузах, пользующихся авторитетом на их родине еще с советских времен. Поступить и учиться этим специальностям значительно труднее, но впоследствии трудоустройство в собственной стране, а при некоторых условиях и в России, значительно облегчается. Здесь основным спросом пользуется образование в таких отраслях, как медицина, сельское хозяйство, пищевая промышленность, транспорт, гражданское строительство.

Интерес у студентов из стран третьего мира, составляющих более 30 % от общего числа, как правило, вызывают прикладные специальности, благодаря получению которых они смогут сделать карьеру на родине, в государственных структурах и в развивающихся отраслях национальной экономики. Это инженерно-технические профессии, связанные с разведкой, добычей и переработкой природных ресурсов, аэрокосмическими исследованиями и машиностроением, электроэнергетикой, ядерной физикой, химией, транспортным строительством, архитектурой, лесопереработкой, а также медицина, право, ведение, международные отношения, агрономия и некоторые другие.

Часть пока что сравнительно небольшого контингента будущих студентов, приезжающих из Европы, Северной Америки, Австралии (примерно, 6 %), стремится получить образование в гуманитарных сферах. У этих молодых людей пользуются спросом такие специальности, как славистика, философия, политология, история, филология. Другая часть абитуриентов из ЭРС проявляют интерес к естественно-научным специальностям, в числе которых — математика, теоретическая и прикладная физика, механика, специальности, связанные с ракетно-космическими исследованиями и созданием соответствующих технологий, приборов и техники, нанотехнологии, биология и другие. Следует отметить, что многие из них получают в России второе и третье высшее образование.

Таблица 1

Сведения о спросе на получение очного и заочного высшего образования в РФ среди граждан регионов мира в 2010 году

№	Регион мира, откуда приехали студенты	Численность (чел.)	% от общей численности иностранных студентов
1.	Страны СНГ, Грузия, Абхазия, Северная Осетия	108 000	61,05
2.	Страны ЦВЕ и Балтии	4900	2,77
3.	ЭРС и др. государства Европы	5800	3,05
4.	Страны Азии	44 500	25,16
5.	Страны Африки	9600	5,43
6.	Страны Латинской Америки	1640	0,93
7.	Страны Северной Америки	2140	1,25
8.	Австралия, Страны Океании и лица без гражданства	320	0,18
	ИТОГО:	176 900	100 %

Анализируя мировую конъюнктуру экспорта образовательных услуг, можно отметить ее основательные колебания. Так, Новая Зеландия, бывшая долгое время поставщиком студентов в вузы Австралии, Великобритании, США и других стран, сегодня сама предоставляет широкий спектр образовательных услуг, увеличивая ежегодно число принимаемых на учебу зарубежных студентов. Возможно, через несколько лет и мы сможем привлекать на учебу в РФ абитуриентов из большего числа стран. Пока, к сожалению, сколь-нибудь масштабный экспорт высшего образования на ближайшие годы представляется возможным лишь в определенные государства.

Особый интерес для решения указанной проблемы, скорее всего, будет представлять молодежь стран, где достаточно распространен русский язык и/или поддерживаются традиционно тесные политические, экономические, социокультурные и религиозные связи с Российской Федерацией и российскими структурами и общественными объединениями. В таблице 2 приведен ориентировочный перечень таких стран с указанием разработанного автором рейтинга вероятности (от 0 до 6) осуществления в них, в ближайшие годы, экспорта высшего образования из России.

Таблица 2

Перечень стран, граждане которых могли бы учиться в вузах РФ, в том числе и в филиалах, организованных на территории этих стран

№	Страна	Численность населения в возрасте 15–44 года, млн чел.	Рейтинг вероятности востребованности гражданами страны высшего образования в РФ ²	Ожидаемые мотивы решения о выборе места учебы
1.	Республика Беларусь	3,6	6	Страна — член Таможенного союза. Большая часть населения владеет русским языком
2.	Казахстан	6,4	6	Страна — член Таможенного союза. Значительная часть населения владеет русским языком
3.	Армения	1,3	5,5	Страна вступает в Таможенный союз. Часть населения владеет русским языком
4.	Вьетнам	59,1	5,5	Организуется филиал МФТИ
5.	Киргизия	2,1	5	Действуют филиалы вузов РФ. Часть населения владеет русским языком
6.	Абхазия	0,96	5	Часть населения владеет русским языком
7.	Таджикистан	3,1	5	Часть населения владеет русским языком

² Показатели графы 3 рассчитаны автором исходя из средней численности данной возрастной группы населения мира, составляющей 39–44 %.

№	Страна	Численность населения в возрасте 15–44 года, млн чел.	Рейтинг вероятности востребованности гражданами страны высшего образования в РФ ²	Ожидаемые мотивы решения о выборе места учебы
8.	Азербайджан	3,6	5	Часть населения владеет русским языком
9.	Сирия	9,1	4,5	Поддерживаются традиционные союзнические отношения с Россией
10.	Болгария	2,8	4,5	Имеются традиции учебы в России. Религиозная общность на основе православия.
11.	Украина	19,3	4,5	В основном из Восточных и Южных районов. Большинство населения владеет русским языком
12.	Узбекистан	10,9	4,5	Часть населения владеет русским языком
13.	Латвия	0,9	4	Часть населения владеет русским языком
14.	Македония	0,92	4	Имеется тенденция к расширению связей с РФ
15.	Молдова	1,82	4	В основном из ПМР. Часть населения владеет русским языком
16.	Монголия	1,12	4	Имеются традиции учебы в РФ
17.	Сербия	3,1	4	Установлены многолетние дружественные связи с Россией
18.	Черногория	0,25	4	Имеются тенденции развития дружественных связей с РФ. Религиозная общность на основе православия
19.	Гана	9,4	3,5	Имеются традиции учебы в России
20.	Словакия	2,4	3	Имеются традиции учебы в России. Широкие экономические связи с РФ.
21.	Ангола	7,6	3	В стране действуют дочерние предприятия российских компаний
22.	Куба	4,5	3	Имеются традиции учебы в РФ
23.	Индонезия	91,8	2,5	Имеются традиции учебы в РФ
24.	Эфиопия	30,1	2,5	Имеются традиции учебы в РФ
25.	Эстония	0,48	2,5	В основном русскоязычное население
26.	Гвинея	4,2	2	В стране действует дочернее предприятие российской компании
27.	Израиль	3,0	2	Часть населения владеет русским языком
28.	Кипр	0,42	2	Развиваются деловые связи с РФ

№	Страна	Численность населения в возрасте 15–44 года, млн чел.	Рейтинг вероятности востребованности гражданами страны высшего образования в РФ ²	Ожидаемые мотивы решения о выборе места учебы
29.	Нигерия	61,7	2	В стране действуют дочерние предприятия российских компаний
30.	Бангладеш	64,1	2	Длительные дружественные связи с РФ
31.	Ботсвана	1,12	1,5	Высокий спрос на образование за рубежом
32.	Греция	4,4	1	Часть населения владеет русским языком
33.	Камбоджа	6,1	1	Традиции учебы в России
34.	Лаос	2,5	1	Традиции учебы в России
35.	Зимбабве	4,9	0,6	В стране действуют дочерние предприятия российских компаний

При рассмотрении факторов, способствующих экспорту российского высшего образования в перечисленные выше страны, можно выделить следующие:

- отсутствие должного количества национальных вузов, ограниченный перечень специальностей, которые получают учащиеся в них студенты, или невысокое качество подготовки специалистов;
- традиционные разносторонние связи страны с Россией (СССР), способствовавшие формированию положительного имиджа нашей страны;
- перспективы и высокие темпы развития определенных направлений бизнеса, требующие специалистов с высшим образованием;
- наличие в стране значительных объемов ранее поставленного советского и российского оборудования, требующего квалифицированного обслуживания;
- престиж российского высшего образования или отдельных учебных заведений в стране;
- значительное количество молодежи из этой страны, длительное время проживающей в РФ;
- этнокультурная общность славянских народов, религиозная близость с официальными российскими конфессиями;
- проблемы, возникшие при ориентации страны на сближение с ЕС или во время экономического кризиса;
- значительные объемы ВВП, выделяемые государством на образование;
- действие национальной программы преодоления низкого уровня образования населения;
- большое количество выпускников российских (советских) вузов, занимающих высокие посты во власти и бизнесе;
- ограничения, наложенные ООН на международные контакты страны;

– желание бывших соотечественников дать своим потомкам высшее образование в РФ;

– ограничения в получении высшего образования на бюджетной основе для некоторых категорий населения;

– высокий уровень безработицы, вынуждающий получать высшее образование там, где легче решить проблемы трудоустройства;

– содержание школьных программ, идентичных российским;

К сожалению, пока весьма действенны и факторы, препятствующие реализации экспортных программ в сфере высшего профессионального образования. В их числе:

– низкий уровень жизни населения, не позволяющий оплачивать учебу молодых людей за рубежом, в том числе и в России;

– отсутствие возможности финансирования учебы в России из средств государственного бюджета;

– разница в учебных программах средней школы, не позволяющая адаптировать полученные знания к требованиям отечественных образовательных стандартов;

– низкий уровень владения иностранными абитуриентами русским и английским языками, на которых может вестись преподавание в вузе;

– существенные природно-климатические и этнокультурные различия;

– экстремистские и радикально-фундаменталистские течения, охватившие часть молодежи мусульманских стран;

– ксенофобские проявления у некоторой части российской молодежи;

– территориальная удаленность РФ от ряда стран и сложности с прямым сообщением;

– хорошо развитая национальная образовательная система, в составе которой действуют популярные в стране высшие учебные заведения или формы дистанционного обучения;

– ориентация государства, властной элиты и общества на тесное сотрудничество с ЕС и другими странами, в том числе и в сфере высшего профессионального образования;

– проблемы легитимизации итоговых документов, подтверждающих получение высшего образования в РФ;

– предоставление возможности получения высшего образования в своей стране на бюджетной основе;

– ограниченная проблемами экономического развития страны потребность в широком спектре специалистов с высшим образованием;

– внутренние вооруженные и социально-политические конфликты, затрудняющие доступ молодежи к высшему образованию за рубежом;

Перечисленные позитивные и негативные факторы развития российского экспорта образовательных услуг в каждой из стран имеют свою специфику, требующую индивидуального подхода, основанного на особенностях их

отношений с Россией, государственного устройства, политической обстановки, экономических показателей.

Мы определили в изложенном выше тексте значение развития образовательных процессов, его влияние на рост экономики и жизненного уровня стран мира, причины и следствия нашего отставания в экспорте образовательных услуг, а также выделили круг государств, потенциальных потребителей российских образовательных услуг. В результате можно наметить важнейшие шаги по более высокой отдаче от экспортной деятельности в сфере высшего профессионального образования. Они помогут Российской Федерации подтвердить свое положение великой мировой державы, пополнить доходы бюджета, найти средства для укрепления науки и просвещения, совершенствовать дружественные связи с нашими союзниками и привлечь к сотрудничеству новых партнеров.

Понятно, что ждать нашего движения никто не будет. Университеты и институты США, Великобритании, Германии будут наращивать объемы ТГО прежними темпами. Китай, Австралия, Новая Зеландия и другие державы, из числа «новых» игроков этого рынка, продолжат ускоренное развитие систем ТГО. Расширение экспорта образовательных услуг стало одним из важнейших направлений отечественного стратегического менеджмента в образовательной сфере. Неслучайно развитие трансграничного образования входит в перечень вопросов стратегического планирования.

Все эти факты требуют от российской высшей школы, опираясь на поддержку власти и общества, осуществить в ближайшие три года настоящий прорыв в лидирующую группу на мировом рынке образовательных услуг.

«Иметь экономику, которая не гарантирует нам ни стабильности, ни суверенитета, ни достойного благосостояния, — для России непозволительно. Нам нужна новая экономика, с развитой сферой услуг». Такая стратегическая установка «Программы Путина» и должна стать определяющей при выработке системных по достижению заданной цели в сфере экспорта образовательных услуг.

Литература

1. *Арефьев А.Л.* Российское образование на экспорт // Демоскоп-Weekly. 2010. С. 441–442.
2. *Воинова О.В.* Экспорт образования в современном мире // Социология образования. Москва. 2008. № 1.
3. *Зорников И.Н.* Зарубежный опыт и российская практика // Вестник ВГУ. 2003. № 2. С. 59–63.
4. Институт демографии НИУ «Высшая школа экономики» // Демоскоп-Weekly. 2013. № 575–576 (18 ноября – 1 декабря 2013 г.). Приложение. Разделы 1 и 6.
5. *Ли Цинфэн, Се Вэйхэ.* Современная ситуация регионального развития образования в КНР и коррекция курса // Россия – Китай: образовательные реформы на рубеже XX–XXI вв. М., 2007. С. 189.
6. *Путин В.В.* Нам нужна новая экономика // Ведомости. 30.12.2012. № 315 (3029).

7. Все страны и территории мира (The World Factbook.CIA). Справочник. Екатеринбург: У-Фактория, 2011.
8. Экспорт российских образовательных услуг. Справочник. Вып. 3. М.: ЦСИ, 2011. С. 22, 29, 115–117.

Literatura

1. *Aref'ev A.L.* Rossijskoe obrazovanie na e'ksport // Demoskop-Weekly. 2010. S. 441–442.
2. *Voinova O.V.* E'ksport obrazovaniya v sovremennom mire // Sociologiya obrazovaniya. Moskva. 2008. № 1.
3. Institut demografii NIU «Vy'sshaya shkola e'konomiki» // Demoskop-Weekly. 2013. S. 575–576 (18 noyabrya –1 dekabrya 2013). Prilozhenie. Razdely' 1 i 6.
4. *Kostyukevich L.P.* Strategicheskij menedzhment v upravlenii uchrezhdeniem vy'shego professional'nogo obrazovaniya.
5. *Putin V.V.* Nam nuzhna novaya e'konomika // Vedomosti. 30.12.2012. № 315 (3029).
6. Все страны' i territorii mira (The World Factbook.CIA). Spravochnik. Ekaterinburg.: U-Faktoriya, 2011.
7. E'ksport rossijskix obrazovatel'ny'x uslug. Spravochnik. Vy'p. 3. M.: CzSI, 2011. S. 22, 29, 115–117.

***B.A. Furman,
M.M. Balakhnin***

Some Ways of Solving the Problems of Domestic Export of Higher Education

The value of the export components of national economies is analyzed in the article. The current problems restraining external economic activity of Russian institutions of higher professional education are considered. The authors point out particular measures, which, according to the authors, can help intensify the work in this direction. The specialties that are in high demand among foreign students is identified. Also the list of regions which currently send the largest contingents of young people to study in the Russian Federation is defined.

Keywords: cross-border education; export of educational services; potential consumers of Russian educational services.

**Д.Ю. Добротин,
И.Н. Добротина**

Использование кейс-технологии для подготовки учителя к организации исследовательской деятельности младших школьников

В статье раскрывается целесообразность использования современных педагогических технологий (кейс-технологии) для подготовки будущих учителей как одного из приемов формирования их профессиональных компетенций. Рассматриваются этапы работы в рамках кейс-технологии, приводится пример кейса, материалы которого актуальны для организации исследовательской деятельности младших школьников.

Ключевые слова: кейс; кейс-технология; компетенция; исследование; проектно-исследовательская деятельность; младшие школьники; курс «Окружающий мир».

Сейчас в образовательной среде происходит переосмысление роли лекций и практических занятий, идет внедрение активных методов в учебный процесс. Под активными методами подразумевается приобретение знаний посредством деятельности. Вовлечение студентов в этот процесс способствует повышению их ответственности за конечные результаты учебы. Таким образом, студенты становятся своеобразными «собственниками» процесса приобретения знаний.

К тому же пассивное восприятие изучаемого учебного материала не может обеспечить формирование компетенций, необходимых для выполнения стоящих перед будущим учителем задач, к которым относятся, например, организация исследовательской деятельности обучающихся.

Основная идея «case-study» («кейс-стади», кейс-метод, кейс-технологии) — изучение общих закономерностей анализа конкретных ситуаций. Кейс — это описание конкретной реальной ситуации, которая предназначена для обучения учащихся анализу разных видов информации, ее обобщению, навыкам формулирования проблемы и выработки возможных путей ее решения в соответствии с установленными критериями.

Таким образом, одним из существенных достоинств метода кейс-технологии является то, что его применение способствует развитию общеучебных умений и навыков, среди которых главными являются аналитические, практические, творческие, коммуникативные, социальные навыки, умение провести самоанализ.

Еще одним достоинством данной технологии является то, что она предполагает вовлеченность учащихся в активную познавательную деятельность.

Процесс обучения студентов как в бакалавриате, так и в магистратуре требует применения соответствующих интерактивных форм обучения — кейсов и деловых игр. Требуется создавать кейсы и деловые игры двух видов: тренировочно-обучающие и оценивающие профессиональные навыки. К тому же сами студенты с удовольствием обсуждают кейсы и деловые игры, более приближенные к реальной ситуации, к конкретному аналитическому рабочему месту по искомой профессии. Все больше студентов заинтересованы получить у преподавателя комментарии о качестве выполненной работы [5].

Существуют разные подходы к классификации и группировке кейсов. Так, Роберт Йин предлагает ситуационно-содержательный принцип группировки кейсов. Характеризуя кейс как перспективный метод качественных научных исследований, автор отмечает, что кейс-метод целесообразно использовать для обсуждения и анализа профессиональных ситуаций, а именно:

1. Для объяснения причинно-следственных связей, обуславливающих необходимость действий (интервенций) в реальной ситуации;
2. Для описания реальных условий, в которых произошло действие;
3. Для описания самого действия;
4. Для исследования тех ситуаций, в которых произведенное действие не привело к определенному результату [2: с. 89].

Кейс должен быть хорошо структурирован, чтобы работать с ним студентам было не просто легко, а комфортно, интересно. Структурирование кейса можно распределить по трем блокам:

1. Предисловие

Это вводная часть, дающая общую информацию о кейсе. Может содержать вызов, — небольшое вступление, интригующее читателя. Существуют следующие способы представления предисловия: резюме, краткое изложение кейса, исходные данные исследования, глоссарий терминов, ключевые моменты, формулировка вопросов для исследования, содержание.

2. Основная часть

Включает контекст (значимые данные об окружающих внешних факторах, которые помогают понять и интерпретировать кейс), случай (это определенная проблема, которая нас интересует, и то, как она связана с главным вопросом исследования), факты и решения (объективная информация — статистика, отрывки из документов, результаты анкетирования, экспертные мнения, фотографии и пр.).

3. Послесловие

Это завершающая часть кейса, имеющая вариативный характер и представляющая собой дополнительную информацию, которая позволит участникам работы в группах лучше разобраться в кейсе. Возможно размещение информации в виде базы данных, приложения, ссылок, библиографии, списка контактов.

В начале описания можно предложить определенную сюжетную завязку, которая вызовет интерес к рассматриваемой ситуации. Можно начать с гипотезы и рассматривать ситуацию, подтверждая или опровергая эту гипотезу.

Привлекательность кейса повышает использование интересной завязки, ясность изложения, наличие необходимых примеров и живых иллюстраций.

«Технология использования кейсов имеет ряд преимуществ, сильных сторон, привлекающих внимание преподавателя:

- 1) возможность работы группы на едином проблемном поле;
- 2) использование структурированной информации, снижающей степень неопределенности в условиях лимита времени;
- 3) использование принципов проблемного обучения;
- 4) возможность получения студентами не только знания, но и глубокого понимания теоретических концепций;
- 5) возможность создания новых продуктивных моделей деятельности; выработки навыков простейших обобщений;
- 6) заставляет углубиться в процесс принятия решений;
- 7) дает знакомство с реальной жизнью;
- 8) дает аналогии;
- 9) развивает умение вести доказательную полемику;
- 10) помогает формировать стратегическое мышление» [1].

Например, на наш взгляд, содержание курса «Окружающий мир» для младших школьников позволяет соединить все составляющие проектной деятельности: содержание курса — важное, интересное и значимое для самих младших школьников, позволяет сформулировать интересные темы; материал УМК, соединяющий всевозможные способы представления информации, может стать средством формирования и совершенствования умения использовать разные виды чтения, работать с информацией, выполнять исследовательскую деятельность.

Приведем пример варианта кейса для формирования у студентов умения организовывать исследовательскую деятельность младших школьников.

Кейс 1. Организация проектно-исследовательской деятельности младших школьников

1. Предисловие

Проблема организации проектно-исследовательской деятельности младших школьников очень актуальна. Прочитайте фрагмент учебного пособия о ключевых понятиях организации этой деятельности.

1. Дополните данный материал гиперссылками (слова для гиперссылок вы можете выбрать самостоятельно). О подходе к оформлению гиперссылок можно прочитать в Приложении.

2. Прочитайте формулировки тем и возможных целей исследований, предлагаемых для обсуждения школьникам на сайте «Глобальная школьная лаборатория» (URL: <https://globallab.org/ru>). Выбрав одну из тем, составьте примерный план работы, который можно обсудить с учащимися начальной школы.

2. Основное содержание кейса

2.1. Текст учебного пособия

Своеобразие проектно-исследовательской деятельности младшего школьника состоит в том, что у него еще недостаточно развиты некоторые универсальные способности и умения, необходимые для самостоятельной работы. «Поэтому успех ребенка возможен лишь тогда, когда его желание заниматься подобной деятельностью совпадает с желанием и умением взрослого организовать эту деятельность-сотрудничество, сделать ее по-настоящему интересной и грамотной» [3: с. 4].

Обратим внимание, что между понятиями «проект» и «исследование» существует определенная разница. Так, исследование имеет цель и гипотезу, но результат исследования может быть как положительным, так и отрицательным, т. е., например, гипотеза может не подтвердиться. Безусловно, в рамках учебного исследования, как правило, ставятся достижимые цели и выдвигаются подтверждаемые гипотезы.

Общность проектной и исследовательской деятельности состоит в наличии этапа поиска новой информации об исследуемом объекте. Принципиальная их разница заключается в необходимости создания материализованного продукта, имеющего практическую значимость. Решение о целесообразности включения этого этапа может быть принято и на завершающем этапе исследования, что и позволит говорить о подготовке проектной работы, которая будет являться проектно-исследовательской. Именно на этом основании в дальнейшем будет использовано понятие проектно-исследовательской деятельности (работы) [4].

2.2. Темы для проектно-исследовательской деятельности

«Динозавры. Если бы они выжили» (цель: узнать, что о динозаврах знают школьники и как можно развивать фантазию; могло бы совместное существование с динозаврами принести человечеству некоторую пользу или нет?);

«Какие декоративные цветы можно выращивать в классе?» (цель: узнать, какие цветы можно выращивать в помещении, а какие вредны для здоровья);

«Рябиновые города России» (цель: узнать, сколько городов в России можно назвать рябиновыми; выяснить, растет ли рябина в других городах);

«Азбука национальных символов» (цель: познакомиться с особенностями национальных орнаментов, узнать, что обозначают символы, из которых состоят эти орнаменты, найти общие черты у орнаментов разных народов).

3. Дополнительный материал

Что такое гиперссылка?

Гиперссылка — это графическое изображение или текст на сайте или в письме электронной почты. Гиперссылки являются элементами навигации, которые призваны переносить вас на другие документы в сети либо осуществлять перемещение по содержимому уже просматриваемой вами web-страницы.

Главное условие создания текста для гиперссылки заключается в том, что каждый абзац начинается ключевыми словами. Каждое из этих ключевых

слов тоже может быть обозначено как гиперссылка, чтобы при необходимости открыть окна с дополнительной информацией.

Образец текста гиперссылки: Он не увидел царские парки с их растреллиями, камеронами, лжеготиками... (А. Ахматова)

Растрелли Бартоломео Франческо, граф, итальянец по происхождению. Один из величайших российских архитекторов XVIII века.

Создатель «елизаветинского барокко», возникшего в результате переосмысления европейского барокко под влиянием традиций русской художественной культуры.

Царскоесельский, или Екатерининский, дворец является одним из самых знаменитых сооружений зодчего.

Ключевые слова: Растрелли Бартоломео Франческо, елизаветинское барокко, Царскоесельский, или Екатерининский, дворец.

Кейс 2. Формулирование цели и гипотезы проектно-исследовательской работы младших школьников

1. Предисловие

Тема для проектно-исследовательской работы может быть сформулирована в виде вопроса или в виде повествовательного предложения. Важно уже на этапе обсуждения темы предполагать:

- как может быть сформулирована цель, гипотеза и задачи исследовательской работы;
- с какими трудностями на разных этапах работы с информацией могут столкнуться учащиеся.

1. Изучите карту бассейна Москвы-реки, предложите варианты формулировки тем для работы учащихся.

2. Прочитайте формулировки возможных целей и гипотез исследований при разработке проекта «Бассейн Москвы-реки». Выбрав один из вариантов, составьте примерный план работы, который можно обсудить с учащимися начальной школы.

3. Какие источники информации при работе будут наиболее востребованы?

2. Основное содержание кейса

2.1. Варианты формулировки цели и гипотезы

Вариант 1

Цель: подготовить карманный справочник «Топонимы бассейна Москвы-реки».

Гипотеза: названия сёл и деревень, находящихся в русле течения Москвы-реки, связаны с особенностями рельефа и историческими особенностями данной местности.

Вариант 2

Цель: подготовить презентацию об архитектурных памятниках на берегах Москвы-реки;

Гипотеза: архитектурные памятники в русле реки связаны с разными историческими событиями, принадлежат разным эпохам.

Вариант 3

Цель: подготовить буклет об исторических событиях, связанных с Москвой-рекой;

Гипотеза: Москва-река играла важную роль в исторических событиях страны.

2.2. Темы для проектно-исследовательской деятельности

Возможные направления исследования и источники информации:

– информация для тех, кто хотел бы пройти по маршруту: карта Московской области с обозначенным бассейном Москвы-реки, сведения о том, каким транспортом можно воспользоваться на маршруте, в каких населенных пунктах можно отдохнуть, приобрести сувенирную продукцию.

– информация об исторических объектах и архитектурных памятниках на берегах Москвы-реки;

– информация о топонимике.

3. Дополнительный материал

Направление исследования 1: общая характеристика Москвы-реки и ее топонимика.

Маршрут 1: от истока до реки Рузы (148-й км Минского шоссе).

Для справки: с 1 по 12-й км река называется Коноплянка. На 12-м км от истока она впадает в озеро Михалевское, при выходе из которого получает название Москвы-реки. Один из главных ее притоков здесь — река Колочь, с которой связаны события знаменитого Бородинского сражения Отечественной войны 1812 года.

Направление исследования 2: Москва-река в пределах мегаполиса.

Маршрут 2: границы города Москвы Москва-река пересекает в районе Тушино, а выходит за пределы города в районе Капотни.

Притоки — реки Пресня (Синичка), Неглинная (Самотека), русла которых закрыты в трубах, а также реки с открытыми руслами — Сетунь, Городня.

Маршрут 3: от реки Пехорки до устья Москвы-реки.

В районе города Коломна Москва-река впадает в Оку, один из крупнейших притоков Волги.

Использование кейс-технологии позволяет формировать у будущих учителей профессиональные компетенции, которые в аспекте содержания Профстандарта педагога приобретают вид следующих действий:

– реализация современных, в том числе интерактивных, форм и методов воспитательной работы, используемых как на занятии, так и во внеурочной деятельности;

– проектирование ситуаций и событий, развивающих эмоционально-ценностную сферу ребенка (культуру его переживаний и ценностные ориентации);

– формирование навыков, связанных с информационно-коммуникационными технологиями (ИКТ);

– развитие у обучающихся познавательной активности, самостоятельности, инициативы, творческих способностей, формирование у них гражданской позиции, способности к труду и жизни в условиях современного мира, культуры здорового и безопасного образа жизни.

Овладение указанными профессиональными действиями станет обязательным для студентов — выпускников педагогических вузов. В этой связи важно заметить, что именно кейсы станут одной из основных форм проверки качества подготовки студентов.

Литература

1. *Добротина И.Н.* Современные модели уроков русского языка в 5–9 классах. М.: Просвещение, 2014. С. 134–138.
2. *Екимова В.И.* Кейс-метод в высшей школе: проблемы применения и оценки эффективности // Современная зарубежная психология. 2014. № 1. С. 86–97.
3. *Заграничная Н.А., Добротина И.Г.* Проектная деятельность в начальной школе: учимся работать индивидуально и в команде. М.: «Интеллект-Центр», 2014. 136 с.
4. *Пахомова Н.Ю.* Метод учебного проекта в образовательном учреждении: пособие для учителей и студентов педагогических вузов. 3-е изд., испр. и доп. М.: АРКТИ, 2005. 112 с.
5. *Смирнова М.С.* Совершенствование естественно-научной подготовки будущих учителей начальной школы // Педагогический опыт: теория, методика, практика: сб. мат-лов Междунар. научно-практ. конфер. Чебоксары, 2014. С. 124–125.

Literatura

1. *Dobrotina I.N.* Sovremennyy'e modeli urokov russkogo yazy'ka v 5–9 klassax. M.: Prosveshhenie, 2014. S. 134–138.
2. *Ekimova V.I.* Kejs-metod v vy'sshej shkole: problemy' primeneniya i ocenki effektivnosti // Sovremennaya zarubezhnaya psixologiya. 2014. № 1. S. 86–97.
3. *Zagranichnaya N.A., Dobrotina I.G.* Proektnaya deyatel'nost' v nachal'noj shkole: uchimsya rabotat' individual'no i v komande. M.: Intellect-Centr, 2014. 136 s.
4. *Paxomova N.Yu.* Metod uchebnogo proekta v obrazovatel'nom uchrezhdenii: posobie dlya uchitelej i studentov pedagogicheskix vuzov. 3-e izd., ispr. i dop. M.: ARKTI, 2005. 112 s.
5. *Smirnova M.S.* Sovershenstvovanie estestvenno-nauchnoj podgotovki budushhix uchitelej nachal'noj shkoly' // Pedagogicheskij opy't: teoriya, metodika, praktika: sb. mat-lov Mezhdunar. nauchno-prakt. konfer. Cheboksary', 2014. S. 124–125.

***D. Yu. Dobrotin,
I. N. Dobrotina***

The Use of Case Technology to Prepare a Teacher to the Organization of Research Activity of Younger Schoolchildren

The article reveals the expediency of the use of modern pedagogical technologies (case technologies) for the preparation of future teachers as one of the methods of formation of their professional competence. The authors consider the stages of work in the limits of case technology, provide an example of case materials of which are relevant for the organization of research activity of younger students.

Keywords: case; case-technology; competence; research; design and research activity; younger students; the course “World around us”.

В.И. Глизбург

Научные основы дисциплины как базовая составляющая подготовки магистров педагогического образования

В статье рассмотрены научные основы учебной дисциплины как база для подготовки магистров педагогического образования на примере научных основ начального курса математики.

Ключевые слова: магистр педагогического образования; научные основы дисциплины; начальный курс математики.

Профессиональной подготовке учителя посвящено множество работ педагогов и психологов, в них исследованы проблемы совершенствования подготовки и мастерства в общепедагогическом и психологическом аспектах на теоретическом уровне. Особое место занимают работы, посвященные подготовке бакалавров и магистров педагогического образования.

В подготовку магистров педагогического образования целесообразно закладывать основы профессионального мастерства в виде синтеза необходимых для будущей профессиональной деятельности знаний, культуры, умения самосовершенствоваться, оперативного владения современными инновационными методиками преподавания. Данный синтез, безусловно, является необходимым, но не достаточным для полного формирования педагога-мастера, который, уже будучи профессионалом в своей области, самосовершенствуется благодаря структурам непрерывного образования. Подготовка магистров педагогического образования, в том числе по программам «Математика в начальном образовании», «Информатизация начального образования», автором и руководителем которых является автор настоящей статьи, подразумевает овладение в процессе обучения профессионально-значимыми педагогическими умениями: коммуникативными, организаторскими, проектировочными, конструктивными, гностическими. Все пять выделенных групп достаточно хорошо изучены и содержание их вполне ясно. В силу постоянного усложнения образовательного контента необходимо создание творчески ориентированной толерантной образовательной среды, поэтому гностические умения, которые предполагают умение учителя адекватно оценивать уровень собственной деятельности и потенциал учебной деятельности учащихся и их состояние, особенно важны при создании психологически-комфортных условий обучения.

Формируя профессиональные качества магистрантов, необходимо в первую очередь развивать их личностные способности и индивидуальные свойства [7],

которые существенно влияют на организацию процесса усвоения образовательного контента по продуктивным и креативным алгоритмам.

Повышению качества подготовки магистра педагогического образования способствует развитие вузовской педагогики, вузовская дидактика. При этом проблема профессиональной направленности обучения магистрантов конкретным специальным дисциплинам в силу специфики различных предметов требует тщательной разработки, основанной на научных основах этих дисциплин и на сложившихся традициях подготовки учителя.

С середины прошлого века в России происходит осознание того, что времена абстрактных курсов математики при подготовке учителя прошли, что абстрактно-научное, классическое математическое образование должно отличаться от педагогического или прикладного.

В 1955 году И.Е. Шиманским [6] относительно математического образования был введен термин «педагогизация», которая, по его мнению, заключается в увязывании преподавания с профилем будущего специалиста. Применительно к настоящему времени такими направлениями могут быть:

- содержание программы: при рассмотрении проблем, которые имеют непосредственное отношение к курсам математики и информатики начальной и средней школы, нужно исследовать их на базе научных основ, причем таким образом, чтобы магистрант — будущий учитель, мог использовать этот материал в своей профессиональной деятельности;

- ознакомление с прикладной направленностью теоретических вопросов, которые относятся в том числе и к политехнизации начальной и средней школы.

Н.Я. Виленкин и И.М. Яглом представили конкретные предложения [1] по учебным планам и программам математических курсов педвузов, отметив, что преподавание математики в пединститутах во многом определяет уровень преподавания математики в начальной и средней школе и связано с ростом математической культуры в стране, поэтому связь преподавания при подготовке учителей со школьным, в частности, начальным курсом математики, должна пронизывать изложение всех читаемых курсов.

В настоящее время базовой составляющей такого обучения должны стать научные основы изучаемых дисциплин. К научным основам построения произвольной учебной дисциплины при подготовке магистров мы относим: генетический подход; метапредметные связи; философские аспекты; методологические аспекты.

При этом необходима конкретная разработка вопроса профессионально-педагогической направленности специальных дисциплин с учетом их характерных особенностей.

Математическая и информационная подготовка магистра педагогического образования имеет свои особенности в силу интенсивной математизации фундаментальных и прикладных наук, специфической трудоемкости математики и информатики как учебных предметов, повышения уровня информатизации общества, постоянного усложнения математического и информационного

образовательного контента. Так, в обеих авторских магистерских программах «Математика в начальном образовании» и «Информатизация начального образования», реализуемых и объявленных к реализации в ИППО ГАОУ ВО МГПУ, учтены следующие особенности подготовки магистра:

- информатизация процесса обучения учебным дисциплинам [2–3];
- выявление гуманитарного потенциала математических и информационных курсов с целью его последующей реализации в процессе преподавания [5];
- привлечение философских основ математических и прикладных курсов при их преподавании;
- учет общекультурных ценностей с целью подготовки учителя к погружению в единое культурно-образовательное пространство;
- проектирование математических и информационных курсов на базе их преподавания с предоставлением магистрантам возможности их дальнейшего углубления в рамках специальных курсов;
- обучение магистрантов процессу алгоритмизации решения задач [4];
- развитие компетентности магистра как совокупности его компетенций, способностей, качеств и свойств личности, необходимых для успешной профессиональной деятельности;
- создание творчески ориентированной образовательной среды.

Проблема реализации данных особенностей может быть решена в результате проектирования методических систем обучения магистрантов тем или иным дисциплинам, соответствующих современным тенденциям и инновационным подходам в образовательном процессе.

К таким дисциплинам, реализуемым в магистерских программах автора, относятся следующие:

1. «Математика в начальном образовании». Направлена на: изучение процесса развития математического мышления младшего школьника; исследование методик начального математического образования; овладение технологиями раннего обучения математике и развитие навыков их использования; подготовку к аспирантуре. Сюда относятся, например, следующие учебные дисциплины: «Основы высшей математики», «Научные основы курса математики в начальной школе», «Интегрированное обучение математике и информатике в начальном образовании», «Математическое развитие младших школьников», «Математика как учебный предмет в начальном образовании», «Теория и технология обучения математике в начальной школе», «Статистические методы обработки эксперимента», «Информационные технологии в начальном математическом образовании», «Развитие детской одаренности в начальном математическом образовании».

2. «Информатизация начального образования». Направлена на изучение процесса информатизации начального образования, овладение его технологиями и развитие навыков их использования; исследование методик интегрированного обучения младшего школьника информатике и другим предметам начального образования; овладение методиками обучения младшего школьника работе с информацией; подготовку к аспирантуре. Сюда относятся, например, следующие учебные дисциплины: «Элементы современной математики», «Теоретические основы

информатики», «Информатизация учебных процессов в начальном образовании», «Математические основы информатики», «Теоретические основы и технологии интегрированного начального обучения математике и информатике», «Современные технологии работы с текстом», «Математические методы обработки информации», «Информация как предмет деятельности младшего школьника», «Информационные ресурсы начального образования», «Тестовые оболочки в работе учителя начальной школы», «Сетевые технологии в начальном образовании», «Электронные образовательные технологии», «Элементы семиотики в начальном образовании», «Когнитивная визуализация математической информации».

Одной из базовых дисциплин подготовки магистров является спроектированная автором учебная дисциплина «Научные основы курса математики в начальной школе», цель которой состоит в освоении магистрантами теоретических и методологических основ начального школьного курса математики и его анализе с позиций высшей математики. Согласно вышеназванным особенностям математической и информационной подготовки магистров мы выделяем следующие основные задачи рассматриваемой дисциплины: систематизацию знаний магистрантов, полученных при изучении курса «Основы высшей математики», и анализ ими содержания начального курса математики с позиции его логических основ; анализ содержания курса математики начальной школы с точки зрения ведущих математических идей, содержащихся в нем, структуры языка начального курса математики; теоретическое обеспечение обязательных разделов курса математики, определенное действующим ФГОС для магистров педагогического образования; формирование навыков активного применения теоретических знаний к практическим приложениям, к решению задач элементарной математики, в частности, к задачам начального математического образования; формирование уровня культуры, в частности, математической, необходимого для ориентации в многообразии учебной литературы для школьников, преподавателей и родителей; ознакомление с основными концепциями и направлениями развития математики с целью последующей адаптации к изменениям формы и содержания действующих стандартов образования.

Следующие разделы дисциплины позволяют реализовать рассмотренные нами особенности магистерской подготовки:

1. Научные основы построения учебной дисциплины: генетический подход; метапредметные связи; философские аспекты; методологические основы.

2. Методологические основы начального курса математики включают: предмет математики; основные этапы ее развития; систематизацию содержания научных знаний, включаемых в начальный курс математики с позиций высшей математики.

3. Арифметические и алгебраические основы курса математики начальной школы включают: роль понятий «множество» и «величина» в курсе математики начальной школы; аксиоматическое построение системы натуральных чисел; теоретико-множественный подход к понятию натурального числа; соответствия и отношения в курсе математики начальной школы; роль отношений эквивалентности и порядка в курсе математики начальной школы.

4. Логические и геометрические основы курса математики начальной школы включают: основные типы определений в курсе математики начальной школы; основные методы доказательств в курсе математики начальной школы; свойства геометрических фигур; построение геометрических фигур; преобразования плоскости; изображение геометрических фигур; геометрические величины.

5. Проектирование математических моделей включает: понятие о математическом моделировании; основные методы; компьютерные математические пакеты; графики; таблицы; схемы; диаграммы; словесные модели.

Учитывая при обучении магистрантов эти идеи, отвечающие современному развитию науки и общей культуры, принимая во внимание в университетском преподавании нужды учителя, проектируя вузовские дисциплины при подготовке магистров педагогического образования с учетом их связи со школьными курсами соответствующих дисциплин и их научных основ, в частности, с учетом начального курса математики и его научных основ, развивая компетентности магистра как совокупность его компетенций, способностей, качеств и свойств личности, необходимых для успешной профессиональной деятельности, обеспечивающей возможности самообразования, можно создать базу для непрерывного образования: школа – вуз – поствузовское образование.

При подготовке магистра педагогического образования в настоящее время необходимо особо обратить внимание на его готовность выступить в роли фасилитатора, помогающего ученику реализовать себя. При этом по отношению к магистранту вузовский преподаватель, учитывая профессионально-педагогическую направленность занятий, также должен выступать в качестве специалиста-фасилитатора, создающего среду обучения, помогающую ему реализовать себя в будущей профессиональной деятельности, в процессе которой осознается значимость фундаментальных знаний в преподаваемой области и возможностей приобретения навыков их применения.

Посредством конструирования учебных дисциплин, в частности базовых математических, при подготовке магистров педагогического образования с учетом научных основ этих дисциплин, лифтирования и проектирования школьного математического образования, обеспечения возможностей их дальнейшего поствузовского углубления, создается основа для непрерывного повышения профессиональной компетентности, правовой культуры, социальной, экономической, экологической грамотности, учета опыта отечественной и мировой истории и культуры, создаются комфортные условия для выбора жизненной позиции магистранта и погружения его в современное культурно-образовательное пространство.

Литература

1. Виленкин Н.Я., Яглом И.М. О преподавании математики в педагогических институтах // Успехи математических наук. 1957. № 12 (74). С. 199–209.
2. Глизбург В.И. О роли информационных технологий в реализации гуманитарной направленности топологической подготовки учителей математики и информатики // Информатика и образование. 2008. № 12. С. 117–119.

3. *Глизбург В.И.* Информатизация образования как фактор интеграции начального обучения математике и информатике // Вестник российского университета дружбы народов. Серия «Информатизация образования». 2013. № 1. С. 76–81.
4. *Глизбург В.И.* Алгоритмизация мыслительной деятельности школьника при подготовке к решению задач ГИА // Математика в школе: Научно-теоретический и методический журнал. 2012. № 8. С. 59–62.
5. *Глизбург В.И.* Формирование понятий учебной дисциплины в условиях гуманитаризации образования // Вестник Московского городского педагогического университета. Серия «Педагогика и психология». 2012. № 3 (21). С. 15–22.
6. *Мордкович А.Г.* Профессионально-педагогическая направленность специальной подготовки учителя математики в педагогическом институте: дис. ... д-ра пед. наук. М., 1986. 355 с.
7. *Савенков А.И.* Педагогическая психология: в 2-х т. М.: Академия, 2009. Т. 1. 416 с.; Т. 2. 240 с.

Literatura

1. *Vilenkin N.Ya., Yaglom I.M.* О преподавании математики в педагогических институтах // Успехи математических наук. 1957. № 12 (74). С. 199–209.
2. *Glizburg V.I.* О роли информационны'х технологий в реализации гуманитарной направленности топологической подготовки учителей математики и информатики // Информатика и образование. 2008. № 12. С. 117–119.
3. *Glizburg V.I.* Информатизация образования как фактор интеграции начального обучения математике и информатике // Вестник российского университета дружбы народов. Серия «Информатизация образования». 2013. № 1. С. 76–81.
4. *Glizburg V.I.* Алгоритмизация мыслительной деятельности школьника при подготовке к решению задач ГИА // Математика в школе: Научно-теоретический и методический журнал. 2012. № 8. С. 59–62.
5. *Glizburg V.I.* Формирование понятий учебной дисциплины в условиях гуманитаризации образования // Вестник Московского городского педагогического университета. Серия «Педагогика и психология». 2012. № 3 (21). С. 15–22.
6. *Mordkovich A.G.* Professional'no-pedagogicheskaya napravlennost' special'noj podgotovki uchitelya matematiki v pedagogicheskom institute: dis. ... d-ra ped. nauk. M., 1986. 355 s.
7. *Savenkov A.I.* Pedagogicheskaya psixologiya: v 2-x t. M.: Akademiya, 2009. T. 1. 416 s.; T. 2. 240 s.

V.I. Glizburg

The Scientific Foundations of the Discipline as the Basic Component of Training of the Masters of Pedagogical Education

The article considers the scientific foundations of an educational discipline as the base for training of the masters of pedagogical education on the example the scientific foundations of the primary course of mathematics.

Keywords: master of pedagogical education; scientific foundations of a discipline; primary course of mathematics.

А.К. Белолуцкая

Взаимосвязь особенностей постановки проблем и многомерности мышления у старшеклассников и студентов

В статье приведено теоретическое обоснование введения понятия многомерность мышления в целях интеграции подходов к исследованию креативности, принятых в западных исследованиях интеллектуального творчества, и диалектического мышления, изучаемого в рамках структурно-диалектического подхода в отечественной психологии. Впервые на русском языке публикуется методика, направленная на исследование особенностей обнаружения проблемных ситуаций (автор: П. Арлин, США). Также представлены результаты эмпирического исследования корреляции особенностей постановки проблем и многомерности мышления у старшеклассников и студентов, проведенного в рамках международного форума «Открытие талантов» (г. Казань).

Ключевые слова: многомерность мышления; постановка проблемы; структурно-диалектический подход.

Актуальный уровень технологического развития общества начала XXI века уже сейчас позволяет практически полностью заменить человека роботами, а также иными инженерными или информационными решениями на тех участках работы, где требуется осуществлять деятельность, построенную на последовательностях алгоритмов любой сложности. В этой связи набор способностей и связанных с ними компетенций, обеспечивающих человеку социально-экономическую успешность, претерпевает существенные изменения по сравнению с требованиями конца предыдущего века. Социологические исследования [15] показывают, что современный высокооплачиваемый специалист должен уметь ориентироваться в условиях как недостатка, так и избытка информации, самостоятельно выявлять и формулировать проблемы, принимать решения в ситуации недоопределенных задач, выводить кажущиеся тупиковыми ситуации на новый уровень развития за счет нестандартного переосмысления различных явно и неявно связанных с изначальной задачей факторов, формулировать собственную позицию на основе интеграции разных точек зрения. Все перечисленные выше умения, безусловно, связаны с базовой психологической

способностью, которую в самом общем виде можно обозначить как творческое мышление, вопрос о фундаментальном исследовании особенностей и закономерностей которого стоит на сегодняшний день весьма остро.

В XX веке фундаментальные исследования по проблеме мышления, в том числе продуктивного, принадлежат гештальт-психологам: М. Вертгеймеру, К. Дункеру, К. Кофке, В. Келеру; основателю генетической теории Жану Пиаже; автору модели многофакторного интеллекта Дж. Гилфорду. В России наибольший вклад в исследование мышления внес основатель культурно-исторической теории Л.С. Выготский и его последователи: А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн, Д.Б. Эльконин, П.Я. Гальперин, В.В. Давыдов, Н.Е. Веракса.

Также необходимо отметить ряд научно-практических, более современных разработок в области мышления, а именно работы Г.С. Альтшуллера, Э. де Боно, Т. Бьюзена, Б.М. Величковского, Д. Дернера, Г. Гарднера, В.Т. Кудрявцева, В.Ф. Спиридонова, Р. Стернберга.

В современной психологической литературе насчитывается несколько десятков терминов, призванных обозначить психологический процесс, который позволяет человеку ставить новые проблемы и придумывать нестандартные решения. Среди прочих можно назвать: дивергентное, диалектическое, постформальное, продуктивное, нелинейное, интуитивное, латеральное, сетевое, янусианское мышление, дизайн-мышление. При том, что эти термины вводятся учеными исходя из разных методологических оснований в рамках различных психологических школ, все перечисленные понятия описывают способность человека мыслить не по алгоритму, вне линейных причинно-следственных связей. Как правило, авторы вводят бинарную конструкцию, где на одном полюсе располагают формально-логическое мышление, действующее по законам аристотелевской логики, а на другом — некий сложно формализуемый концепт, который позволяет человеку «освободиться от стереотипов», «сменить угол зрения» и придумать решение проблемы, которую до этого никто решить не мог.

Обсуждая некоторые тенденции, характерные для научно-практической мысли в области исследования творческого мышления начала XXI века, необходимо отметить следующее:

1) Многие исследователи как в России, так и за рубежом отмечают общий кризис исследований креативности [19] в том понимании этого термина, которое характерно для работ Дж. Гилфорда, П. Торренса и их последователей. Однако вместе с тем количество ссылок на их работы по-прежнему очень велико. Во многом это связано с тем, что другие концепции не предлагают в достаточной степени разработанного и удобного в использовании психодиагностического аппарата, тогда как тест креативности П. Торренса стандартизирован и хорошо известен. Для середины XX века появление методики Торренса, бесспорно, стало прорывом в исследовании творческого мышления, однако сегодня отсутствие серьезных альтернативных инструментов скорее тормозит исследования в этой области.

2) Необходимо отметить целый пласт исследований так называемых постформальных операций мышления, где авторы, с одной стороны, полемизируют с работами Жана Пиаже, а с другой — делают попытки психологизации

философского учения о диалектике [10; 11; 14; 16; 17; 18]. Здесь важно отметить исследования, выполненные под руководством Патрисии Арлин, профессора Колумбийского университета, где предпринята попытка разработки унифицированной модели так называемого «постформального» мышления, то есть мышления, присущего взрослому зрелому человеку. Исследователи в качестве ключевых характеристик развитого мышления называют: диалектичность, рефлексивность, способность к релятивистским операциям и сформированную способность ставить и формулировать проблему. В экспериментальном исследовании, результаты которого будут изложены ниже, мы используем одну из методик, разработанных П. Арлин, направленную на диагностику особенностей постановки проблемы, впервые публикуемую на русском языке [14].

3) В России последние несколько десятилетий можно наблюдать становление ряда психолого-педагогических практик, основанных на идеях, с одной стороны, развивающего обучения (В.В. Давыдова, Б.Д. Эльконина и др.), а с другой стороны, методологической школы П.Г. Щедровицкого: школа Ю.В. Громыко (г. Москва), школа антропоники (г. Красноярск), школа метапредметных погружений (г. Новосибирск). Эти практики работают с так называемыми метапредметными образовательными результатами (целеполаганием, смыслообразованием, учебным сотрудничеством и пр.), универсальной психологической основой которых также является теоретическое продуктивное мышление. За рубежом масштабные педагогические практики, работающие с мышлением, в основном опираются на теорию креативности Дж. Гилфорда и идеи о множественном интеллекте Г. Гарднера. Среди прочих можно назвать проект «Zero», курируемый Гарвардским университетом, международный проект «Одиссея ума» и др.

В целом наиболее точно, на наш взгляд, ключевая проблема, связанная с современным состоянием исследований, посвященных творческому мышлению, отражена в работе П. Арлин: «Новые методы диагностики постформального и диалектического мышления внесли большой вклад в исследования продвинутых форм взрослого мышления. Не существует параллельного развития других форм оценивания зрелого творческого мышления. Даже самые последние эмпирические исследования креативности, к сожалению, в большой степени основаны на предложенной Гилфордом в 1967 году «структуре интеллекта» и заданиях Торренса на дивергентное мышление. Что действительно необходимо для того, чтобы продвинуть эти исследования вперед, — это хорошо разработанные методики, с помощью которых можно оценивать творчество на постформальной стадии познавательного развития» [10].

Научная новизна настоящей работы заключается в том, что делается шаг в сторону интеграции результатов зарубежных исследований постформального мышления, одной из ключевых характеристик которого, по мнению таких авторов, как К. Ригель, М. Бесеч и Р. Нисбет, П. Арлин, является диалектичность, то есть способность оперировать противоположностями и работать над преобразованием

противоречия, и отечественных работ, выполненных в русле структурно-диалектического подхода, автором которого является Н.Е. Веракса [3; 4; 20]. Основные положения указанной концепции отражены в работах: Л.Ф. Баяновой [1], А.К. Белолуцкой [2; 12], А.Н. Вераксы [5], С.А. Зададаева [4], Е.Е. Крашенинникова [6], А.К. Пащенко [7], И.Б. Шияна [8], О.А. Шиян [9].

В рамках структурно-диалектического подхода исследователи выделяют две относительно самостоятельные линии когнитивного развития — диалектическое мышление и формально-логическое мышление. Их развитие носит сложный взаимообусловленный характер. Диалектическое мышление не формируется без формально-логической основы, а мышление, оперирующее только структурами формальной логики, выхолащивается и замыкается в кругу уже известных и не противоречащих друг другу фактов.

В рамках структурно-диалектического подхода диалектическое мышление рассматривается как творческое, продуктивное. Понятия «творческий» и «продуктивный» в рамках данной концепции являются синонимами (творчество — процесс создания нового). Именно это является самой существенной его характеристикой, а не наличие эстетической составляющей или оригинальности.

Создание нового содержания происходит путем преобразования противоречия, образующего структуру проблемной ситуации. Работать с противоречием может только диалектическая логика, так как базой формальной логики, как известно, является закон непротиворечия.

В качестве характеристики, которая описывает вариативность качественных преобразований на теоретическом уровне обобщения, мы предлагаем использовать понятие «многомерность» мышления.

Многомерность — характеристика мышления, позволяющая субъекту анализировать один и тот же объект на пересечении разных структурных отношений, что обеспечивает вариативность преобразования противоречивой ситуации.

Многомерное мышление позволяет видеть один и тот же объект на пересечении различных структур. Это дает возможность сконструировать ситуацию таким образом, что объект, находясь в структуре А, является слабым звеном, а включаясь в структуру Б, он становится ключом к решению проблемы. Многомерное мышление характеризуется особым уровнем творческого преобразования проблемной ситуации: позволяет решить проблему, выстраивая структурные взаимоотношения между двумя и более ранее независимыми конструкциями, проектируя таким образом метаконструкцию с потенциалом развития более мощным, чем исходные.

Гипотеза изложенного ниже экспериментального исследования заключается в том, что существует значимая положительная корреляция между многомерностью мышления и способностью ставить проблему с учетом возможной трансформации объекта и придания ему дополнительных значений.

В исследовании использованы следующие методы: методика исследования многомерности мышления (автор: А.К. Белолуцкая) и методика исследования особенностей постановки проблемы (автор: П. Арлин).

Характеристика выборки испытуемых: 33 человека (15–20 лет), старшеклассники и студенты (участники международного форума «Открытие талантов», г. Казань).

Ниже мы приводим детальное описание использованных нами методик.

Первичная апробация методики, направленной на диагностику многомерности мышления, была проведена в 2014 году (140 человек: учащиеся старших классов школ Калининградской области, победители различных этапов Всероссийской олимпиады по математике, физике и химии, а также участники школы развития «НООГЕН» и летнего лагеря Школы «Росатома». Возраст респондентов 15–17 лет). Результаты опубликованы [12].

Задание методики содержит описание проблемной ситуации, выход из которой испытуемому предлагается найти. Причем, помимо самой проблемы, дается еще перечень внешних обстоятельств, которые напрямую с проблемой не связаны. Задача испытуемого заключается в том, чтобы построить смысловую конструкцию (или несколько), которая являлась бы решением изначальной проблемы.

Важно подчеркнуть, что описание ситуации не содержит в себе намека на конкретный способ решения проблемы, то есть является именно проблемой, а не задачей. Для того чтобы превратить абстрактную ситуацию напряженности в цепочки конкретных шагов, испытуемому необходимо мысленно спроектировать варианты возможных конструкций, которые могут значительно отличаться друг от друга по содержанию, но структурно быть аналогичными: представлять собой результат мыслительного преобразования, когда внешние, объективно не связанные с изначальной ситуацией факторы, начинают рассматриваться как ресурсные, фактически превращаясь в возможные «точки роста», векторы развития ситуации.

Приведем текст задания методики.

Уважаемые участники анкетирования!

Мы проводим исследование особенностей творческого мышления детей, подростков и взрослых. Просим внимательно ознакомиться с предлагаемым ниже заданием и ответить максимально подробно. Задание предполагает ответ в свободной форме в письменном виде.

Спасибо за участие!

Жил-был один очень талантливый человек. Лет ему было 30 или 40. Может, была у него семья, а может, и нет. Возможно, он ходил на работу каждый день или в основном был дома. Этого всего мы не знаем. Уже много лет он писал замечательные пейзажи. Знакомые и друзья часто говорили, что он, как никто другой, чувствует природу и может передать ее красоту на холсте. Картинами был украшен его дом, а еще он часто просто дарил работы друзьям и любил встречаться со своими произведениями, когда приходил в гости к знакомым...

И вот однажды он понял, что именно живопись и есть его призвание и основа жизненного пути. Однако быть художником не так-то просто! Одно дело — хобби для души, и совсем другое — профессиональный рост, карьера, заработок, продвижение...

Справочно:

Действие происходит в наше время. Город, где живет этот человек, — большой промышленный, административный центр.

Сегодня утром наш герой открыл газету и прочитал там свежие городские новости, а именно:

1) Безработица в городе по сравнению с прошлым годом выросла на 20 %. Общий уровень жизни населения снижается.

2) Выступления экологов против загрязнения воздуха в городе начали носить все более и более агрессивный характер. Вчера пикетировали нефтеперерабатывающий завод, пришлось вмешаться полиции, есть раненые и задержанные.

3) В городской Парламент внесен законопроект о запрете туристических походов из-за частых лесных пожаров. Стоит жара.

4) Только что подведены итоги конкурса среди молодых ученых города. В тройку победителей вошли следующие проекты:

- технология, которая позволяет существенно удешевить 3D-печать и использовать ее в бытовых целях, а также в полиграфии. Можно печатать книги с объемными иллюстрациями;
- технология, удешевляющая себестоимость электрокаров (машины, которые ездят на электричестве, а не на бензине) почти вдвое;
- технология, позволяющая существенно удешевить диагностику заболеваний внутренних органов путем внедрения в организм микроскопического робота-сканера.

5) В колонке светских новостей наш герой с удивлением увидел лицо своей бывшей одноклассницы. Оказалось, она вышла замуж за известного городского крупного предпринимателя, перестала работать и теперь пишет детские книги под псевдонимом. Но, к сожалению, у нее самой только что родился больной ребенок. В интервью она заявила, что будет бороться за его здоровье всеми способами и, более того, сделает все, чтобы другие дети с таким же диагнозом получили достойное лечение. Комментируя это событие, известный городской врач сказал, что основной профилактикой таких заболеваний является снижение содержания тяжелых металлов в атмосфере.

6) Городская команда по футболу выиграла чемпионат страны с разгромным счетом, однако вратарь больше играть не будет: объявил, что уходит из профессии по возрасту.

7) Жители многоквартирных домов теперь имеют право делать любой ремонт в подъездах по собственной инициативе, не уведомляя городские власти.

8) В помощь жертвам наводнения затопленных деревень, которые находятся рядом с этим городом, за истекшую неделю добровольцы собрали три грузовика еды и теплых вещей.

9) В город на гастроли скоро придет известная заграничная группа.

10) Перед выборами мэра города бюджет на социальную сферу был увеличен, в том числе на такие направления, как:

- детский туризм;
- детское художественное творчество;
- детский спорт;
- повышение культурного уровня и патриотизма горожан.

Задание: предложите, пожалуйста, несколько вариантов дальнейших действий нашего героя.

В задании дается описание проблемной ситуации, связанной с профессиональным призванием, выбором жизненного пути. В этой ситуации герой должен придумать и предпринять ряд проектных ходов, так как если он пойдет

прямым путем — уволится с работы и начнет рисовать картины на продажу, то, скорее всего, его ожидает разочарование. Смена профессионального пути, да еще выбор творческой профессии всегда чреват высокими рисками, как экономическими, так и личностными. Однако на другой чаше весов оказываются такие важные факторы, как внутреннее призвание, ощущение правильности экзистенциального выбора, внутренний психологический комфорт. Удачное решение в данном случае должно: а) удерживать изначальную задачу — стать профессиональным художником; б) так поворачивать ситуацию, что внешние обстоятельства станут не преградой, а наоборот — источником развития.

Обстоятельства, которые герой узнает из газеты, представляют собой набор факторов, которые: а) никак не связаны с его внутренней проблемой; б) создают фон, на первый взгляд, либо неблагоприятный для героя, либо нейтральный; в) находятся в пределах досягаемости для героя, то есть это городские новости, а не, допустим, международные; г) набраны из разных сфер жизни, представляя собой «мозаику», но не систему — т. е. взаимосвязи предлагается выстроить самому испытуемому. Если оценивать актуальную ситуацию «в городе» в целом, то она, конечно, скорее неблагоприятна для такого высокорискованного проекта, как смена стабильной работы на творческую профессию: уровень жизни падает, безработица растет, много экологических проблем, общая напряженность. Цель методики выявить: а) насколько испытуемый может превратить неблагоприятные факторы в ресурсные для себя, удерживая при этом изначальную задачу, а не какую-то другую; б) насколько разнообразны предлагаемые им проектные решения. То есть какое количество самостоятельных линий развития ситуации может построить испытуемый, опираясь на разные факторы из приведенного списка, либо, быть может, предложить свои.

За каждый вариант решения проблемы с опорой на разные факторы испытуемый получает 1 балл. Испытуемый не получает баллов, если: а) описывает ситуацию «ухода от проблемы» (оставить рисование как хобби, уехать в другой город, где «живут богатые и благополучные люди»); б) описывает благополучный исход ситуации, но не раскрывает, за счет чего он должен настать («герой ушел с работы, начал продавать картины, зажил счастливой и гармоничной жизнью»); в) предлагает варианты разворачивания ситуации с опорой на предложенные факторы, но при этом не решает изначальную задачу, как правило, подменяя ее другой. Например, «герой будет рисовать плакаты для экологов, и вместе они улучшат ситуацию с чистотой воздуха в городе», или «он нарисует хорошие картинки в подарок болеющему ребенку одноклассницы, малыш на них посмотрит и выздоровеет», или «герой продаст все свои картины мужу одноклассницы, а вырученные средства отдаст пострадавшим от наводнения».

Таким образом, минимальное количество баллов, которое может получить испытуемый, — 0, максимальное количество теоретически не ограничено, так как испытуемому задается открытый вопрос. На практике максимальное

количество баллов, которое получил испытуемый в ходе настоящего исследования — 8. Баллы фиксируются экспериментатором в таблице.

Приведем пример ответа, который получил восемь баллов (Р. Л., 15 лет): «Для начала наш герой может показать себя путем мастер-классов для детей, занимающихся художественным творчеством (1 балл), а также росписью подъездов (1 балл). Так его заметит правительство, и напечатают в газете. Тогда он свяжется с одноклассницей и экологами. Он будет рисовать пейзажи на тему “до” и “после” — то есть как выглядит природа сейчас и как она будет выглядеть позже, если завод не закроют (1 балл). Одноклассница в связи с болезнью ребенка из-за тяжелых металлов очень заинтересована в том, чтобы завод закрыли, и будет спонсировать художника в его помощи экологами (1 балл). А когда завод закроют, то, скорее всего, и туризм наладится, а он уже будет местной знаменитостью, и туристы будут ходить на его выставки и покупать картины (1 балл). А еще он может сделать выставку-аукцион с целью помощи пострадавшим от затопления — это не заработок, но хороший маркетинг (1 балл). Можно еще осуществить раскрутку через работу над иллюстрациями к книгам, причем предложить ребятам, которые выиграли грант, рисовать для 3D-иллюстраций (1 балл), а их уже использовать для книг одноклассницы.

Одновременно с этим можно сделать классные футболки на концерт зарубежной группы и вообще оформить концерт (декорации) (1 балл). Таким образом, его раскрутка будет завершена, остальное дело техники».

Мы видим, что испытуемый конструирует решения относительно профессионального продвижения художника с опорой на самые разнообразные факторы. Важно, что это не просто фантазирование на тему дальнейшей безоблачной или, наоборот, мрачной перспективы героя, а проектные решения, которые родились путем превращения либо нейтральных, либо откровенно негативных обстоятельств в точки развития ситуации.

Для сравнения приведем пример ответа, за который испытуемый баллов не получил (Г. О., 16 лет): «Я считаю, что художнику в любом случае надо зарабатывать на жизнь творчеством. Если он будет так работать, он будет получать удовольствие от своей работы. Спустя некоторое время он сможет открыть галерею с картинами и также зарабатывать на жизнь». Как можно видеть, в этом ответе нет опоры на внешние факторы и не предложены проектные ходы. Можно привести пример противоположного по содержанию ответа, но также не получившего баллов: «Герой должен проснуться, позавтракать, подумать, понять, что никому в этом городе со своими картинами он не нужен, так как это депрессивный промышленный город с плохой экологией и низким уровнем жизни, и либо идти в бухгалтеры и не выпендриваться, либо вскрыть себе вены» (М. Б., 16 лет). В этом ответе мы видим, что испытуемый не совершает попытки «превратить» обстоятельства в благоприятные возможности и воспринимает их как угрозы.

Вторая методика «Задание на обнаружение проблемы» (автор: П. Арлин, приводится по работе Бернис Лэй-Тинг-Ян «Неабсолютное / релятивистское

мышление: возможная унифицирующая модель постформального мышления» [14], перевод А.К. Белолуцкой) оценивает способность обнаруживать проблему в процессе познания. По идее П. Арлин, для того, чтобы проявить способность обнаруживать проблему, необходимо выполнить три условия: а) задать проблемную ситуацию; б) дать возможность субъектам задавать вопросы; в) задать определенный способ категоризации поднятых вопросов.

Стимульный материал представляет собой картинку, где изображена совокупность 12-ти предметов обихода (ножницы, монета, газета с дыркой, рубанок и проч.) (рис. 1).

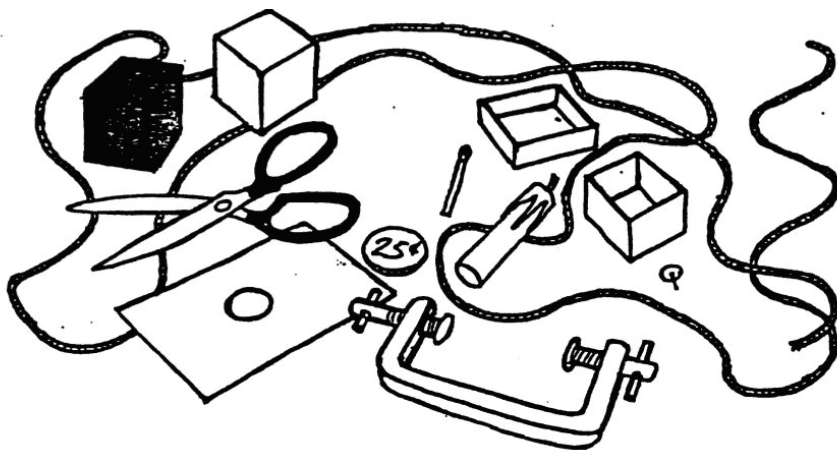


Рис. 1

Необходимо за пять минут задать максимальное количество вопросов к картинке. Полученные ответы делятся на категории, основываясь на структуре интеллекта Дж. Гилфорда [13]: 1) единицы; 2) классы; 3) отношения; 4) системы; 5) трансформации; 6) значение. В инструкции говорится, что вопросы могут принимать любую форму: головоломки, загадки, вопросы на смекалку. Например: «Можно ли составить четыре треугольника из шести спичек?»

Арлин предлагает следующий способ категоризации ответов (табл. 1).

Таблица 1

Категория ответов	Дефиниция	Пример	Баллы
Единицы	Выясняются сведения о предметах	Как много предметов на картинке?	1
Классы	Попытка построить любые классификации	Могу ли я классифицировать предметы по цвету и форме?	1
Отношения	Выяснение связей между предметами: противоположание, часть – целое, агент – действие	Если бы дырка в листе была бы больше, я бы мог просунуть туда монетку? Интересно, а, может, я смогу ли я просунуть монетку, не порвав бумагу?	1

Категория ответов	Дефиниция	Пример	Баллы
Системы	Выясняются правила, принципы, порядок, ориентация, структуры	Спорю, что эту коробочку можно открыть. Как она открывается? Должен же быть способ?	2
Трансформации	Вопросы о любых изменениях предметов	Если бы у вас оказалась эта железная штука, как бы вы ее изменили?	3
Значение	Связи и отношения между разными предметами, значения, смыслы, приближение к традиционному значению слова «ассоциация»	В каком порядке можно организовать предметы, чтобы они характеризовали твое внутреннее состояние? Как эти спички могут стать врагом взрослого человека?	3

Способ подсчета баллов, предлагаемый автором, заключается в следующем: при значении от 0 до 1 балла результат квалифицируется как «Отсутствие постформального мышления по параметру “обнаружение проблемы”». При значении 2 балла результат квалифицируется как переходное к постформальной стадии состояние. При значении 3 балла результат квалифицируется как необходимый минимум, при котором можно говорить о том, что есть постформальная стадия.

В целях нашего исследования мы обратили особенное внимание на испытуемых, продемонстрировавших ответы, которые можно отнести к категории «трансформация» и «значение». Коэффициент корреляции подсчитывался между значениями по показателю «многомерность мышления» и количеством ответов испытуемых, которые можно отнести к категории «трансформация» и «значение».

Полученный коэффициент корреляции (критерий Пирсона) равен $r_{xy} = 0,480$ при $n = 33$, коэффициент значим с вероятностью ошибки менее 1 %.

Мы можем сделать вывод о том, что гипотеза, положенная в основу исследования, получила эмпирическое подтверждение: выявлена значимая положительная корреляция между параметром «многомерность мышления» и параметром «способность ставить проблему с учетом возможной трансформации объекта и придания ему дополнительных значений».

Полученные экспериментальные данные свидетельствуют, с одной стороны, о том, что результаты исследований разных школ являются сопоставимыми. Это дает нам основание планировать следующую серию корреляционных исследований с использованием методик, разработанных в рамках отечественного структурно-диалектического подхода и зарубежных исследований постформальных операций. Результат эксперимента, изложенный выше, свидетельствует о том, что стратегия проблематизации, казалось бы, самого простого содержания, направленная на то, чтобы нарастить объект анализа дополнительными смыслами, явно выходящими за пределы наличного контекста, а также на то, чтобы наметить возможные способы изменения объекта, положительно связана со способностью

человека анализировать объект на перекрестке разных структурных отношений и вырабатывать новое решение, обеспечивая вариативность преобразования противоречивой ситуации.

Литература

1. *Баянова Л.Ф.* К постановке проблемы субъекта культуры в психологии // Филология и культура. 2012. № 3 (29). С. 294–298.
2. *Белолуцкая А.К.* Развитие диалектической стратегии мыслительного оперирования противоположностями у детей и взрослых // Педагогический журнал Башкортостана. 2011. № 2. С. 50–58.
3. *Верaksa Н.Е.* Структура и содержание диалектического мышления // Интеллектуальное развитие дошкольника: структурно-диалектический подход / Отв. ред. И.Б. Шиян. М.: МГПУ, 2009. С. 5–22.
4. *Верaksa Н.Е., Зададаев С.А.* Диалектическое мышление и *w*-мера развития двумерной диалектической структуры // Вестник Российского государственного гуманитарного университета. М., 2012. № 15. С. 57–86.
5. *Верaksa А.Н.* Формы знаковой и символической репрезентации в познавательной деятельности младших школьников // Культурно-историческая психология. 2009. № 1. С. 103–111.
6. *Крашенинников Е.Е.* Творчество и диалектическое мышление // Современное дошкольное образование. 2008. № 4. С. 42–49.
7. *Пащенко А.К.* Развитие нормативного поведения младших школьников: автореф. дис. ... канд. психол. наук. М.: МГПУ, 2010. 22 с.
8. *Шиян И.Б.* Структурно-диалектическая психология развития и культурно-историческая теория Л.С. Выготского // Вестник Московского городского педагогического университета. Серия: Психология и педагогика. 2011. № 1. С. 34–43.
9. *Шиян О.А.* Развивающее образование в вузе: диалектическая структура курса как условие развития студентов // Психологическая наука и образование. 2008. № 2. С. 6–8.
10. *Arlin P.* Dialectical thinking: Further implication for Creative thinking // Elsevier Inc. pp. 2011. P. 383–386.
11. *Basseches M.* Dialectical schemata. A framework for the empirical study of the development of dialectical thinking // Human development. 1980. № 23. P. 400–421.
12. *Belolutsкая А.К.* Multidimensionality of thinking in the context of creativity studies // Psychology in Russia: State of the Art. 2015. № 8 (1). P. 43–60.
13. *Guilford J.P.* Three faces of intellect // The American Psychologist. 1959. № 14. P. 132–156.
14. *Bernice Lai-Ting Yan.* Nonabsolut / relativistic thinking: a possible unifying commonality underlying models of postformal reasoning. 1995. P. 227.
15. Future work skills – 2020. IFTF, 2014. 12 p.
16. *Paletz S.B.F., Peng K.* Problem Finding and Contradiction: Examining the Relationship between Naive Dialectical Thinking, Ethnicity, and Creativity // Creativity research journal. 2009. № 21, P. 139–151.
17. *Peng K., Nisbet R.E.* Culture, Dialectics, and Reasoning. About Contradiction // American Psychologist. 1999. Vol. 54. № 9. P. 741–754.
18. *Riegel K.F.* Dialectic operation: the final period of cognitive development // Human Development. 1973. № 16. P. 346–370.

19. Sternberg R.J. Investing in creativity // *The American Psychologist*. 1959. № 7. P. 34–45.
20. Veraksa N.E. Structural approach to dialectic cognition. *Psychology in Russia: State of Art* // MGU. 2010. P. 227–239.

Literatura

1. Bayanova L.F. K postanovke problemy' sub'ekta kul'tury' v psixologii // *Filologiya i kul'tura*. 2012. № 3 (29). С. 294–298.
2. Beloluczkaya A.K. Razvitie dialekticheskoy strategii my'slitel'nogo operirovaniya protivopozlozhnostyami u detej i vzrosly'x // *Pedagogicheskij zhurnal Bashkortostana*. 2011. № 2. S. 50–58.
3. Veraksa N.E. Struktura i sodержanie dialekticheskogo my'shleniya // *Intellektual'noe razvitie doshkol'nika: strukturno-dialekticheskij podxod* / Otv. red. I.B. Shiyani. M.: MGPU, 2009. S. 5–22.
4. Veraksa N.E., Zadadaev S.A. Dialekticheskoe my'shlenie i w-mera razvitiya dvumernoj dialekticheskoy struktury' // *Vestnik Rossijskogo gosudarstvennogo gumanitarnogo universiteta*. M., 2012. № 15. S. 57–86.
5. Veraksa A.N. Formy' znakovoj i simvolicheskoy reprezentacii v poznavatel'noj deyatel'nosti mladshix shkol'nikov // *Kul'turno-istoricheskaya psixologiya*. 2009. № 1. S. 103–111.
6. Krashennnikov E.E. Tvorchestvo i dialekticheskoe my'shlenie // *Sovremennoe doshkol'noe obrazovanie*. 2008. № 4. С. 42–49.
7. Pashhenko A.K. Razvitie normativnogo povedeniya mladshix shkol'nikov: avtoref. dis. ... kand. psixol. nauk. M.: MGPU, 2010. 22 s.
8. Shiyani I.B. Strukturno-dialekticheskaya psixologiya razvitiya i kul'turno-istoricheskaya teoriya L.S. Vy'gotskogo // *Vestnik Moskovskogo gorodskogo pedagogicheskogo universiteta*. Seriya: Psixologiya i pedagogika. 2011. № 1. С. 34–43.
9. Shiyani O.A. Razvivayushhee obrazovanie v vuze: dialekticheskaya struktura kursa kak uslovie razvitiya studentov // *Psixologicheskaya nauka i obrazovanie*. 2008. № 2. S. 6–8.
10. Arlin P. Dialectical thinking: Further implication for Creative thinking // *Elsivier Inc*. pp. 2011. P. 383–386.
11. Basseches M. Dialectical schemata. A framework for the empirical study of the development of dialectical thinking // *Human development*. 1980. № 23. P. 400–421.
12. Beloluczkaya A.K. Multidimensionality of thinking in the context of creativity studies // *Psychology in Russia: State of the Art*. 2015. № 8 (1). P. 43–60.
13. Guilford J.P. Three faces of intellect // *The American Psychologist*. 1959. № 14. P. 132–156.
14. Bernice Lai-Ting Yan. Nonabsolut / relativistic thinking: a possible unifying commonality underlying models of postformal reasoning. 1995. P. 227.
15. Future work skills – 2020. IFTF, 2014. 12 p.
16. Paletz S.B.F., Peng K. Problem Finding and Contradiction: Examining the Relationship between Naive Dialectical Thinking, Ethnicity, and Creativity // *Creativity research journal*. 2009. № 21, P. 139–151.
17. Peng K., Nisbet R.E. Culture, Dialectics, and Reasoning. About Contradiction // *American Psychologist*. 1999. Vol. 54. № 9. P. 741–754.
18. Riegel K.F. Dialectic operation: the final period of cognitive development // *Human Development*. 1973. № 16. P. 346–370.

19. Sternberg R.J. Investing in creativity // The American Psychologist. 1959. № 7. P. 34–45.
20. Veraksa N.E. Structural approach to dialectic cognition. Psychology in Russia: State of Art // MGU. 2010. P. 227–239.

A.K. Belolutsкая

**The Interconnection between Features of Posing Problems
and the Multidimensionality of Senior Pupils' and Students' Thinking**

The article theoretically substantiates the introduction of concept of the multidimensionality of thinking with the aim to integrate approaches to the research of creativity, accepted in Western studies of intellectual creativity, and dialectical thinking, which is studied in the framework of the structural and dialectical approach in domestic psychology. The author for the first time in Russian publishes the methods aimed at the study of features of finding of problematic situations (author: P.Arlin, USA). The results of empirical study of correlation of features of posing problems and the multidimensionality of senior pupils' and students' thinking are also presented. The experiment was made in the framework of International Forum «The opening of talents» (Kazan city).

Keywords: multidimensionality of thinking; posing a problem; structural and dialectical approach.

А.П. Сухонос

Смысложизненные ориентации и гендерная идентичность студентов педагогических специальностей

Статья посвящена актуальной в современной психологии проблеме изучения механизмов и закономерностей поиска, обретения и реализации личностью смысла жизни, его дифференциальных свойств, а также гендерных и возрастных особенностей. В статье представлены результаты диагностики особенностей смысложизненных ориентаций девушек и юношей — студентов педагогических образовательных организаций.

Ключевые слова: смысл жизни; смысложизненные ориентации студентов; гендер; гендерная идентичность; маскулинный тип; фемининный тип; андрогинный тип; юность; юношеский возраст.

Проблема поиска смысла жизни — один из вечных вопросов, стоящих перед человечеством и отдельной личностью на протяжении всей истории цивилизации. Вопрос о смысле жизни задает себе, рано или поздно, каждый человек. Ведь это то, ради чего живет человек, это моральные и материальные ценности личности. При этом у каждого человека он совершенно уникален. Жизнь без смысла лишает человека внутренней мотивации.

Говорить о смысле жизни безотносительно к личности нельзя, так как всегда существует чей-то и кем-то осознанный смысл жизни. Однако, будучи личностным феноменом, смысл жизни по своей сути, содержанию есть нечто надиндивидуальное, связывающее жизнь индивида с системой, которая подчиняет его себе, но делает это таким способом, что «покорение» становится собственным атрибутом личности и выявлением ее свободы.

Смысл всегда субъективен потому, что он не существует вне восприятия или отношения субъекта. При этом смысл может быть как общепонятный и общепринятый, так и сугубо индивидуальный, личностный. Смысл жизни также осознается человеком и формируется на определенной мировоззренческой (философской или религиозной) основе и поэтому является своеобразной интеграцией системы ценностей, которые функционируют в определенном обществе.

Аристотель видел смысл жизни в добродетели при сочетании щедрости и умеренности. Платон полагал, что смысл жизни в возвышении над чувственным миром и в подобию Богу.

В. Франкл определил возможные пути, посредством которых человек может сделать свою жизнь осмысленной: путь — творческий, т. е. смысл в создании

чего-то; путь — переживание — дружба, любовь; путь — отношение к ситуации — смысл можно найти и в страдании [8].

Жизнь человека насыщена множеством различных событий, на него влияют природные, социокультурные факторы и иные силы, но все это — лишь исходные обстоятельства и материал, «сырье», из которых каждый человек строит свою жизнь, свое бытие, и результаты этого строительства зависят в первую очередь от его усилий.

Представления о смысле жизни складываются в процессе деятельности людей и зависят от их социального положения, содержания решаемых проблем, образа жизни, миропонимания, конкретной исторической ситуации. В благоприятных условиях человек может видеть смысл своей жизни в достижении счастья и благополучия; во враждебной среде существования жизнь может утратить для него свою ценность и смысл.

Наличие смысла жизни является ведущим критерием сформированности личности, показателем того, насколько человек готов управлять своей жизнью и независим от внешних обстоятельств.

В известном определении К.А. Абульхановой-Славской смысл жизни представляется как ценность и одновременно переживание этой ценности человеком в процессе ее выработки, присвоения или осуществления [1: с. 72–73].

По мнению Б.С. Братусь, личностные ценности человека представляют «наиболее общие, генерализованные смыслы его жизни» [2: с. 105].

В.Э. Чудновский определяет смысл жизни как «идею, содержащую в себе цель жизни человека, “присвоенную” им и ставшую для него ценностью чрезвычайно высокого порядка, потеря которой может привести к решению человека покончить со своим существованием на земле» [10: с. 193].

Для Д.А. Леонтьева смысл жизни — это «отношение между субъектом и объектом или явлением действительности, которое определяется местом объекта (явления) в жизни субъекта, выделяет этот объект (явление), воплощается в личностных структурах, регулирующих поведение субъекта по отношению к данному объекту (явлению)» [6: с. 114].

Проблема смысла жизни не только фундаментальная философская проблема; многие ее аспекты лежат в области медицины, антропологии, психологии, социологии и др.

Смысл жизни как психологическое образование представляет собой систему разнообразных «смыслов», которые обретает личность в процессе выбора целей, идей, приобретающих для него характер важнейших ценностей высшего порядка.

Смысл жизни человека — регулятивное понятие, присущее всякой развитой мировоззренческой системе, которое оправдывает и истолковывает собственные этой системе моральные нормы и ценности и показывает, во имя чего необходима предписываемая ими деятельность.

Наиболее сложными жизненными периодами, когда личность обращается к смыслу жизни и пересматривает ее ценность, являются прежде всего подростковый, юношеский возрасты. В частности, в юношеском возрасте человек

находится на пороге вступления в самостоятельную трудовую жизнь. Перед ним встают фундаментальные задачи социального и личностного самоопределения. Юношу и девушку, так или иначе, волнуют многие серьезные вопросы: как найти свое место в жизни, выбрать дело в соответствии со своими возможностями и способностями, в чем смысл жизни, как стать настоящим человеком и многие другие.

На формирование представлений о смысле жизни в юношеском возрасте заметное влияние оказывает множество факторов, в том числе — гендерный. Гендер — это социальный конструкт, набор характеристик, определенных культурой общества, которые идентифицируют социальное поведение мужчин и женщин и отношения между ними. Гендер конструируется через определенную систему социализации, разделения труда, принятые в обществе культурные нормы, роли и стереотипы.

Философские, социологические и социально-психологические подходы к решению проблемы гендера нашли свое отражение в работах О.А. Ворониной, И.А. Жеребкиной, А.В. Кириловой, И.С. Клециной, Н.Л. Пушкаревой, Г.Г. Силласте, С.А. Ушакина, Н.Б. Шмелевой, Е.Р. Ярской-Смирновой и др.

Под влиянием окружающей среды у личности формируется половое самосознание и связанная с этим система интересов, предпочтений и потребностей. Формируется так называемая гендерная идентичность. Гендерная идентичность — это базовая структура социальной идентичности, которая характеризует человека с точки зрения его принадлежности к мужской или женской группе.

Сформированные на определенном этапе развития личности гендерные особенности, в частности гендерные стереотипы, оказывают существенное влияние на ее дальнейшее социально-психологическое развитие, во многом определяя жизненную позицию, эмоциональную направленность, свободный выбор индивидуального жизненного пути, содержание и структуру мотивационно-потребностной сферы, а в конечном счете — уровень самосознания и самоопределения.

Гендер указывает на социально-психологический статус человека с точки зрения маскулинности и фемининности. Маскулинность проявляется в ориентации личности на достижение целей за пределами непосредственной ситуации межличностного взаимодействия, фемининность опосредствует контакты с другими людьми, построенными на эмоциональной близости и привязанности.

Маскулинность и фемининность образуют четыре типа гендерной идентичности: а) маскулинный (высокие показатели по маскулинным признакам и низкие по фемининным); б) фемининный (низкие показатели по маскулинным признакам и высокие — по фемининным); в) андрогинный (высокие показатели и по маскулинным, и по фемининным признакам); г) недифференцированный (низкие показатели, и по маскулинным и по фемининным признакам).

Нами было проведено исследование особенностей смысложизненных ориентаций студентов педагогических специальностей. Актуальность данного исследования была обусловлена, во-первых, объективной потребностью в углубленном анализе широкого круга прикладных задач процесса формирования смысложизненных ориентаций и их взаимосвязи с гендерной идентичностью личности

в юношеском возрасте, во-вторых, недостаточной теоретической разработанностью и эмпирической изученностью ряда проблем, связанных с социально-психологическим развитием личности в юношеском возрасте в целом.

Гипотезой исследования явилось предположение о том, что на формирование и развитие смысложизненных ориентаций в юношеском возрасте оказывают влияние различные типы гендерной идентичности.

Исследование проводилось на базе Института педагогики и психологии образования Московского городского педагогического университета и Факультета психологии, рекламы и связей с общественностью Брянского государственного университета имени академика И.Г. Петровского в феврале – мае 2014 года; в исследовании приняли участие 100 студентов в возрасте от 18 до 20 лет (50 девушек, 50 юношей).

Исследование проводилось поэтапно в соответствии с поставленными задачами: анализировались научно-теоретические подходы к изучению смысложизненных ориентаций как субъективных составляющих феномена смысла жизни; исследовалась гендерная идентичность испытуемых; выявлялись и анализировались индивидуальные особенности смысложизненных ориентаций и их взаимосвязь с типами гендерной идентичности студентов педагогических специальностей.

Для исследования были использованы: тест смысложизненных ориентаций (СЖО) Дж. Крамбо и Л. Махолик (адаптация Д.А. Леонтьева); опросник С. Бэм «Выявление маскулинности и фемининности»; опросник «Я — женщина / мужчина» (разработан Л.Н. Ожиговой на основе методики «Незаконченные предложения»); методика личностного дифференциала (адаптирована сотрудниками психоневрологического института им. В.М. Бехтерева).

Результаты исследования

Вначале для диагностики был применен тест смысложизненных ориентаций (СЖО) Дж. Крамбо и Л. Махолик (адаптация Д.А. Леонтьева). По его результатам был сделан вывод о показателях осмысленности жизни личности, данные отображены в таблице 1.

Таблица 1

Результат диагностики смысложизненных ориентаций в группах испытуемых

Параметры	Среднее по группе	
	Юноши (<i>n</i> = 50)	Девушки (<i>n</i> = 50)
Цель в жизни	27,85	27,75
Процесс жизни	28,3	28,5
Результативность жизни	22,55	22,5
Локус контроля — Я	18,9	19,35
Локус контроля — жизнь	27,44	27,35
Общий показатель ОЖ	125,65	126,95

Таким образом, в представленной выборке у респондентов преобладает средний уровень развития осмысленности жизни в целом. Большинство студентов можно отнести к так называемому «экстернальному типу» (по терминологии Дж. Роттера). Это тип людей с низким уровнем субъективного контроля. Такой человек убежден, что его успехи и неудачи зависят прежде всего от внешних обстоятельств — условий окружающей среды, действий других людей, случайности, везения или невезения и т. д.

Анализируя результаты диагностики по шкале «Цель в жизни», которая характеризует наличие или отсутствие в жизни испытуемого целей в будущем, придающих жизни осмысленность, направленность и временную перспективу, мы выяснили, что для испытуемых нашей выборки характерны низкие средние баллы по этой шкале (27,85 — для юношей; 27,75 — для девушек). В данном случае даже при общем высоком уровне осмысленности жизни (ОЖ) испытуемым будет присуще жить сегодняшним или вчерашним днем.

Шкала «Процесс жизни» (или «Интерес и эмоциональная насыщенность жизни») является показателем того, воспринимают ли испытуемые сами процесс своей жизни как интересный, эмоционально насыщенный и наполненный смыслом. Высокие баллы по этой шкале и низкие по остальным будут характеризовать гедониста, живущего сегодняшним днем. Низкие баллы по этой шкале — признак неудовлетворенности своей жизнью в настоящем; при этом, однако, ей могут придавать полноценный смысл воспоминания о прошлом или нацеленность на будущее, именно это и характерно для выборки при средних показателях по группе: 28,5 — для юношей и 28,3 — для девушек.

Шкала «Результативность жизни» (или «Удовлетворенность самореализацией») (22,55 — для юношей; 22,5 — для девушек) отражает оценку пройденного отрезка жизни, ощущение того, насколько продуктивна и осмысленна была прожитая ее часть. Низкие баллы, выявленные в выборке, показывают неудовлетворенность прожитой жизнью, но, на наш взгляд, эта шкала является наименее актуальной для юношеского возраста, так как люди в этот период жизни считают, что у них еще все впереди, и только начинают строить планы на будущее.

Высокий балл по шкале «Локус контроля — Я» («Я — хозяин жизни») (18,9 — для юношей; 19,35 — для девушек) соответствует их представлению о себе как о сильной личности, обладающей достаточной свободой выбора, чтобы построить свою жизнь в соответствии со своими целями и задачами, а также представлениями о смысле жизни. Низкие баллы рассматриваются как неверие в свои силы, как невозможность контролировать события собственной жизни.

Шкала «Локус контроля — жизнь» (или «управляемость жизни») отражает убежденность в том, что человеку дано контролировать свою жизнь, свободно принимать решения и воплощать их в жизнь, т. е. в том, что жизнь человека подвластна сознательному контролю. В нашей выборке преобладают средние

баллы (27,44 — для юношей; 27,35 — для девушек), это свидетельствует о том, что испытуемые способны контролировать собственные решения, но так как жизненные планы не совсем ясны, то и решения могут быть спонтанными, необдуманно, противоречащими друг другу.

Анализируя показатели шкал, можно сделать общий вывод о показателях смысло-жизненных ориентаций испытуемых. Жизнь имеет смысл при наличии целей, удовлетворении, получаемом от их достижения и уверенности в собственной способности ставить перед собой цели, выбирать главные задачи из имеющихся и добиваться результатов. Важна соотнесенность этих элементов со временем. Это предполагает ясное соотнесение целей — с будущим, эмоциональной насыщенности — с настоящим, удовлетворение достигнутым результатом — с прошлым. Ситуация предоставляет каждому человеку возможность сделать в настоящем определенный выбор в виде поступка, действия или бездействия. Основой такого выбора является сформированное представление о смысле жизни или его отсутствии. Совокупность осуществленных, актуализированных выборов формирует «прошлое», которое неизменно, вариациям подвержены лишь его интерпретации. «Будущее» есть совокупность потенциальных, ожидаемых результатов усилий, предпринимаемых в настоящем, будущее принципиально открыто, а различные варианты ожидаемого будущего имеют разную мотивирующую притягательность.

После обработки данных значимых различий между характеристиками смысло-жизненных ориентаций у юношей и девушек выявлено не было.

Для определения гендерной идентичности личности был применен опросник С. Бэм. Результаты представлены в таблице 2.

Таблица 2

Количественное соотношение испытуемых по типу гендерной идентичности

Испытуемые	Тип гендерной идентичности					
	маскулинный		фемининный		андрогинный	
Девушки ($n = 50$)	5	10 %	20	40 %	25	50 %
Юноши ($n = 50$)	18	36 %	10	20 %	22	44 %
Всего:	23	23 %	30	30 %	47	47 %

Результаты, представленные в таблице 2, позволили констатировать, что как среди юношей, так и среди девушек преобладает андрогинный тип гендерной идентичности. В соответствии с существующими представлениями индивид не обязательно является носителем четко выраженной психологической маскулинности или фемининности. В личности могут быть на паритетных началах представлены существенные черты как маскулинного, так и фемининного типов. При этом предполагается, что у личности андрогинного типа эти черты представлены гармонично и взаимодополняемо. Такая гармоничная интеграция маскулинных и фемининных черт повышает адаптивные возможности андрогинного типа. При этом большая мягкость, устойчивость в социальных контактах и отсутствие

резко выраженных доминантно-агрессивных тенденций в общении никак не связаны со снижением уверенности в себе, а, напротив, проявляются на фоне сохранения высокого самоуважения, уверенности в себе и самопринятия. Социальные стереотипы фемининности меньше касаются волевых сторон личности и успешности деловой карьеры, но при этом уделяют значительное внимание эмоциональным аспектам.

Для диагностики осознаваемых и неосознаваемых гендерных установок личности, определения степени соответствия или несоответствия личности существующим гендерным стереотипам использован опросник «Я — мужчина / женщина» (разработан Л.Н. Ожиговой на основе методики «Незаконченные предложения»). Результаты диагностики приведены в таблице 3.

Таблица 3

Количественное соотношение испытуемых по уровню стереотипизации

Испытуемые	Уровень стереотипизации						Среднее значение по выборке
	Высокий		Средний		Низкий		
Девушки	35	70 %	5	10 %	10	20 %	18,5
Юноши	15	30 %	30	60 %	5	10 %	15,95

Высокий уровень стереотипизации свидетельствует о том, что личность характеризует себя как соответствующую гендерному стереотипу; средний уровень свидетельствует о том, что личностью плохо осознаются или «вытесняются» собственные гендерные характеристики; низкий уровень свидетельствует о том, что личность характеризует себя как не соответствующую гендерному стереотипу.

После определения «удельного веса» типов гендерной идентичности в выборке она была разделена на три подгруппы. В первую вошли представители маскулинного типа гендерной идентичности, во вторую — фемининного типа и в третью — андрогинного типа гендерной идентичности. С целью получить информацию о субъективных свойствах личности применялась Методика личностного дифференциала (вариант, адаптированный в НИИ им. В.М. Бехтерева). Полученные результаты приведены в таблице 4.

Таблица 4

Средние показатели результатов по методике «Личностный дифференциал»

Шкала	Тип гендерной идентичности			Среднее по группе	
	Маскулинный	Фемининный	Андрогинный	Юноши	Девушки
Оценка	8,3	12,3	10,0	10,25	9,85
Сила	5,9	0,8	3,1	5,75	1,5
Активность	8,0	3,3	5,5	6,45	4,9

Из таблицы 4 видно, что наибольшими показателями по фактору «Оценка» обладают представители фемининного (12,3) и андрогинного (10,0) типа гендерной идентичности. Несколько ниже средние показатели в группе испытуемых,

обладающих маскулинными качествами личности (8,3). Это говорит о том, что испытуемые принимают себя как личность и склонны осознавать себя носителями позитивных, социально желательных характеристик, хотя они и относятся к себе излишне критически и не всегда удовлетворены своими достижениями.

Фактор «Сила» во всех группах имеет низкий показатель, это говорит о том, что испытуемые воспринимают себя как людей, зависимых от внешних обстоятельств, неспособных добиваться желаемого, контролировать ситуацию, настаивать на своем. Особенно низкие показатели имеет группа испытуемых, обладающих фемининными качествами личности (0,8). Это свидетельствует об их низкой самооценке.

Фактор «Активность» говорит нам о том, насколько активным и общительным или, наоборот, тихим и спокойным видит себя человек. Достаточно высокие показатели имеет группа с маскулинным типом гендерной идентичности (8,0). Хотя однозначной связи с самооценкой у этого фактора нет. В то же время у респондентов групп с фемининным и андрогинным типами показатели невысокие — 3,3 и 5,5 соответственно. Это свидетельствует о том, что данные испытуемые характеризуются некоторой пассивностью, эмоциональной сдержанностью.

Для подтверждения наличия взаимосвязи между гендерной идентичностью и личностным самоопределением проводился математический анализ данных с помощью коэффициента корреляции Пирсона. Для статистической обработки данных применялась программа SPSS Statistics 17.0 (2008).

Рассмотрение полученных результатов начнем со взаимосвязи андрогинного типа гендерной идентичности. При уровне статистической значимости $p \leq 0,01$ была обнаружена отрицательная средняя корреляционная связь между андрогинным типом и фактором силы ($r = -0,506$). Из этого можно сделать вывод, что испытуемые с маскулинным или фемининным типами гендерной идентичности более уверены в себе и предпочитают в жизни рассчитывать в первую очередь на себя. Положительная умеренная корреляционная связь была обнаружена между андрогинным типом и фактором «Оценка» ($r = 0,361$). Это говорит о том, что испытуемые с андрогинным типом гендерной идентичности принимают себя как личность, они склонны осознавать себя носителями позитивных, социально желательных характеристик, и в определенном смысле удовлетворены собой.

Очень слабая положительная корреляционная взаимосвязь обнаружена между показателями «маскулинности» и «целью в жизни» ($r = 0,113$). Это характерно для людей, которые идентифицируют себя с определенным полом, но еще не имеют четко обозначенных планов на жизнь. Очень слабая положительная связь обнаружена между показателями «маскулинности» и «процессом жизни» ($r = 0,163$). То есть при повышении характерных для пола качеств повышается и уровень удовлетворенности своей жизнью, она становится более эмоционально насыщенной и наполненной смыслом. Слабая положительная корреляционная связь наблюдается между «маскулинностью» и «локусом контроля — Я» ($r = 0,288$). Испытуемые характеризуют себя как личность определенного пола,

обладающую достаточной свободой выбора, чтобы построить свою жизнь в соответствии со своими целями и представлениями о ее смысле, способную контролировать события собственной жизни.

На уровне статистической значимости $p \leq 0,01$ умеренную отрицательную корреляционную связь имеют показатели «фемининность» и «результативность жизни» ($r = -0,313$). Из этого можно сделать вывод, что чем больше личность содержит фемининных качеств, тем меньше она нацелена на прошлое и предпочитает жить настоящим. При этой же статистической значимости слабая положительная корреляционная связь имеется между показателями «фемининности» и «цели в жизни» ($r = 0,219$), «процесса жизни» ($r = 0,279$) и «локуса контроля — Я» ($r = 0,239$). Это говорит о том, что обладатели фемининных качеств личности более четко определяют свои жизненные цели, их жизнь эмоционально насыщена и наполнена смыслом, они считают себя сильными личностями, обладающими достаточной свободой выбора, чтобы построить свою жизнь в соответствии со своими целями и представлениями о ее смысле, контролировать события собственной жизни.

Индекс IS (андрогинный тип гендерной идентичности) имеет слабую положительную корреляционную связь с показателями «цель в жизни» ($r = 0,212$) и «локус контроля — жизнь» ($r = 0,287$). Люди, принадлежащие к данному типу гендерной идентичности, уверены в том, что человеку дано контролировать свою жизнь, свободно принимать решения и воплощать их в реальность. Также имеется слабая отрицательная корреляционная связь с показателем «локус контроля — Я» ($r = -0,244$). То есть чем больше в личности только маскулинных или только фемининных качеств, тем выше уверенность человека в свободе своего выбора и способности самостоятельно построить собственную жизнь.

Анализ результатов проведенного исследования позволяет сделать выводы в соответствии с поставленными задачами:

1. Смысл жизни выступает как источник саморазвития личности при наличии зоны резервных возможностей, которая выражается в возможности осуществления личностью дополнительной активности, когда личность проявляет такую активность. Определение смысла в жизни является детерминантой отношения между субъектом и миром.

2. Гендерная идентичность личности как элемент эго-идентичности является сложной психологической структурой, включающей в себя иерархию жизненных смыслов, целей, ценностей, представлений.

3. Формирование смысложизненных ориентаций у юношей и девушек происходит под влиянием различных факторов, в том числе — типа гендерной идентичности.

4. Важным аспектом является то, что большинство респондентов (и девушки и юноши) ориентированы на высокую результативность своей жизни, на самореализацию в общественно значимых сферах, проектах (в том числе и в психолого-педагогической деятельности). В то же время они убеждены в том, что их личная успешность зависит не только (и не столько) от качеств личности, но и от внешних обстоятельств.

Таким образом, подлинный смысл жизни, «тайна бытия» человека заключены в содействии разрешению назревших задач общественного развития, в созидательном труде, в ходе которого формируются предпосылки для всестороннего развития личности. Лишь такая форма жизнедеятельности человека обладает объективной целостностью и смыслом. В связи с этим актуальным представляется высказывание Карла Теодора Ясперса: «Что представляет собой человек, каким он становится, зависит в конечном итоге от дела, которое он сделал своим собственным» [11: с. 18].

Литература

1. *Абульханова-Славская К.А.* Стратегия жизни. М.: Мысль, 1991. 299 с.
2. *Братусь Б.С.* Аномалии личности. М.: Мысль, 1988. 301 с.
3. *Гольшиева З.В.* Динамика смысложизненных ориентаций (лонгитюдное исследование) // Психологические проблемы смысла жизни: мат-лы XIV симпозиума. М., 2009. С. 120–123.
4. *Гончар С.Н.* Особенности развития смысложизненных ориентаций современных студентов-первокурсников // Современная психология: мат-лы Междунар. науч. конф. Пермь: Меркурий, 2012. С. 17–19.
5. *Кон И.С.* Психология юношеского возраста: Проблемы формирования личности. М.: Просвещение, 1979. 175 с.
6. *Леонтьев Д.А.* Психология смысла: природа, структура и динамика смысловой реальности. М.: Смысл, 1999. 487 с.
7. *Окошкіна Р.Н.* Особенности гендерной идентичности учащейся молодежи (на примере Педагогического института СВФУ им. М.К. Амосова) // Молодой ученый. 2012. № 8. С. 277–278.
8. *Суханосов А.П.* Гендерные особенности мотивации выбора профессии студентов направления «психология» // Материалы международной научно-практической конференции факультета психологии, рекламы и связей с общественностью. Брянск: РИО БГУ, 2012. С. 35–38.
9. *Франкл В.* Человек в поисках смысла: сборник: пер. с англ. и нем. / Под общ. ред. Л.Я. Гозмана, Д.А. Леонтьева. М.: Прогресс, 1990. 368 с.: ил.
10. *Чудновский В.Э.* Становление личности и проблема смысла жизни: Избранные труды. М.: Изд-во Московского психолого-социального института; Воронеж: Изд-во НПО «МОДЭК», 2006. 768 с. (Серия «Психологи России».)
11. *Ясперс К.* Введение в философию: пер. с нем. / Под ред. А.А. Михайлова. Минск: Изд-во ЕГУ ЗАО «ПроPILEI». 2000. 191 с.

Literatura

1. *Abul'xanova-Slavskaya K.A.* Strategiya zhizni. M.: My'sl', 1991. 299 s.
2. *Bratus' B.S.* Anomalii lichnosti. M.: My'sl', 1988. 301 s.
3. *Goly'sheva Z.V.* Dinamika smy'slozhiznenny'x orientacij (longityudnoe issledovanie) // Psixologicheskie problemy' smy'sla zhizni: mat-ly' XIV simpoziuma. M., 2009. S. 120–123.
4. *Gonchar S.N.* Osobennosti razvitiya smy'slozhiznenny'x oriyentacij sovremenny'x studentov-pervokursnikov // Sovremennaya psixologiya: mat-ly' Mezhdunar. nauch. konf. Perm': Merkurij, 2012. S. 17–19.

5. *Kon I.S.* Psixologiya yunosheskogo vozrasta: Problemy' formirovaniya lichnosti. M.: Prosveshhenie, 1979. 175 s.
6. *Leont'ev D.A.* Psixologiya smy'sla: priroda, struktura i dinamika smy'slovoj real'nosti. M.: Smy'sl, 1999. 487 s.
7. *Okoshkina R.N.* Osobennosti gendernoj identichnosti uchashhejsya molodyozhi (na primere pedagogicheskogo instituta SVFU im. M.K. Amosova) // *Molodoj ucheny'j*. 2012. № 8. S. 277–278.
8. *Suxonosov A.P.* Genderny'e osobennosti motivacii vy'bora professii studentov napravleniya «psixologiya» // *Materialy' mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii fakul'teta psixologii, reklamy' i svyazej s obshhestvennost'yu*. Bryansk: RIO BGU, 2012. S. 35–38.
9. *Frankl V.* Chelovek v poiskax smy'sla: Sbornik: per. s angl. i nem. / Pod obshh. red. L.Ya. Gozmana, D.A. Leont'eva. M.: Progress, 1990. 368 s.: il.
10. *Chudnovskij V.E.* Stanovlenie lichnosti i problema smy'sla zhizni: Izbranny'e trudy'. M.: Izd-vo Moskovskogo psixologo-social'nogo instituta; Voronezh: Izd-vo NPO «MODE'K», 2006. 768 s. (Seriya «Psixologi Rossii».)
11. *Yaspers K.* Vvedenie v filosofiyu: per. s nem. / Pod red. A.A. Mixajlova. Minsk: Izd-vo YEGU ZAO «Propilej». 2000. 191 s.

A.P. Sukhonosov

Meaningful Life Orientations and Gender Identity of Students of Pedagogical Specialties

The article is devoted to an actual problem of modern psychology that is the study of the mechanisms and regularities of the search, finding and implementation by the individual meaning of life, its differential properties, as well as gender and age features. The paper presents the results of the diagnostics of features of meaningful life orientations of girls and young men — the students of pedagogical educational institutions.

Keywords: meaning of life; meaningful life orientations of students; gender; gender identity; masculine type; feminine type; androgynous type; youth; juvenile age.

ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ

Е.И. Деза,
Д.Л. Модель

Особенности построения учебных пособий в условиях интегративно-модульного подхода к обучению дискретной математике

В статье рассмотрены вопросы, связанные с разработкой учебных пособий нового поколения в условиях интегративно-модульного подхода к обучению математике. Выделены функции таких пособий, сформулированы требования к их структуре и содержанию, доказана целесообразность их модульного построения, обоснована необходимость выделения фундаментального ядра содержания образования. Теоретические положения проанализированы на примере разработанного авторами учебного пособия «Основы дискретной математики» для студентов математических факультетов педвузов.

Ключевые слова: уровневое высшее образование; интегративно-модульный подход; дискретная математика; вариативность; фундаментальное ядро содержания образования.

Дидacticескими средствами обучения являются объекты, созданные человеком, и предметы естественной природы, используемые в образовательном процессе в качестве носителей учебной информации и инструментов деятельности, воздействующие на органы чувств обучающихся и облегчающие им познание мира. К современным средствам обучения относятся печатные и электронные образовательные ресурсы, наглядные пособия, демонстрационные устройства, учебные приборы, спортивное оборудование, технические средства и др.

Модернизация отечественной образовательной системы опирается на новые подходы к разработке целей, структурированию содержания, выбору методов, форм и средств учебного процесса. Так, широко востребован сегодня интегративный подход, предполагающий формирование у обучающегося целостного представления об окружающем мире и выработку у него интегрального типа познания. В этих условиях при формировании содержания образования целесообразно использовать модульный подход, который, при сохранении базового ядра

содержания, обеспечивает, с одной стороны, выбор его вариативной части в зависимости от направления и профиля подготовки, и, с другой стороны, построение для каждого обучающегося индивидуального образовательного маршрута. В этой ситуации уместно говорить об интегративно-модульном подходе к организации учебного процесса, который предполагает создание гибкой системы непрерывного индивидуализированного образования.

При реализации интегративно-модульного подхода к организации обучения математике в системе непрерывного образования должны быть использованы как минимум две группы средств обучения. Первую группу составляют учебники и учебные пособия; ко второй относятся информационно-коммуникационные средства обучения.

Учебники и учебные пособия были и остаются основным средством обучения [3]. Они выполняют *обучающую, воспитывающую и развивающую функции*, а также такие функции, как *мотивационно-стимулирующая* (побуждение к учебно-познавательной деятельности) и *рефлексивно-оценочная* (обеспечение самооценки); *информационная* (передача информации), *иллюстративно-демонстрационная* (наглядная поддержка содержания) и *систематизирующая* (структуризация содержания); *диверсификационная* (обеспечение многовариантности и индивидуализации обучения) и *ориентационно-коррекционная* (возможность выбора и изменения образовательного маршрута); *оптимизационная* (достижение лучших результатов с наименьшей затратой ресурсов), *управленческая* (поддержка руководства процессом обучения) и *контролирующая* (содержательная основа контроля результатов обучения).

В этих условиях к учебникам и учебным пособиям предъявляются дополнительные *требования*:

- наличие инвариантной и вариативной частей, функционально разделенных в тексте учебника;

- конструктивное выделение в тексте разных вариативных модулей, соответствующих различным направлениям и профилям подготовки;

- снабжение текста необходимыми ссылками на дополнительные источники информации и перекрестными ссылками, что обеспечивает как «внешние» связи, реализующие включение изучаемого материала в более широкое предметное поле, так и «внутренние» связи, выполняющие роль интегративного остова конструкции;

- многоуровневость предлагаемых задач, от простейших, направленных на закрепление полученных знаний, отработку необходимых умений и навыков, до исследовательских;

- наличие заданий для (само)контроля, в том числе примерных вариантов самостоятельных и контрольных работ, материалов лабораторных работ, упражнений на освоение обязательного минимума содержания дисциплины.

За последние годы в печати появилось много новой учебной литературы. Однако большая ее часть отвечает лишь своим, весьма специфическим,

образовательным целям, и предназначена для обучения специального контингента в рамках узкого спектра направлений подготовки. В частности, в предметной области «Дискретная математика» (ДМ) до последнего времени не было учебного пособия, которое можно было бы использовать как основу для изучения этой дисциплины студентами математических факультетов педвузов. Разработанное нами учебное пособие «Основы дискретной математики» [5] полностью соответствует требованиям госстандартов, отражает «педагогический» взгляд на дискретную тематику и удовлетворяет перечисленным выше требованиям к учебным пособиям.

Оно создано на основе апробированного в МПГУ авторского курса, предназначенного для бакалавров педагогического образования и направленного, во-первых, на овладение студентами необходимым багажом «дискретных» знаний, умений и навыков и, во-вторых, на выбор ими направления дальнейшей специализированной подготовки. Поскольку существующие программы по ДМ крайне неоднородны (причина в том, что в ДМ отсутствует ядро, подобное дифференциальному и интегральному исчислениям в математическом анализе), то отбор основных понятий и методов, включаемых в тот или иной курс ДМ, в значительной мере зависит от того, кому этот курс предназначен [8]. В нашем курсе, в первую очередь адресованном будущим учителям математики, значительное внимание уделено основополагающим дискретным понятиям и решению связанных с этими понятиями задач, в том числе олимпиадного типа, истории вопроса, темам, связанным со школьным курсом математики (графы, рекуррентные соотношения, комбинаторика, конечные суммы и др.) [4].

Учебное пособие «Основы дискретной математики», полностью соответствуя содержанию разработанного курса, состоит из трех глав: «Графы и их применения», «Комбинаторика и рекуррентные соотношения», «Задачи». Оно адаптировано для бакалавров педагогического образования, однако может быть использовано и при подготовке студентов других направлений и профилей, а также для обучения ДМ старшеклассников.

Отличительной особенностью пособия является, с одной стороны, компактность изложения основного материала, соответствующего обязательному минимуму содержания, и, с другой стороны, наличие информации «второго уровня», не обязательной для освоения инвариантной части (фундаментального ядра) курса, но формирующей вариативную часть содержания. Обязательное для изучения фундаментальное ядро выполняет интегративную функцию, позволяя обучающимся, независимо от их специализации, получить целостное представление о дискретной математике как о составной части науки и культуры. При этом студенты могут ознакомиться с содержанием вариативной составляющей, получив более глубокие знания и возможность самостоятельных исследований в той или иной области дискретного анализа, как правило, тесно связанной с профилем их подготовки. Такой подход потребовал разработки обширного списка задач, основанного, как и в случае

теоретического материала, на «уровневом» принципе. Прежде всего, это задачи-упражнения, направленные на отработку основных умений и навыков, необходимых для освоения базовой информации. Второй уровень — задачи для самостоятельной работы студентов, доступные, но требующие определенного времени на проведение формальных выкладок по предлагаемому образцу. Наконец, третий уровень образуют задачи-проблемы, решение которых активизирует исследовательскую работу студента. Как правило, формулировки этих задач содержат в неявном виде теоретический материал, не вошедший в основной курс, но полезный для изучения; такой подход позволяет значительно расширить объем вариативной составляющей пособия, не перегружая при этом его инвариантную часть. Примеры задач разного уровня по одному из разделов теории графов — «Двудольные графы» — представлены ниже.

Задача-упражнение: приведите примеры: двудольного графа; полного двудольного графа; связного двудольного графа; несвязного двудольного графа; двудольного графа, являющегося деревом.

Задача для самостоятельной работы: может ли быть двудольным графом колесо, полный граф, пустой граф, гиперкуб, гиперполучуб, соединение двух графов, объединение двух графов, евклидово произведение двух графов?

Задача-исследование: для графа $G = (V, E)$ рёберным графом $L(G)$ называется граф, вершинами которого являются ребра графа G , причем две вершины e_1 и e_2 в $L(G)$ связаны ребром, если ребра e_1 и e_2 в графе G имели общую вершину. Докажите, что для простого цикла и простого пути

$$L(C_n) = C_n, L(P_n) = P_{n-1};$$

что рёберный граф регулярного графа является регулярным. Что можно сказать о рёберных графах для полного и пустого графов?

Преимущества модульного подхода при построении пособия можно проиллюстрировать на примере темы «Комбинаторика». Опыт работы показывает, что предварительные комбинаторные знания студентов фрагментарны и не могут служить надежной базой для изучения курса ДМ. Поскольку времени для изучения комбинаторики в рамках этого курса нет, то возникают проблемы, решение которых возможно в следующей форме. Мы включили в главу «Задачи» обширный фактический материал, полностью соответствующий классическому курсу комбинаторики: большой список задач по каждой теме с соответствующими теоретическими комментариями. Частично мы рассматриваем эти вопросы на семинарах, однако основную нагрузку несет лабораторная работа, выполняемая студентами. Имея в качестве справочного средства текст пособия, студенты получают возможность ознакомиться с основными приемами и методами комбинаторики самостоятельно, при необходимости получая полноценную помощь преподавателя. Конечно, материал данной части учебного пособия можно использовать и при проведении отдельного курса «Комбинаторика».

Использование при изучении курса ДМ пособия, отвечающего требованиям сегодняшнего дня, не исключает, а, напротив, делает более актуальным привлечение в качестве дополнительной литературы классических учебников и задачников, хорошо зарекомендовавших себя в образовательной практике (см. [1; 2; 6; 7; 9]). Для углубленной подготовки в области ДМ не обойтись без специализированных книг, в которых нужно уметь ориентироваться. Особого внимания требует подбор материалов для учебно-исследовательской работы студентов. Помимо специальной литературы, как правило, рекомендуемой преподавателем при выборе темы, такая работа немыслима без использования научных журналов, научно-популярной литературы, интернет-сайтов и т. д. При этом работа студентов в рамках ВКР — диссертационного исследования, направленного на решение той или иной проблемы школьной математики, в частности, на разработку элективных курсов для профильного обучения, реализует продуктивную «обратную связь», служа практическим целям обеспечения современной школы качественной учебной литературой.

Литература

1. *Баврин И.И.* Дискретная математика. М.: Высшая школа, 2007. 200 с.
2. *Гаврилов Г.П., Сапоженко А.А.* Задачи и упражнения по дискретной математике. М.: Физматлит, 2005.
3. *Деца Е.И.* Индивидуальные траектории предметной подготовки учителя математики в системе вариативного образования. М.: Прометей, 2011. 239 с.
4. *Деца Е.И.* Многоуровневая предметная подготовка учителя математики новой формации // Наука и школа. № 2. 2013. С. 86–94.
5. *Деца Е.И., Модель Д.Л.* Основы дискретной математики. М.: URSS, 2010. 214 с.
6. *Ерусалимский Я.М.* Дискретная математика. М.: Вузовская книга, 2000. 142 с.
7. *Матросов В.Л., Стеценко В.А.* Лекции по дискретной математике. М.: Прометей, 1997. 220 с.
8. *Мельников О.И.* Обучение дискретной математике. М.: URSS, 2013. 224 с.
9. *Яблонский С.В.* Введение в дискретную математику. М.: Наука, 1986. 384 с.

Literatura

1. *Bavrin I.I.* Diskretnaya matematika. M.: Vy'sshaya shkola, 2007. 200 s.
2. *Gavrilov G.P., Sapozhenko A.A.* Zadachi i uprazhneniya po diskretnoj matematike. M.: Fizmatlit, 2005.
3. *Deza E.I.* Individual'ny'e traektorii predmetnoj podgotovki uchitelya matematiki v sisteme variativnogo obrazovaniya. M.: Prometej, 2011. 239 s.
4. *Deza E.I.* Mnogourovnevaya predmetnaya podgotovka uchitelya matematiki novoj formacii // Nauka i shkola. № 2. 2013. S. 86–94.
5. *Deza E.I., Model' D.L.* Osnovy' diskretnoj matematiki. M.: URSS, 2010. 214 s.
6. *Erusalimskij Ya.M.* Diskretnaya matematika. M.: Vuzovskaya kniga, 2000. 142 s.
7. *Matrosov V.L., Stecenko V.A.* Lekcii po diskretnoj matematike. M.: Prometej, 1997. 220 s.
8. *Mel'nikov O.I.* Obuchenie diskretnoj matematike. M.: URSS, 2013. 224 s.
9. *Yablonskij S.V.* Vvedenie v diskretnuyu matematiku. M.: Nauka, 1986. 384 s.

E.I. Deza,

D.L. Model

Features of Construction Manuals in the Conditions of Integrative and Modular Approach to Teaching Discrete Mathematics

The paper considers the issues related to the development of new generation of textbooks in conditions of integrative and modular approach to teaching mathematics. Functions of these textbooks are pointed out, the requirements to their structure and content are formulated. The appropriateness of their modular construction is proved. The necessity to point out a fundamental core of content of education is grounded. Theoretical theses are analyzed on an example of the textbook «Fundamentals of Discrete Mathematics» developed by the authors for students of mathematical faculties of teachers' training universities.

Keywords: leveled higher education; integrative and modular approach; discrete mathematics; variability; a fundamental core of content of education.

С.В. Кожокаръ

Формирование творческого начала у дошкольников в процессе ознакомления с изобретениями человека

В статье рассматриваются теоретические основы формирования творческого начала у современных дошкольников. Автор предлагает оригинальный подход к развитию творческого потенциала у старших дошкольников в процессе их ознакомления с миром открытий и изобретений человека.

Ключевые слова: творческое начало; творческая деятельность; подражание; открытия и изобретения человека.

Большинством исследователей феномен творчества рассматривается как деятельность человека, создающего новые материальные и духовные богатства, в которых новизна и общественная значимость выступают основными критериями. Л.С. Выготский отмечал, что если понимать творчество в его истинном психологическом смысле, как создание нового, легко прийти к выводу, что творчество является уделом всех в большей или меньшей степени, оно же является нормальным и постоянным спутником детского развития. Религиозный философ и психолог В.В. Зеньковский подтверждает позицию Л.С. Выготского, говоря о том, что дитя никогда не может ограничиться эстетическим восприятием, как это сплошь и рядом мы наблюдаем у взрослых, — дитя неизменно стремится к творчеству, пользуясь всеми доступными ему средствами. Поэтому ближайшим аналогом творческой деятельности взрослого у ребенка становится деятельность, результат которой является субъективно новым, неожиданным для самого творца. Действительно, за редким исключением продукты детского творчества не обладают новизной, оригинальностью, значимостью и полезностью для всего общества. Как справедливо отмечает В.Т. Кудрявцев, ребенок переоткрывает то, что уже вписано в орбиту общечеловеческого опыта людей, воспроизводит некоторые существенные черты их творческого поиска, который в итоге привел к созданию всей системы предметов культуры. На основе положений о саморазвитии ребенка Н.Н. Поддьяков сформулировал концептуальный подход к формированию детского творчества. Творческий ребенок, творческая личность — это результат всего образа жизни дошкольника, результат его общения и совместной деятельности со взрослым, результат его собственной активности. У ребенка постепенно формируется его самый сложный внутренний мир, который или придает всей деятельности ребенка творческий характер,

или, наоборот, определяет его развитие по готовым проторенным схемам [12]. Этот подход характеризуется тремя взаимосвязанными направлениями. Первое направление — развиваясь, ребенок усваивает общественный опыт: жестко фиксированные, стандартизированные способы действий с вещами, способы умственных и речевых действий, которым его обучает взрослый, но в процессе усвоения он преломляет новое знание, новое умение через свое понимание мира, пропускает его через свой личный опыт, который неповторим и уникален. Второе направление — когда творческий процесс представляет особую форму качественного перехода от уже известного к новому, неизвестному. У детей этот процесс осуществляется в виде многообразия поисковой деятельности, одной из важных форм которой является детское экспериментирование, в процессе которого дети проявляют удивительную выдумку и изобретательность. Третье направление — когда яркие эмоции становятся основой формирования острой потребности детей не только в конечном продукте творчества, но, главное, в осуществлении самого этого процесса в известной мере независимо от решения частных утилитарных задач. Обобщая вышесказанное, Н.Н. Поддьяков приходит к выводу, что ключевым моментом развития творчества ребенка-дошкольника является формирование особой структуры его опыта — эвристической структуры, выступающей как продукт организованной определенным образом деятельности детей и как основа совершенствования и развития этой деятельности. А превратятся ли такие творческие импульсы детей в творческий характер, во многом зависит от влияния взрослых. И, как указывают многие исследователи феномена творчества, лучший способ воспитывать творчество в детях — это самому быть творческой личностью.

Рассматриваемый нами аспект опирается на одно из концептуальных положений С.А. Козловой о том, что творческий потенциал личности ребенка формируется под влиянием осознания себя человеком со всеми присущими ему сугубо человеческими проявлениями в поступках, чувствах, отношениях, а также путем приобщения к общечеловеческим ценностям и культуре [8–10]. Остановимся подробнее на сущности этого подхода. Творческий потенциал личности рассматривается нами как совокупность возможностей человека для реализации собственного «Я» в разных видах деятельности и характеризуется быстрым темпом развития, доминированием познавательной мотивации, высокой сензитивностью к новому, интенсивным проявлением исследовательской активности и стремлением к творчеству и творческим возможностям личности (А.М. Матюшкин, И.П. Ищенко). Для определения творческого потенциала мы используем такие показатели, как открытость опыту, любопытство, предпочтение сложностей при рассмотрении проблемных ситуаций, терпимость к двусмысленности, умение соединять в мышлении противоположности и др. Основой же творческого потенциала является продуктивное (творческое) воображение, порождающее новые образы, составляющие основу творчества (Т.А. Рибо, Л.С. Выготский, В.В. Давыдов, О.М. Дьяченко, Н.Е. Веракса). Будучи центральным психическим новообразованием

дошкольного возраста, творческое воображение одновременно является всеобщим свойством сознания, «исходной клеточкой», из которой развивается все богатство субъективного мира ребенка (В.Т. Кудрявцев).

Современные исследования психологов показывают, что основные изменения в личности ребенка с середины дошкольного возраста происходят в сфере социальных отношений, и основной причиной этого является расширение связей ребенка с миром, обогащение опыта его общения с близкими взрослыми за счет контактов с ровесниками и посторонними людьми. При этом ребенок начинает себя оценивать не столько с позиции успешности в конкретном деле, сколько с точки зрения своей авторитетности среди других в связи с тем или иным достижением. Важно отметить, что мнения и оценки окружающих людей, касающиеся его самого как личности, ориентируют дошкольника на восприятие и оценку окружающих в том же качестве. Новые представления о себе начинают переживаться как субъективно значимые, ложатся в основу его самоотношения и обеспечивают его саморегуляцию в социальных контактах. На развитие творческого потенциала личности ребенка, установление им различных социальных контактов оказывает решающее влияние система ценностных ориентаций, принятых в обществе. Эти общественные ценности, формирующие детскую личность в соответствии с современными представлениями о сущности и назначении человека, являются одновременно и воспитательными ценностями, выступающими в качестве ориентиров педагогической деятельности. В контексте нашей проблемы таковыми являются уважение к умельцам и талантам, социальная активность и ценность личности, доброжелательность в отношениях и гуманистическая направленность научно-технического прогресса.

Согласно концепции социального развития С.А. Козловой, ориентация на личность взрослого предусматривает какой-то пример, моральный эталон, образец для подражания. Формируясь под влиянием общественного мнения, определяясь идеологией того или иного исторического периода, каждая эпоха создает свой идеальный образ, в котором воплощаются наиболее ценные и значимые черты человека. При этом ориентация на образец осуществляется путем подражания, через «открытость» воздействиям взрослого (Л.С. Выготский, С.Л. Рубинштейн, А.В. Запорожец, А.Н. Леонтьев, Л.И. Божович, Д.Б. Эльконин, Л.Ф. Обухова и др.). Ориентация на личность взрослого как на образец, моральный эталон для подражания проявляется уже в дошкольном детстве (Л.С. Выготский, А.В. Запорожец, Т.И. Горбатенко, Л.Ф. Обухова, С.В. Кожокар и др.). И как отмечают педагоги и психологи, дети, имеющие возможность наблюдать за каким-либо образцом, способны продуцировать оригинальные собственные действия. Иначе говоря, наблюдение за образцом каким-то образом стимулирует их на выдвижение собственных идей или на дальнейшее развитие действий, предложенных этим образцом.

Проблема подражания освещена в ряде исследований, в которых рассматриваются особенности подражания детей (Т.И. Горбатенко), подражание как

путь усвоения навыков (А.Г. Полякова) и как способ познавательной деятельности (А.Ф. Яковличева); формы и функции подражания детей дошкольного возраста (И.В. Шаповаленко); понимание личности ребенка значимыми взрослыми (О.В. Клыпа), отражение дошкольником субъективно значимого взрослого (О.В. Артамонова, С.В. Кожокар) и др.

Анализ философской и психолого-педагогической литературы показывает, что понятие «подражание» имеет различное толкование. По выражению Е.В. Субботского, подражание — процесс «всеядный», стихийный, неконтролируемый, свободный, и отношение к его трактовке неоднозначно. Так, например, В.В. Давыдов, А.В. Запорожец рассматривают подражание как воспроизведение одним субъектом движений, действий, поведения другого субъекта. Л.Ф. Обухова, И.В. Шаповаленко считают, что подражание представляет собой форму ориентировки ребенка в разных аспектах окружающей действительности, которая приводит к появлению «многих лиц имитации в детстве». Ряд авторов (Е.В. Субботский, Дж. Доллард, Н. Миллер) конкретизируют подражание как один из «механизмов социального научения», дающий возможность через наблюдение за поведением взрослого регулировать и направлять поведение ребенка, предоставляя возможность подражать авторитетным образцам. Г.Д. Кириллова под подражанием понимает воспроизведение образца или примера с большей или меньшей степенью сознательности, активности и творчества. Таким образом, одни авторы рассматривают подражание как копирование понравившегося объекта, его воспроизведение с разной степенью достоверности. Другие — как механизм научения, форму ориентировки ребенка в окружающей действительности.

Мы в своем исследовании рассматриваем подражание как процесс преобразования впечатлений о другом человеке в самовыражение. Потребность в самовыражении является основной потребностью человеческой жизни, сутью человеческого способа существования в мире (А. Маслоу, К. Роджерс, В. Сатир, Э. Фромм). Самовыражение — тенденция человека актуализировать себя, стать тем, что заложено в его потенциальности. Самовыражаясь, ребенок как бы демонстрирует свои умения, сравнивая их с умениями другого человека. Для нас этот процесс важен еще и потому, что благодаря рефлексам подражания и самовыражения у ребенка развиваются творческие способности. Именно социальные воздействия превращают врожденные влечения и задатки в систему творческих способностей. Подчеркнем, что объективным основанием для подобных исследовательских позиций является то, что ребенок в контактах со взрослыми наблюдает их деятельность и черпает в ней образцы для подражания. Взрослый в глазах ребенка-дошкольника — воплощение образца того, как надо себя вести; носитель общественных норм и правил (Л.И. Божович). По образцу, получаемому от взрослых, ребенок строит и свою «программу поведения» (А.М. Виноградова). При этом дети начинают подражать тому взрослому, который затронул их чувства, вызвал симпатию;

поведение этих взрослых служит детям своеобразным «наглядным примером». Подражание ребенка-дошкольника не отличается особой «нравственно-этической селективностью», поэтому дети с одинаковой легкостью могут усваивать как хорошие, так и плохие образцы поведения. Действительно, в силу несформированности у дошкольника нравственных критериев, он может подражать как положительным, так и отрицательным образцам, присваивая все то, что видит в социальной среде, в первую очередь, в поведении взрослых. Поэтому ребенку необходим тот взрослый, который способен эмоционально и душевно обогатить его по законам добра, милосердия и красоты. И, как доказала в своем исследовании Т.И. Горбатенко, подражая, дети не механически копируют окружающую действительность, не просто повторяют всё, что видят, а активно и своеобразно отражают эту действительность. «Подражая взрослым, ребенок как бы черпает материал для самостоятельной творческой деятельности» [2: с. 250]. При этом выбор объектов подражания определяется силой впечатлений, силой воздействия этих объектов на личность ребенка, т. е. подражание носит «ярко избирательный характер». Мы считаем, что таким авторитетом, образцом, примером для подражания может стать творческая личность взрослого человека, человека-творца, человека-изобретателя.

Знакомство с деятельностью взрослого необходимо, так как, с одной стороны, именно она отражает творческое начало в личности человека, которое понимается нами как проявление взрослым инициативы, самостоятельности, неординарности решений, живого воображения, профессиональной умелости. С другой стороны, деятельность является потенциалом всестороннего развития интересов человека, способствует его самодеятельности и творчеству.

В большинстве современных психолого-педагогических исследований интересующая нас проблема представлена следующим образом. Ученые рассматривают психологические основы методологических подходов к человеку и технике (Ю.Я. Голиков); формирование у детей 6–7 лет основ миропонимания в процессе ознакомления с астрономией (О.Ю. Полякова); развитие у старших дошкольников познавательного интереса к истории предметного мира в проектной деятельности (А.Ю. Кузина); психологические условия развития творческого потенциала детей (И.М. Ярушина,) и формирования творческой позиции дошкольников (Н.А. Козырева, А.В. Сидорова); развитие представлений об образе взрослого у детей-сирот старшего дошкольного возраста (Н.В. Романовский) и т. д.

Кроме того, исследователи по-прежнему выделяют традиционные методы в качестве ведущих, мы же считаем, что большее предпочтение надо отдавать комплексу таких методов, как эвристическая беседа, рассказ-сказка с постановкой физического опыта, экспериментирование и опыты, игра-фантазирование и игра-экспедиция, виртуальные экскурсии, интерактивные путешествия, чтение детской энциклопедической литературы, использование интерактивной доски и т. п. Именно они, по нашему мнению, наряду с традиционными, должны

лежать в основе формирования творческого начала в личности современных дошкольников в процессе ознакомления с миром открытий и изобретений человека. Подчеркнем, что использование интерактивной доски в работе с дошкольниками не может полностью заменить традиционных средств обучения. Но следует заметить, что очень часто именно интерактивная доска может восполнить отсутствующий в детском саду демонстрационный материал; помочь осуществить виртуальное путешествие в историю открытий и изобретений человека. Нами были разработаны циклы познавательных занятий с использованием интерактивной доски: «Великий русский изобретатель-самоучка И.П. Кулибин», «Великий итальянец: художник и изобретатель Леонардо да Винчи», «Подводный мир Ж.-И. Кусто», «Удивительный мир Б. Тхора», «К.Э. Циолковский — великий ученый, “отец” космонавтики», «С.П. Королев — главный конструктор космических кораблей», «Ю.А. Гагарин — первый в космосе» и др.

Рассмотрим, каковы же основные подходы к развитию творческого потенциала у старших дошкольников в процессе ознакомления с миром открытий и изобретений на примере творческой деятельности человека-изобретателя. Остановимся подробнее на конкретных примерах.

В силу индивидуальных характеристик творческого человека четвертого уровня приближенности, мы намечаем следующие этапы в формировании познавательных интересов к человеку-изобретателю [8].

Первый этап предусматривает развитие познавательных интересов к миру техники, миру открытий и изобретений. Основная часть познавательного материала состояла из рассказов-бесед на темы: «Огонь — первое открытие древнего человека», «Как Человек Огонь приручил», «Как Человек Огонь и Воду помирил», «Рычаг — великое изобретение древности», «Миф о Прометее»; игр-занятий на темы: «Путешествие в страну прирученного огня», «Путешествие в страну волшебного колеса»; эвристических бесед: «Что значит удивляться?», «Что значит вращаться?», «Что такое техника?»; различных воображаемых ситуаций и логических задач. Немалое место отводилось чтению художественной литературы, проведению дидактических игр и т. д. Особое предпочтение отдавалось демонстрации работы различных рычагов, рассматриванию часового механизма, испытанию «водяного колеса», детскому экспериментированию: «Попробуй, зацепи», «Накроши соломку» и т. п.

Второй этап — формирование устойчивого интереса к обобщенному образу человека-изобретателя через показ конкретных творческих личностей изобретателей И.П. Кулибина и Леонардо да Винчи. На этом этапе проводились интегрированные занятия на темы: «И.П. Кулибин — знаменитый русский изобретатель», «Удивительные часы Ивана Кулибина», «Леонардо да Винчи — художник и изобретатель», «Мечта Леонардо», «Путешествие в страну великих изобретений Леонардо да Винчи», «Изобретатель — кто это такой?» и т. п. Особое место отводилось знакомству с художественной литературой, рассматриванию иллюстраций в книгах «Изобретения», «Леонардо

да Винчи», «Что было до нашей эры», «Транспорт: по земле, по дорогам, по рельсам» и т. п. Дети с удовольствием занимались художественным творчеством, экспериментированием в группе и на участке детского сада, проводили время за дидактическими играми: «Загадки Леонардо», «Собери механизм часов» и т. д.

Третий этап — развитие собственной «изобретательской» деятельности, экспериментирования в окружающей действительности, являющейся неотъемлемой частью мира открытий и изобретений. Он характеризуется превалированием совместной деятельности взрослого и ребенка: «Изготовление “водяного колеса”», «Постройка моста Кулибина» и т. д. Особое место при этом отводится различным педагогическим ситуациям, специально организованным: «Птичка для малышей», «Болезнь рыбок», и естественным: «Автомобильный мост», «Подарок для мамы» и т. п. Важное место было определено методике с использованием элементов ТРИЗ «Старые сказки на новый лад», а именно: «Хитрая репка», «Три медведя», «Умный колобок», «Новые помощники доктора Айболита» и т. д. Свое «изобретательство» дети проявляли и при решении различных творческих заданий, логических и проблемных ситуаций.

Ознакомление детей старшего дошкольного возраста с творческой деятельностью Жака-Ива Кусто можно также осуществлять поэтапно [7].

1 этап — этап воспитания интереса к изобретениям человека. На этом этапе ведущими были познавательные и эвристические беседы: «Что такое изобретение», «Откуда изобретатели берут идеи», «Изобретения разных стран», «Как менялись изобретения», «Вечер вопросов и ответов» и другие.

2 этап — этап ознакомления с творческим человеком — Ж.-И. Кусто. На данном этапе использовались такие ведущие методы, как: рассказ воспитателя «Кто такой Жак-Ив Кусто?», «Детские годы Жака», «“Калипсо” — дом под парусами», «Океанографический музей Ж.-И. Кусто», рассказ-беседа «Что такое “подводное легкое”?», «Что такое “ныряющее блюдце”?», сюжетно-ролевая игра «Мы — команда “Калипсо”», просмотр телепередачи «Подводная Одиссея команды Кусто», просмотр кукольного театра «Русалочка и ее садик», экспериментирование: «Испытание костюма аквалангиста», рисование «Каким тебе запомнился Жак-Ив Кусто».

3 этап — этап развития у ребенка желания и стремления самому заниматься «изобретательской» деятельностью. Это этап наибольшего проявления детского творчества и изобретательства. Ребенок видит себя не только творцом, но и преобразователем окружающей его действительности. Поэтому ведущим методом является совместная творческая деятельность взрослого и ребенка. Нами были проведены занятия, построенные на совместной изобретательской деятельности взрослого и ребенка на темы: «Создай свой подводный мир», «Изобретатели подводной лодки», «Придумай свой исследовательский корабль», «Очистим капельку из аквариума», рисование на окне «Веселые осьминожки», рисование пластилином «Коралловые жители» и т. д. Свое

изобретательство дети проявляли в решении различных творческих заданий («Придумай название своему кораблю. Сделай так, чтобы он отличался от остальных») и проблемных ситуаций («Какой материал выбрать для подводной лодки, чтобы она не утонула и была прозрачной? Как показать, что твое судно — исследовательское?»). Завершением стала коллективная работа детей «Океан Жака Кусто», досуг «Жак-Ив Кусто — человек с планеты океана».

Экспериментальная работа по ознакомлению с творческой деятельностью Б.И. Тхора строилась по трем направлениям, каждое из которых было направлено на достижение определенных целей, связанных между собой.

Первое направление — формирование у детей старшего дошкольного возраста представлений о том, что такое архитектура, как и в связи с чем она появилась. Ведущими методами были *эвристические* и *познавательные беседы* «Что такое архитектура и для чего она служит?», «Меняется ли архитектура со временем и почему?», «Кто такой архитектор?», «Какие профессии появились раньше всех?», «Почему люди выбирают для себя ту или иную профессию?», «В чем отличие между архитектором и строителем?», «Как архитектура защищается от сил природы?», «Почему архитектурное сооружение принято называть архитектурным творчеством?». *Экспериментирование и опыты* «Секрет наклонной плоскости», «Почему тоннели круглые?», «Секрет витражей», «Почему не рассыпаются дома, сложенные из кирпича?» помогли детям увидеть скрытые связи и зависимости, характерные для такой области творческой мысли человека, как архитектура. Развитие пытливости детского ума мы стимулировали чтением соответствующей художественной и научно-популярной литературы. Для развития интереса детей к миру архитектуры мы опирались на различные воображаемые ситуации: «Как ты думаешь, может ли дом грустить?», «Как ты считаешь, зачем люди придумали балкон?»; проблемные и логические задачи, активизирующие мыслительную деятельность детей (использовались как часть занятия, так и самостоятельно): «Как вы думаете, что придумал один замечательный архитектор, чтобы одержать победу над землетрясениями», «Качаются ли мосты от ветра?», «Зачем восстанавливать старые здания» и другие. Свои впечатления дети отражали в *рисовании* «Какую красоту из прошлого ты хотел бы вернуть в сегодняшний день?», *конструировании* «Интересные находки архитектора», «Волшебный замок» и так далее.

Второе направление — формирование у детей устойчивого интереса к человеку-творцу на примере творческой деятельности архитектора Б.И. Тхора. Важно было показать общественную значимость того, что делает архитектор, мотивы его творческой деятельности, планетарность его творений. Особое внимание уделялось формированию целостного образа человека-творца на примере профессиональной деятельности архитектора Б.И. Тхора. Важно было показать зарождение творческой личности будущего архитектора, что является наиболее привлекательным для ребенка в личности и деятельности взрослого. Для достижения целей организовали: экскурсию к памятнику архитектуры — спортивному комплексу

«Олимпийский», в процессе которой ребята познакомились с результатом творческой деятельности заслуженного архитектора Б.И. Тхора; экскурсию по улице с целью различать здания разного назначения (жилой дом, магазин, школа и др.), замечать различия в их архитектуре, понимать, что эти различия связаны с разным назначением зданий. Были также организованы: *экскурсия* к гостинице Олимпик-Пента, спроектированной Б.И. Тхором; *фотовыставка* архитектурных сооружений Б.И. Тхора с целью обогащения и конкретизации представлений детей о творческой деятельности знаменитого архитектора; *совместная деятельность детей и взрослых*, в процессе которой детям совместно с родителями предлагалось подготовить материал на тему «Архитектурное творчество» (оформление альбома с фотографиями, зарисовками, рисунками, иллюстрациями; подготовка видеоматериала). Совместная деятельность взрослого и ребенка включала в себя также создание «*Мастерской архитектора*» в группе с целью упрочения положительного отношения, активизации эмоций и чувств детей к человеку труда. На данном направлении нами были использованы такие методы, как: *познавательные беседы* «Кто такой Дедал?», «Смелые идеи Бориса Тхора», *чтение мифа* о Дедале, «Кто такой зодчий?»; *рассказы воспитателя* «Его Величество Архитектор», «Детские годы Бориса Тхора», «Удивительные сооружения Б.И. Тхора», «История создания стадиона-великана “Олимпийский”»; *эвристические беседы*: «Борис Тхор — зодчий или архитектор?», «Можно ли назвать Б.И. Тхора творческой личностью?»; *решение проблемных ситуаций* «Какой великий архитектор здесь поработал?»; *дидактические игры*: «Я начну, а ты продолжи», «Услышь лишнее слово», «Отбери лишнюю карточку» с целью закрепления знаний детей, умений, возможности проявить выдумку, инициативность. Отношение детей к архитектору нашло свое выражение в: *рисовании на темы* «Архитектура настоящего и будущего», «Каким тебе запомнился Б.И. Тхор», *конструировании* «Мы — юные архитекторы», «Русское зодчество»; *рассматривании макета здания* (для этого был представлен макет Кремлевского дворца съездов, спроектированного Б.И. Тхором); *решении творческих задач* «Как ты понимаешь выражение “Азбука” архитектора?», «Есть ли “Азбука” у музыканта, живописца?»; *составлении творческих рассказов* «Может ли инженер, строитель разработать проект сооружения?», «Чем же этот проект будет отличаться от проекта архитектора?» (он воспроизведет проект, когда-то уже созданный архитектором, т. е. копию уже построенного); *чтении детских энциклопедий об архитектуре и архитекторах*. В завершение работы по формированию интереса к творческой личности архитектора детям давались поручения «Расскажи дома, с каким архитектором ты познакомился», «Спроси, каких архитекторов знают твои родители. Что было спроектировано этими архитекторами?», «Расскажи дома, почему архитектора называют творческим человеком».

Третье направление — развитие у детей желания заниматься творческой деятельностью. Мы использовали те формы педагогической работы, которые призваны были создать особую атмосферу, позволяющую каждому ребенку реализовать свою познавательную и практическую активность по отношению к архитектуре как продукту творческой деятельности взрослого человека.

Исходя из того, что на этом этапе мы предполагали развивать у детей желание и умение видеть возможности преобразования окружающей действительности, ведущим методом является совместная творческая деятельность взрослого и ребенка. Одним из видов такого сотрудничества является *изготовление макетов архитектурных сооружений* разных эпох для того, чтобы понять, как же складывалось древнее мастерство архитектора-художника, как изменялась его творческая задача от одной культурной эпохи к другой, включая наши времена. Таким образом, в группе, благодаря совместной творческой деятельности детей, родителей и педагогов был организован «Музей архитектуры». Методика работы с детьми включала также *игры-занятия*: «Путешествие в прошлое архитектуры», «Жилище первых москвичей». Стимулом к собственной творческой деятельности детей стали: *организация уголка* «Играй, думай, делай», где были собраны различные игры, задачи, книги на архитектурную тематику; *выставка работ кружка «Мастерская архитектора»*, где были представлены образцы лепных украшений, мозаики, изразцов, барельефов, фресок, решеток и так далее; решение *воображаемой ситуации* «Если бы ты стал архитектором, то какие здания на проспекте Мира ты бы добавил? Почему?».

Итак, проведенное исследование позволило сделать следующие выводы.

1. Детство — неповторимый этап в развитии личности ребенка. Полноценной и насыщенной его жизнь будет в том случае, если, чувствуя себя активным «деятелем», открывая что-то новое, он будет приобщаться к тем ценностям и тайнам, которыми владеют взрослые. С момента появления малыша на свет необходимо помнить: ребенок не станет преобразователем мира, если исходно не создавать условия для того, чтобы он им стал.

2. Накопление и расширение социального опыта дошкольника может реализоваться через приобщение детей к миру творческих людей. Поэтому мы считаем: творческое начало в личности взрослого человека является главным средством познания социальной действительности, содержащей образцы общественно значимых идеалов и включающей в себя мир открытий и изобретений.

3. Ориентация на личность взрослого человека и ознакомление с его творческой деятельностью развивают в ребенке чувство уверенности в том, что он может стать такой же творческой личностью, повышают чувство собственного достоинства в разрешении задач, укрепляют веру в свои силы, веру в значимость человека творческого. Ориентир на человека как на ценность общества может дать эффект в воспитании общественной направленности личности ребенка. Опыт исследований доказывает, что подражание может служить предпосылкой к развитию творческого потенциала у старших дошкольников.

4. Творческое начало в личности человека-изобретателя мы определяем через следующие характеристики: создание исторически значимых для всех людей уникальных изобретений, оригинальных и простых, отличающихся своей новизной и полезностью; наблюдательность и любовь к природе; удовлетворение потребностей в творческом труде; стремление превзойти то, что создано до сих пор; желание улучшить труд и быт людей. Необходимо отметить, что образ человека-изобретателя, его творческое начало могут стать

для ребенка личностно значимыми лишь в том случае, если у дошкольника сложится целостное представление образа человека творческого.

5. Ознакомление ребенка с творческой, изобретательской деятельностью человека помогает раскрыть такие качества личности, как целеустремленность и оптимизм в достижении целей, инициативность и понимание значимости результатов своей деятельности для себя и для других. Это развивает у него чувство уверенности в том, что он может стать такой же творческой личностью; чувство собственного достоинства в разрешении поставленных задач; укрепляет веру в свои силы, в значимость самого человека творческого. Подчеркнем, что знакомство с человеком-изобретателем и его творческой деятельностью в мире открытий и изобретений создает благоприятный интеллектуальный фон для расширения у ребенка своей «картины мира», для формирования у него адекватной самооценки и эрудиции, для творческого развития личности в целом.

6. Оригинальный подход к механизму развития творческого начала в личности детей дошкольного возраста заключается в выстраивании пути от знакомства ребенка с конкретной творческой личностью человека-изобретателя через подражание этому взрослому к включению дошкольника в собственную изобретательскую деятельность.

Литература

1. *Выготский Л.С.* Воображение и творчество в детском возрасте. Психологический очерк: Книга для учителя. 3-е изд. М.: Просвещение, 1991. 93 с.
2. *Горбатенко Т.И.* Особенности подражания детей дошкольного возраста: дис. ... канд. пед. наук (по психологии). М., 1955. 275 с.
3. *Давыдов В.В.* Теория развивающего обучения. М.: ИНТОР, 1996. 544 с.
4. *Зеньковский В.В.* Психология детства. М.: Академия, 1996. 347 с.
5. *Ищенко И.П.* Соотношение интеллектуальной и творческой одаренности у детей 4–6 лет: автореф. дис. ... канд. психолог. наук. М., 1993. 17 с.
6. *Кожокарь С.В.* Удивительный мир Бориса Тхора // *Детский сад: теория и практика.* 2012. № 7. С. 96–103.
7. *Кожокарь С.В.* Удивительный мир Жака-Ива Кусто // *Книжки, нотки и игрушки для Катюшки и Андрюшки.* 2008. № 11. С. 42–49; № 12. С. 46–47.
8. *Кожокарь С.В.* Формирование познавательного интереса к творческой деятельности человека-изобретателя у детей старшего дошкольного возраста // *Мы вместе в науке и в жизни... Научная школа С.А. Козловой / Ред. коллегия: И.Н. Курочкина, С.В. Кожокарь.* М.: МГПУ, 2007. С. 114–121.
9. *Козлова С.А.* Концепция социального развития ребенка дошкольного возраста // *Теоретические проблемы воспитания и обучения дошкольников: сб. научн. тр.* М.: МГПУ, 2001. С. 7–13.
10. *Козлова С.А., Кожокарь С.В., Шахманова А.Ш., Шукинина С.Е.* Теория и методика ознакомления дошкольников с социальным миром: учебное пособие для студентов заочного отделения. М.: МГПУ, 2009. 188 с.
11. *Кудрявцев В.* Инновационное дошкольное образование: опыт, проблемы и стратегия развития // *Дошкольное воспитание.* 1998. № 10. С. 73–80.

12. Поддьяков Н.Н. Новый подход к развитию творчества у дошкольников // Вопросы психологии. 1990. № 1. С. 16–19.

Literatura

1. *Vy'gotskij L.S.* Voobrazhenie i tvorchestvo v detskom vozraste. Psixologicheskij ocherk: Kniga dlya uchitelya. 3-e izd. M.: Prosveshhenie, 1991. 93 s.

2. *Gorbatenko T.I.* Osobennosti podrazhaniya detej doshkol'nogo vozrasta: dis. ... kand. ped. nauk (po psixologii). M., 1955. 275 s.

3. *Davy'dov V.V.* Teoriya razvivayushhego obucheniya. M.: INTOR, 1996. 544 s.

4. *Zen'kovskij V.V.* Psixologiya detstva. M.: Akademiya, 1996. 347 s.

5. *Ishhenko I.P.* Sootnoshenie intellektual'noj i tvorcheskoj odarennosti u detej 4–6 let: avtoref. dis. ... kand. psixolog. nauk. M., 1993. 17 s.

6. *Kozhokar' S.V.* Udivitel'ny'j mir Borisa Txora // Detskij sad: teoriya i praktika. 2012. № 7. S. 96–103.

7. *Kozhokar' S.V.* Udivitel'ny'j mir Zhaka-Iva Kusto // Knizhki, notki i igrushki dlya Katyushki i Andryushki. 2008. № 11. S. 42–49; № 12. S. 46–47.

8. *Kozhokar' S.V.* Formirovanie poznavatel'nogo interesa k tvorcheskoj deyatel'nosti cheloveka-izobretatelya u detej starshego doshkol'nogo vozrasta // My' vmeste v nauke i v zhizni... Nauchnaya shkola S.A. Kozlovoj / Red. kollegiya: I.N. Kurochkina, S.V. Kozhokar'. M.: MGPU, 2007. S. 114–121.

9. *Kozlova S.A.* Koncepciya social'nogo razvitiya rebyonka doshkol'nogo vozrasta // Teoreticheskie problemy' vospitaniya i obucheniya doshkol'nikov: sb. nauchn. tr. M.: MGPU, 2001. S. 7–13.

10. *Kozlova S.A., Kozhokar' S.V., Shaxmanova A.Sh., Shukshina S.E.* Teoriya i metodika oznakomleniya doshkol'nikov s social'ny'm mirom: uchebnoe posobie dlya studentov zaochnogo otdeleniya. M.: MGPU, 2009. 188 s.

11. *Kudryavtsev V.* Innovacionnoe doshkol'noe obrazovanie: opy't, problemy' i strategiya razvitiya // Doshkol'noe vospitanie. 1998. № 10. S. 73–80.

12. Поддьяков Н.Н. Новый подход к развитию творчества у дошкольников // Вопросы психологии. 1990. № 1. С. 16–19.

S.V. Kozhokar

Formation of Creative Principle at Pre-school Children in the Process of their Familiarization with Inventions of Man

The article considers theoretical bases of formation of creative principle at modern pre-school children. The author offers an original approach to development of creative potential at senior pre-school children in the process of their familiarization with the world of discoveries and inventions of a human being.

Keywords: creative principle; creative activity; imitation; discoveries and inventions of a human being.

ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО И ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Е.Н. Моргачёва

Становление психолого-педагогического направления изучения проблемы задержки психического развития детей в контексте школьной неуспеваемости

В статье рассматривается становление психолого-педагогического направления изучения задержки психического развития детей; раскрываются основные этапы становления помощи данной группе детей и современное состояние этой проблемы.

Ключевые слова: задержка психического развития; школьная неуспеваемость; дифференцированная помощь; интегрированное и инклюзивное обучение.

Психолого-педагогическое направление изучения задержки психического развития детей (далее ЗПР) начинает развиваться в 40–50-е годы прошедшего столетия с проблемы школьной неуспеваемости (А.М. Гельмонт, М.А. Данилов, С.М. Риверс, В.И. Самохвалова, Л.С. Славина и др.) [4].

В это время исследователи ведут поиск причин школьной «неуспешности», организационно-методических условий преодоления неуспеваемости и второгодничества и разработку условий организации учебно-воспитательного процесса, способствующих преодолению этих явлений в условиях общеобразовательной школы. Ученые пишут о необходимости повышения качества учебной работы, о реализации принципов активности и сознательности в обучении, о правильной организации самостоятельной работы учащихся, о необходимости осуществления индивидуального подхода (М.А. Данилов), об использовании различных по степени сложности заданий с ними. Многие из высказанных положений (в частности, необходимость осуществления индивидуального, дифференцированного подхода) становятся основой дидактических принципов отечественной педагогики.

Проводится изучение личностных компонентов, лежащих в основе школьной неуспеваемости, в частности — отношения школьников к учебе, а также

уровень сформированности навыков учебной деятельности. (В.И. Самохвалова; Л.С. Славина и др.). Это позволяет авторам разработать классификацию неуспевающих школьников. В частности, Л.С. Славина (1958) выделяет следующие их группы:

- школьники с неправильным отношением к учению;
- школьники, усваивающие материал с трудом;
- школьники, у которых не сформированы навыки и способы учебной работы;
- учащиеся, не умеющие трудиться;
- школьники, у которых отсутствуют познавательные и учебные интересы.

Автор вводит ряд рекомендаций по улучшению положения: в частности, для преодоления интеллектуальной пассивности школьников предлагается повысить их учебную мотивацию (с помощью более широкого использования игровых приемов в процессе обучения и некоторого облегчения учебных задач).

Несмотря на повышенный интерес педагогов и психологов к проблемам школьной неуспеваемости, нацеленное психолого-педагогическое изучение этих проблем начинается в конце 60-х – начале 70-х годов XX века (Т.В. Егорова, М.И. Ипполитова, З.И. Калмыкова, Н.А. Менчинская, Р.Д. Триггер, Н.А. Цыпина).

Именно в этот период количество неуспевающих школьников резко возрастает. Этому способствует несколько причин.

Прежде всего, это связано с широкомасштабной экспериментально-педагогической работой, инициированной отечественными педагогами и психологами, которые поднимают вопрос о расширении познавательных возможностей младших школьников, о необходимости введения новых методов обучения (Б.Г. Ананьев; Л.В. Занков; С.Ф. Жуйков, А.В. Скрипниченко; Д.Б. Эльконин, В.В. Давыдов и др.).

В ходе исследований была доказана возможность усвоения младшими школьниками более сложной программы обучения. Постепенно задача повышения теоретического уровня образования, связанная с интенсификацией умственного развития и расширением познавательных возможностей учащихся, становится доминирующей в отечественной дидактике и педагогической психологии. Она находит свое отражение в пересмотре существующих программ обучения (в сторону теоретизации и значительного усложнения), сроков начального обучения (три года вместо четырех). В школах проводится эксперимент по снижению возраста поступления детей в школы (с 6-летнего возраста).

Все это увеличивает количество неуспевающих школьников и четко обнаруживает группу «тотально» неуспевающих учащихся — по всем учебным предметам, в течение всего периода обучения. Стойко не успевающие по программе дети становятся объектом специальных исследований (Н.А. Менчинская, З.И. Калмыкова). Следует отметить, что именно в этот период исследователи-психологи подходят к изучению проблемы неуспеваемости с позиций

отечественной дефектологии — стойкая школьная неуспеваемость в течение многих лет является одним из показателей возможных отклонений в развитии ребенка.

Неуспевающие учащиеся в ходе проведения психологических исследований получают название «школьники с пониженной обучаемостью». Авторы выделяют основные ее признаки — низкие способности к усвоению новых знаний, тугоподвижность мыслительной деятельности («негибкость» мышления, невозможность перестройки знаний при изменении условий заданий, трудности переключения способов действий).

Несмотря на выраженный интерес, разработка методических рекомендаций по преодолению школьной неуспеваемости затруднена из-за недостаточности знаний о причинах и механизмах, лежащих в ее основе. Активное обращение психологов к исследованиям специалистов-дефектологов, многочисленные ссылки на специальную педагогику и психологию при проведении научных работ, к сожалению, ситуации не меняют. Исследования проводятся достаточно автономно и независимо от специальной педагогики и психологии. Это не снижает ценности исследований, однако не позволяет решить эту проблему в условиях общеобразовательной школы.

Вместе с тем в период 60–70-х годов XX века представители специальной педагогики и психологии (т. е. дефектологи) очень активно и целенаправленно изучают причины затруднений обучающихся, выделяя среди них неврологические, соматические, социальные, академические. При этом более успешному исследованию достаточно разнородной группы неуспевающих детей способствует помощь врачей-психиатров. Причина очевидна — эти дети становятся объектом изучения врачей, так как в это время резко возрастает количество обращений именно к этим специалистам. К этому времени уже выделены две группы детей: с психофизическим инфантилизмом (Г.Е. Сухарева, И.Ю. Юркова и др.) и с отдаленными последствиями соматических заболеваний, которые и составляют «группу риска». Помимо описания присущих этим детям специфических особенностей развития, врачи подтверждают непреложный факт, что эти дети не усваивают программу массовой школы и для успешного их обучения необходимы специальные условия.

С целью всестороннего изучения неуспевающих школьников, а также оказания им методической, медицинской, психологической помощи в Москве создаются и открываются экспериментальные классы. Это становится возможным благодаря активной деятельности сотрудников Научно-исследовательского института дефектологии. Первые такие классы открываются именно при данном институте.

Изучение неуспевающих школьников в процессе обучения в ходе проведения исследований различного характера — клинического, неврологического, психологического, педагогического позволяет установить, что в ряде случаев основой школьной неуспеваемости является задержка психического развития различного происхождения.

Ученые выявляют характерные особенности ЗПР, в частности, высших психических и процессов, лежащих в основе познавательной деятельности (С.С. Мнухин, Е.Н. Винарская, Е.С. Иванов и др.). Авторы отмечают неполноценность зрительных функций (Ю.Г. Демьянов), пространственной ориентировки (З.М. Дунаева, С.Г. Шевченко); недоразвитие тонкой моторики, слухо-моторной координации (Н.П. Вайзман, Л.Т. Журба, Е.М. Мастюкова, В.В. Ковалев); низкий уровень восприятия (Б.И. Белый, П.Б. Шошин). Исследователи отмечают замедленность процесса приема и переработки информации; неустойчивость, низкую концентрацию внимания и недостаточное его распределение (Г.И. Жаренкова, Л.И. Переслени, П.Б. Шошин, 1981). Также выявляются недоразвитие всех видов памяти (Ю.Г. Демьянов), кратковременной и долговременной (Т.В. Егорова, В.Л. Подобед), снижение способности к произвольному запоминанию; лучшее запоминание и воспроизведение наглядного материала по сравнению с вербальным (Т.В. Егорова, Н.Г. Поддубная). Авторы обращают внимание на особенности мыслительной деятельности этих детей: снижение познавательной активности (Г.И. Жаренкова, Т.В. Егорова, Н.А. Никашина, Л.Н. Цымбалюк), нарушение абстрагирования, инертность процессов мышления (Т.Д. Пускаева). Все исследователи отмечают недоразвитие аналитико-синтетической деятельности. Кроме этого, исследователи обращают внимание на особенности развития личности этих детей (Т.П. Симсон, С.Я. Рубинштейн) [1–2].

По мнению ученых, речевое развитие школьников с ЗПР также характеризуется рядом особенностей: они отстают в речевом развитии от сверстников, у них выявляются нарушения звукопроизношения, сложности формирования навыков фонемного анализа и синтеза (Г.В. Чиркина, Н.А. Никашина). Им также свойственны ограниченность словарного запаса, замедленность в овладении грамматическими категориями, недостаточность использования ряда грамматических форм (Д.И. Яссман). Кроме того, авторы подчеркивают трудности в овладении навыками чтения и письма (Р.Д. Тригер, Н.А. Цыпина). При этом некоторые исследователи связывают нарушения процессов овладения навыками чтения не столько с речевыми проблемами, сколько с дискоординацией анализаторных систем, лежащих в основе данных навыков (В.И. Насонова).

Многие авторы отмечают в качестве утяжеляющего фактора недостаточность речевой регуляции (А.Р. Лурия, В.В. Лебединский, А.Д. Кошелева, В.И. Лубовский, Т.В. Егорова и др.).

Данные особенности, по мнению ученых, и обуславливают трудности в обучении таких детей, в частности в формировании у них школьных навыков. (Р.Д. Тригер, Н.А. Цыпина, М.В. Ипполитова, Г.М. Капустина). Вместе с тем ученые утверждают, что указанные затруднения могут быть преодолены в специально организованных условиях обучения.

Методически и организационно, как было указано выше, помощь неуспевающим школьникам, большее число которых составляли дети с задержкой

психического развития, оказывалась в немногочисленных экспериментальных классах. Для детей были созданы щадящие условия обучения: меньшая наполняемость класса, сокращенная продолжительность уроков. Детей наблюдали врачи, с ними проводились ЛФК и массаж (при необходимости).

Несмотря на это, постепенно возникает настоятельная необходимость создания более дифференцированного подхода к школьникам с ЗПР.

Во-первых, становится очевидным, что затруднения, испытываемые большинством учащихся с ЗПР, носят стойкий характер, и для их преодоления «поддерживающей помощи» недостаточно. Необходима разработка надлежащего методического обеспечения и оказания учащимся специализированной помощи в условиях специализированного учреждения.

В 1981 году открывается первая школа для детей с ЗПР в Москве (с восьмилетним сроком обучения), куда направляются наиболее «сложные» в плане обучения дети.

Начинается разработка методического обеспечения, способствующего успешному освоению учащимися с ЗПР школьной (общеобразовательной) программы: Р.Д. Тригер (русский язык), М.В. Ипполитова, Г.М. Капустина (математика), Н.А. Цыпина (чтение) и др. При разработке программ, учебников и учебных пособий для школьников с ЗПР исследователи и методисты активно обращаются к опыту работы с детьми других категорий «особенности» — с тяжелыми нарушениями речи, с нарушением слуха и интеллекта.

В начале 90-х годов XX века обращение специальной педагогики и психологии к принципам раннего выявления и коррекции нарушений развития, дальнейшее развитие и совершенствование методов диагностики, в том числе — дифференциальной, выдвигает на первый план вопрос об организации помощи детям с ЗПР дошкольного возраста (Е.С. Слепович, У.В. Ульenkова). Создаются дошкольные учреждения для детей с ЗПР.

Следует отметить, однако, что увеличение количества существующих учреждений и появление новых форм оказания помощи данной категории детей проблему ЗПР (и школьной неуспеваемости) окончательно не решает. Количество специализированных учреждений (школ, классов, детских садов) остается немногочисленным и не может удовлетворить растущих потребностей населения. Вместе с тем с каждым годом количество детей и подростков с ЗПР, а также неуспевающих школьников имеет тенденцию к росту. Это ставит исследователей, методистов, перед необходимостью вести поиск новых форм их обучения.

Результатом научного и научно-методического поиска (В.И. Лубовский, Н.А. Никашина, С.Г. Шевченко, Г.М. Капустина, Н.Н. Малофеев, Г.Ф. Кумарина) становится разработка концепции коррекционно-развивающего обучения (1994). Она предусматривает расширение системы оказания помощи детям и подросткам с ЗПР, а также всем школьникам, испытывающим трудности в обучении и школьной адаптации.

На основании ряда нормативных документов, в частности, Приложения к Приказу Министерства образования Российской Федерации от 08.09.1992, на базе общеобразовательных школ организованы классы коррекционно-развивающего обучения (КРО), предназначенные для оказания помощи детям и подросткам с трудностями в обучении (большую часть которых составляют школьники с ЗПР). Эти школьники обучались по общеобразовательной программе, в классах с небольшой наполняемостью (10–12 человек). Коррекционная помощь детям оказывается логопедом и психологом. Преимуществом создания таких классов в общеобразовательных школах является возможность обучающихся переходить в обычные классы после завершения начального обучения.

Таким образом, к середине 90-х годов XX столетия в нашей стране создана дифференцированная система оказания помощи детям с ЗПР:

- специальная школа (VII вида) (сюда зачисляются в основном школьники с выраженной задержкой развития, а также выпускники специальных дошкольных образовательных учреждений) с девятилетним сроком обучения;

- классы КРО при общеобразовательных школах (и их возможные варианты) преимущественно с четырехлетним сроком обучения. В них оказывают помощь детям с невыраженной ЗПР, а также всем неуспевающим школьникам, испытывающим различные академические трудности и сложности в школьной адаптации;

- специальные дошкольные образовательные учреждения для детей с ЗПР.

Создание классов КРО было чрезвычайно эффективным шагом для оказания помощи и поддержки всем детям с трудностями в обучении. В последующие годы, к сожалению, их количество сократилось, они изменили название (в настоящее время они называются группы и классы компенсирующей направленности), и к настоящему времени они сохранились лишь в отдельных образовательных организациях.

Тем не менее проблема ЗПР не утратила своей актуальности. Особую значимость в последнее время приобретают вопросы обучения и воспитания этих детей в условиях инклюзивного пространства. Этому во многом способствует совершенствование законодательства (Закон «Об образовании»), а также введение федеральных государственных образовательных стандартов (как общих, так и специальных).

Таким образом, рассматривая становление и развитие психолого-педагогического направления изучения детей с ЗПР, можно заключить, что:

- пусковым фактором разработки проблемы становится изучение школьной неуспеваемости;

- проведение исследований различного характера продемонстрировало, что в основе школьной неуспеваемости во многих случаях лежит задержка психического развития;

- тщательное изучение детей данной группы позволило специалистам не только выявить и охарактеризовать свойственные им специфические

нарушения, но и обосновать необходимость создания дифференцированных учреждений, организовать их и обеспечить методическое сопровождение.

– в настоящее время проблема ЗПР не утратила своей актуальности и решается в рамках интегрированного и инклюзивного обучения.

Литература

1. Актуальные проблемы диагностики задержки психического развития детей / Под ред. К.С. Лебединской. М.: Педагогика, 1982. С. 5–21.
2. Вопросы психиатрии детского возраста. М.: Институт психиатрии АМН СССР, 1962. 200 с.
3. Дети с временными задержками развития / Под ред. Т.А. Власовой, М.С. Певзнер. М.: Педагогика, 1971. 207 с.
4. Психологические проблемы неуспеваемости школьников. М.: Педагогика, 1971. 450 с.
5. Примерное положение о классе (классах) компенсирующего обучения в общеобразовательных учреждениях. (Приложение к приказу Министерства образования Российской Федерации от 08.09.1992 № 333).

Literatura

1. Aktual'ny'e problemy' diagnostiki zaderzhki psixicheskogo razvitiya detej / Pod red. K.S. Lebedinskoj. M.: Pedagogika, 1982. S. 5–21.
2. Voprosy' psixiatrii detskogo vozrasta. M.: Institut psixiatrii AMN SSSR, 1962. 200 s.
3. Deti s vremenny'mi zaderzhkami razvitiya / Pod red. T.A. Vlasovoj, M.S. Pevzner. M.: Pedagogika, 1971. 207 s.
4. Psixologicheskie problemy' neuspevaemosti shkol'nikov. M.: Pedagogika, 1971. 450 s.
5. Primernoe polozhenie o klasse (klassax) kompensiruyushhego obucheniya v obshhe-obrazovatel'ny'x uchrezhdeniyax. (Prilozhenie k prikazu Ministerstva obrazovaniya Ros-sijskoj Federacii ot 08.09.92 № 333).

E.N. Morgachyova

The Formation of Psychological and Pedagogical Direction of Studying the Problem of Mental Retardation of Children in the Context of School Poor Progress

The article considers formation of psychological and pedagogical direction of studying the mental retardation of children. The main stages of formation assistance to this group of children are revealed as well as contemporary state of the problem.

Keywords: mental retardation; school poor progress; differentiated assistance; integrated and inclusive education.

Е.А. Медведева

Изучение особенностей самосознания как социокультурного компонента личности детей 6–7 лет с задержкой психического развития средствами искусства

В статье представлен сравнительный анализ особенностей самосознания как социокультурного компонента личности детей 6–7 лет с задержкой психического развития (ЗПР) и их нормально развивающихся сверстников, изучаемых с помощью искусства (портретной живописи).

Ключевые слова: самосознание; социокультурные компоненты личности; дети с задержкой психического развития; искусство; портретная живопись.

Личностно ориентированная направленность образовательной системы обуславливает поиск и разработку эффективных путей формирования личности детей с задержкой психического развития (ЗПР), способствующих их социализации и социокультурному становлению. Подчеркивая необходимость «врастания» в культуру ребенка с нарушением в развитии, Л.С. Выготский отмечал, что нужны *«специально созданные культурные формы для того, чтобы осуществить культурное развитие дефективного ребенка»* [2: с. 23]. В качестве одной из таких форм, обеспечивающих ребенку с ЗПР необходимые условия для личностного, социокультурного развития, формирования его как субъекта культуры, выступает **искусство**. Известно, что при всей полифункциональности искусства, его основная функция — это социокультурная — **познание, освоение мира и развитие личности**. А одним из элементов, определяющих становление социального опыта, является самосознание, без которого невозможно ни познание социального мира, ни социальное самоопределение в этом мире.

Процесс развития личности и в норме, и при патологии сопряжен с деятельностью самосознания, которое обеспечивает осознание человеком себя

как существа, отличающегося от других людей, осознание себя как личности, появление переживаний своего образа «Я» и социализацию. Большинство авторов (Р. Берн, Л.И. Божович, И. Скон, М.И. Лисина, С.Л. Рубинштейн, В.И. Слободчиков, В.В. Столин и др.) сходятся на том, что образ «Я» — это своеобразный центр личности. Исходя из этого, поиск путей становления образа «Я» ребенка, возможностей самопознания, самопринятия, развития адекватной самооценки в процессе взаимодействия в искусстве является значимым. Наше обращение к средствам искусства в развитии самосознания детей с ЗПР определяется также тем, что искусство, как функционирующая система, создает возможности сформировать с помощью разных его видов (музыки, пения, театра, движения, живописи) ценностное отношение к себе как личности. «И посредством успехов, выраженных в продукте художественной деятельности, во взаимодействии со сверстниками и взрослым такой ребенок может найти источник познания себя, принять себя, сформировать положительное отношение к себе» [6: с. 122]. Данные положения позволили нам рассмотреть возможность использования искусства, в частности портретную живопись как способ самопознания для ребенка с ЗПР.

Одним из современных способов познания себя, связанных с искусством, является «**портретная живопись**». Известно, что психологическая природа образа «Я» характеризуется диалогичностью (Л.С. Выготский, М.М. Бахтин и др.), что подтверждается исследованиями В.П. Зинченко, Т. Шибутани, Д.Б. Эльконина и др. Всякое описание другого представляет произвольное сравнение другого с собой и тем самым фиксацию собственного образа «Я». С искусствоведческой точки зрения именно портрет — наиболее диалогический вид живописи, он несет в себе многоплановый характер диалога — внешний, внутренний, диалог художника с художником и т. п.

Использование портретной живописи в педагогике и психологии, в том числе в специальной психологии, не является новым, но изучено явно недостаточно. Ряд авторов обращались к портрету как средству развития представлений дошкольников о живописи (Т.С. Комарова, В.А. Косминская, М.А. Мирошкина, Н.Б. Халезова, Л.В. Грабовская). Рассматривая портретную живопись как знаковый символ, отражающий другой образ «Я», Л.В. Грабовская показала, что она может выступать «одним из факторов становления внутреннего мира ребенка-дошкольника, что она позволяет личности становиться на смысловую позицию другого, воспринимать как личностно значимое свое и чужое, благодаря чему возникают у ребенка новые ориентации» [3: с. 134].

В нашем исследовании мы рассматриваем «портрет» как средство познания себя через образ другого, как особую форму самопознания дошкольников и младших школьников с ЗПР, обеспечивающую их социокультурное развитие и социализацию. Проблема восприятия образа другого человека затрагивалась в работах многих исследователей: А.А. Бодалева, А.В. Запорожца, В.П. Зинченко, А.Н. Леонтьева, Т.А. Репиной, П.М. Якобсона, Л.В. Грабовской и др. Ученые

отмечают, что дошкольник в норме способен воспринимать изображенный образ другого человека как целостно, так и детально. Дети также способны давать свои оценки и высказывать суждения, у них возникает эмоциональное, образительное отношение к воспринимаемому образу. Они воспринимают язык и жесты другого, что является для них знаком и сигналом к определенному образу поведения. Зритель, ребенок наблюдает его, с одной стороны, как факт чужой жизни, а с другой — переживает как факт собственной жизни. При постижении портретной живописи индивидуальный опыт ребенка подключается к общественно-значимому, который раскрывает художник.

В специальной психологии вопросы распознавания детьми с *легкими формами психического недоразвития* мира другого, понимания переживаний человека, изображенного на сюжетно-художественной картине, изучались рядом авторов: Э.А. Евлаховой, Т.Н. Головиной, Т.З. Стерниной, Е.А. Чернышевой, М.А. Кулаковой и др. Данные исследования показали, что понимание эмоционального состояния другого человека определенным образом характеризует эмоциональный мир ребенка. Если этот мир узок, слабо дифференцирован и недостаточно осознан, то ребенок не может понять внутреннего состояния воспринимаемого субъекта. Однако объединяющим все исследования является утверждение о том, что компенсаторные возможности детей с разными нарушениями позволяют давать положительный прогноз в коррекции самосознания средствами живописных произведений.

Учитывая личностно ориентированную направленность современного образовательного процесса, обуславливающую необходимость поиска технологий развития личности ребенка с ЗПР и его социокультурного становления, думается, рисунок вообще и портретная живопись в частности, а также литературный, сказочный образ как средства познания себя и развития самосознания детей данной категории являются наиболее оптимальными.

Проведенное нами исследование направлено на изучение особенностей самосознания детей 6–7 лет с ЗПР средствами портретной живописи. Экспериментальная работа проводилась в течение трех лет на базе образовательных учреждений ГОУ № 1883, № 1882 «Начальная школа – детский сад», ДОУ № 581 ЮВО г. Москвы. Для собственно экспериментального исследования были отобраны 270 человек, из них 180 детей (6–7 лет) с ЗПР и 90 их нормально развивающихся сверстников.

Констатирующий эксперимент включал задания на проявление самосознания через портретную живопись.

Задание 1. «Образ другого “Я” в портрете»

Цель: определить особенности понимания другого «Я» в портретной живописи.

Инструкция: В первой части беседы предлагалось рассмотреть портрет девочки (Б. Кустодиев «Портрет Ирины Кустодиевой с собакой Шумкой») и ответить на вопросы: «Как называется живопись, изображающая человека?»

(Портрет.) «Кто изображен на картине? Как ты узнал об этом? Если бы изображенный на портрете смог говорить, что бы он рассказал тебе о себе?» Расскажи от лица образа портрета: о его внешнем виде, одежде; о том, кто он/она (девочка, мальчик), где находится (дома, в школе), какой у образа характер (добрая, смелая и т. д.), какое настроение (радостное, веселое, грустное)?»

Задание 2. «Образ своего «Я» в сравнении с другим «Я» портрета»

Цель: выявление особенностей самосознания через сравнение, диалог своего «Я» с другим «Я» в портретной живописи.

Инструкция: Во второй части беседы предлагалось рассмотреть портрет и сравнить изображенный образ с собой, найти сходство и различия. Затем задаются вопросы: «Рассматривая портрет, сравнивая его с собой, что ты узнал о себе? А что бы ты рассказал о себе этому образу портрета? Что ты чувствовал, когда смотрел на портрет?»

Для **объективизации оценки** были введены количественные показатели, позволяющие определить степень их выраженности по трехбалльной системе (выражено, относительно, слабо). **Количественная оценка** определялась по количеству названных признаков, обозначающих физическое «Я», социальное «Я», эмоционально-когнитивное «Я». Выраженность этих показателей оценивалась как: максимальная (не менее двух признаков по каждому показателю); относительная (по одному-двум признакам в каждом показателе); слабая (только один признак в каждом показателе). Для **статистической обработки** результатов данных констатирующего эксперимента использовалась методика Манна-Уитни, где определялась статистическая значимость различий в уровне исследуемого признака у детей нормы и ЗПР по всем предлагаемым заданиям. Степень выраженности различий представлялась на диаграммах.

Качественный анализ проводился по следующим критериям на основе аспектов самосознания:

1. *Понимание другого «Я» художественного образа* в портретной живописи (физического, социального, эмоционально-когнитивного);

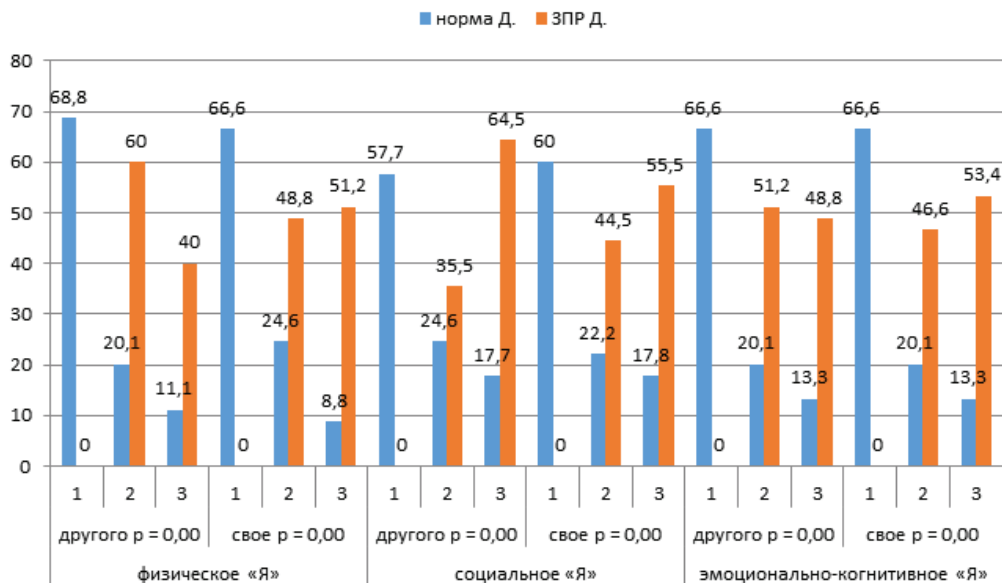
2. *Представление о себе* как о: физической составляющей образа «Я» (внешний вид — цвет волос, глаз, рост, половая идентификация); социальной составляющей образа «Я» (обозначение своего «имени», себя в социальном пространстве: сын, дочь, внук, хожу в детский сад, школу); эмоционально-когнитивной составляющей образа «Я» (качества характера: добрый, умный, смелый, нерешительный и др., настроение, эмоциональное состояние: радостный, веселый, грустный, спокойный).

3. *Наличие внутреннего диалога*, самостоятельность, адекватность, развернутость, представления о физической, социальной и эмоционально-когнитивной составляющих образа «Я» и его вербального выражения в процессе восприятия художественного образа.

Анализ данных развития самосознания у старших дошкольников и младших школьников с ЗПР в сравнении с их нормально развивающимися сверстниками экспериментальной группы через использование детского живописного портрета представлен в диаграммах 1–2.

Диаграмма 1

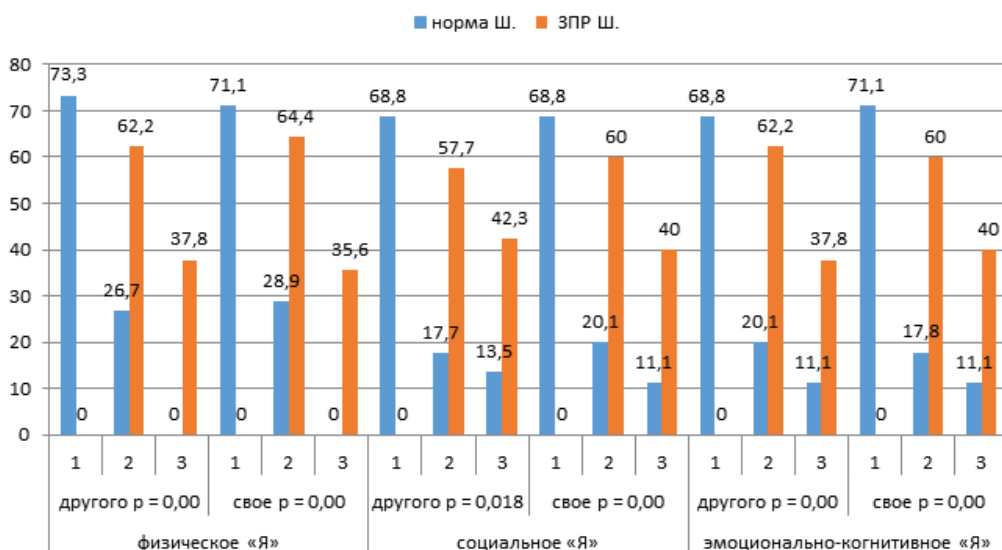
Сравнительные показатели проявления самосознания дошкольников с ЗПР и их нормально развивающихся сверстников экспериментальной группы (через портретную живопись)



1 — выражено; 2 — относительно; 3 — слабо

Диаграмма 2

Сравнительные показатели проявления самосознания младших школьников с ЗПР и их нормально развивающихся сверстников экспериментальной группы (через портретную живопись)



1 — выражено; 2 — относительно; 3 — слабо

Анализ статистических данных позволил обнаружить достоверные значимые различия по представлению детей с ЗПР и нормы «Я» другого и понимание себя через портретную живопись на высоком уровне статистической значимости: *физическое «Я»* у дошкольников $p = 0,00$, у школьников $p = 0,00$; *социальное «Я»* у дошкольников $p = 0,00$, у школьников $p = 0,018$ («Я» образа портрета); у дошкольников $p = 0,00$, у школьников $p = 0,00$ (свое «Я» через портрет); *эмоциональное «Я»* у дошкольников $p = 0,00$, у школьников $p = 0,00$ (и свое «Я», и образа портрета).

Качественный и количественный анализ понимания образа «Я» другого и осознание себя через портретную живопись испытуемых нормы и ЗПР показал их различия и дал возможность дифференцировать их по признакам на три степени выраженности (выражено, относительно, слабо).

Выраженность понимания «Я» художественного образа на уровне *физической составляющей образа «Я» другого* наблюдалась только у дошкольников нормы (68,8 %) и школьников (73,3 %). Это проявилось у них в адекватности межсубъектного взаимодействия с образом, в знаковом выделении ими большого количества внешних признаков (частей тела, особенностей цвета, одежды). Осознание *социальной составляющей образа «Я» портрета* («маленькая, в школу не ходит») наблюдалось у 57,7 % дошкольников нормы и 68,8 % школьников. Осознание *эмоционально-когнитивной составляющей образа «Я» другого* («добрая, смелая, веселая») прослеживалось у 66,6 % дошкольников и 68,8 % нормально развивающихся школьников. **Понимание своего «Я» (сравнение своего «Я» с детским портретом)** — *физической составляющей своего образа «Я»* проявилось у 66,6 % дошкольников и 71,1 % школьников нормы («у меня другого цвета волосы», «она толстая, а я худая»). *Социальный аспект образа своего «Я»* («я уже в детский сад (или в школу) хожу») проявился у 60 % дошкольников и у 68,8 % школьников. *Эмоционально-когнитивная составляющая своего образа «Я»* («она веселая, а я не всегда», «она смелая, у нее собака большая, у меня собаки нет, но я тоже смелый») осознавалась у 66,6 % дошкольников и 68,8 % школьников нормы. **Выраженность внутреннего диалога** проявилась в самостоятельности, точности, но не всегда в развернутости, осознанности сходства и различия своего «Я» и «Я» другого, умения выстраивать мысленный диалог с образом «Я» портрета.

Относительная выраженность понимания «Я» художественного образа на уровне *физического «Я» другого* наблюдалась у части дошкольников (31,2 %) и школьников (26,7 %) нормы и 60 % и 62,2 % их сверстников с ЗПР, которые называли один-два признака, в основном связанные с характеристиками головы (цвет волос, глаз), и то с помощью наводящих вопросов. Сложности обозначения *социального статуса*, возраста образа портрета наблюдались у 24,6 % дошкольников и 17,7 % школьников нормы и 35,5 % и 57,7 % их сверстников с ЗПР, а также ограниченность характеристики признаков *эмоционально-когнитивной составляющей «Я» портрета*, настроения

образа у 22,2 % дошкольников и 20,1 % школьников нормы и 51,2 % и 62,2 % их сверстников с ЗПР. Оценки характеризовались неумением вербально обозначить знаковое выражение образа портрета, необходимостью направляющей помощи взрослого.

Понимание своего «Я» (сравнение своего «Я» с детским портретом) на уровне *физической составляющей своего образа «Я»* проявилось у 24,6 % дошкольников и 28,9 % школьников нормы и 48,8 % дошкольников и 64,4 % школьников с ЗПР. Осознание *социальной составляющей своего образа «Я»* наблюдалось у 22,2 % дошкольников и 20,1 % школьников нормы и 45,5 % дошкольников и 60 % у младших школьников с ЗПР. А *эмоциональная составляющая своего образа «Я»* проявилась у 31,2 % дошкольников и 31,2 % младших школьников нормы и 53,3 % дошкольников и 62,2 % школьников ЗПР. Однако у них наблюдалась обобщенность и размытость в оценке своих качеств личности, характера. **Внутренний диалог** у них характеризовался: фрагментарностью, ограниченностью признаков, обозначающих свое «Я» при сравнении с образом портрета. На наш взгляд, это обусловлено отсутствием опыта познания себя через другого (не реального близкого, а образа незнакомого портрета), а также незрелостью мыслительных операций — сравнения и анализа у испытуемых.

Слабость понимания другого «Я» в портрете наблюдалась на уровне *физической составляющей образа «Я»* у небольшой части детей нормы (дошкольников 11,1 %, и 40 % дошкольников и 37,8 % школьников с ЗПР). Дети даже с навязываемыми вопросами взрослого не могли выделить внешние признаки образа портрета. У школьников нормы этого не наблюдалось. *Социальную составляющую образа другого «Я»* не смогли определить 17,75 % дошкольников и 13,5 % школьников нормы, а также 64,5 % дошкольников и 42,3 % школьников с ЗПР, а выделить *эмоциональную составляющую «Я»* другого и определить настроение образа портрета не смогли 13,3 % дошкольников и 11,1 % школьников нормы и 53,4 % дошкольников и 40 % школьников с ЗПР. **Понимание своего «Я»** (сравнение своего «Я» с детским портретом): 8,8 % дошкольников, 51,2 % дошкольников с ЗПР и 35,6 % школьников с ЗПР не сравнивали свое физическое «Я» с портретом. А 17,7 % дошкольников и 11,1 % школьников, а также 55,5 % дошкольников и 40 % школьников не соотносили свое социальное «Я» с образом другого в портрете, и 13,3 % дошкольников и 11,1 % школьников нормы и 53,4 % и 40 % соответственно их сверстников с ЗПР не идентифицировали себя эмоционально с образом портрета. У этих же групп прослеживалось **отсутствие внутреннего диалога**.

Обобщая результаты проявления самосознания, представления детей с ЗПР о собственном образе «Я», можно выделить особенности, которые характеризуются: неоднородностью представлений о себе и преобладанием относительно слабой степени выраженности самосознания; трудностями сравнения и анализа признаков, характеризующих свой образ «Я» и «Я» образа

портрета; скудостью, поверхностностью представлений о своем «Я», выделением в большей степени физической составляющей своего «Я» и «Я» художественного образа (внешних признаков: волос, одежды, цвета глаз); обозначение социальной принадлежности (сын, дочь, внук, учусь, хожу в сад, школу) с помощью взрослого; обобщенностью оценки своих качеств личности, характера («хороший», «не всегда послушный»); отсутствием позитивного эмоционального отношения к себе, размытостью внутреннего диалога, скудостью, фрагментарностью проекций образа «Я» портрета на свое «Я» при сравнении.

Выявленные особенности развития самосознания детей 6–7 лет с ЗПР указывают: на незрелость данного социокультурного компонента личности; слабость рефлексии у детей данной категории; на отсутствие опыта межсубъектного взаимодействия в искусстве; на необходимость организации и проведения коррекционной, психологической помощи в преодолении проблем развития самосознания, затрудняющих социализацию и «вращение» в культуру в качестве ее субъекта.

Литература

1. *Божович Л.И.* Проблемы формирования личности: Избранные труды / Под ред. Д.И. Фельдштейна. М., 2001. 349 с.
2. *Выготский Л.С.* Собр. соч. Т. 5. М., 1983. 368 с.
3. *Грабовская Л.В.* Образ «Я» ребенка в мире культуры // Ребенок в мире культуры. Ставрополь, 1998. С. 95–145.
4. *Леонтьев А.Н.* Избранные психологические произведения: в 2-х т. / Под ред. В.В. Давыдова. М.: Педагогика, 1983. Т. 1. 392 с.; Т. 2. 320 с.
5. *Медведева Е.А.* Социокультурное становление личности ребенка с проблемами психического развития средствами искусства: монография. Ч. 1. М.: Перо, 2015. 170 с.
6. *Медведева Е.А.* Формирование личности ребенка с проблемами психического развития средствами искусства в артпедагогическом и арттерапевтическом пространстве. М., 2009. 269 с.
7. *Павлова А.С.* Изучение особенностей самосознания как социокультурного компонента личности детей 7–8 лет с ограниченными возможностями здоровья в художественной деятельности // Специальное образование. 2015. №1. С. 42–48.
8. *Рубинштейн С.Л.* Проблемы общей психологии. М.: Педагогика, 1973. 424 с.
9. *Слободчиков В.И.* Психологические проблемы становления внутреннего мира человека // Вопросы психологии. 1986. № 6. С. 14–23.
10. *Эльконин Д.Б.* Психическое развитие в детских возрастах: избр. психологические труды / Под ред. Д.И. Фельдштейна. М., 2001. 416 с.
11. *Якобсон П.М.* Психология художественного восприятия. М.: Искусство, 1964. 85 с.

Literatura

1. *Bozhovich L.I.* Problemy' formirovaniya lichnosti: Izbranny'e trudy' / Pod red. D.I. Fel'dshtejna. M., 2001. 349 s.

2. *Vy'gotskij L.S.* Sobr. soch. T. 5. M., 1983. 368 с.
3. *Grabovskaya L.V.* Obraz «Ya» rebyonka v mire kul'tury' // Rebyonok v mire kul'tury'. Stavropol', 1998. S. 95–145.
4. *Leont'ev A.N.* Izbranny'e psixologicheskie proizvedeniya: v 2-x t. / Pod red. V.V. Davy'dova. M.: Pedagogika, 1983. T. 1. 392 s.; T. 2. 320 s.
5. *Medvedeva E.A.* Sociokul'turnoe stanovlenie lichnosti s problemami psixicheskogo razvitiya sredstvami iskusstva: monografiya. Ch. 1. M.: Pero, 2015. 170 s.
6. *Medvedeva E.A.* Formirovanie lichnosti rebyonka s problemami psixicheskogo razvitiya sredstvami iskusstva v artpedagogicheskom i arterapiyevicheskom prostranstve. M., 2009. 269 s.
7. *Pavlova A.S.* Izuchenie osobennostej samosoznaniya kak sociokul'turnogo komponenta lichnosti detej 7–8 let s ogranichenny'mi vozmozhnostyami zdorov'ya v xudozhestvennoj deyatel'nosti // Special'noe obrazovanie. 2015. № 1. S. 42–48.
8. *Rubinshtejn S.L.* Problemy' obshhej psixologii. M.: Pedagogika, 1973. 424 s.
9. *Slobodchikov V.I.* Psixologicheskie problemy' stanovleniya vnutrennego mira cheloveka // Voprosy' psixologii. 1986. № 6. S. 14–23.
10. *El'konin D.B.* Psixicheskoe razvitie v detskix vozrastax: izbr. psixologicheskie trudy' / Pod red. D.I. Fel'dshtejna. M., 2001. 416 s.
11. *Yakobson P.M.* Psixologiya xudozhestvennogo vospriyatiya. M.: Iskusstvo, 1964. 85 s.

E.A. Medvedeva

Studying Features of Self-consciousness as a Sociocultural Component of the Personality of 6–7 year old Children with Mental Retardation by means of Art

The article presents a comparative analysis of the features of self-consciousness as a sociocultural component of the personality of 6–7 year old children with mental retardation (DPD) and their normally developing peers, studied by means of art (portraiture).

Keywords: self-consciousness; socio-cultural components of the personality; children with mental retardation; art; portraiture.

Д.А. Бахметьев

Учебная анимация и пути ее применения в современном образовании

В данной статье речь идет об учебной анимации и о способах ее применения в системе современного образования. В данном контексте анимационное кино рассматривается как универсальное педагогическое средство, позволяющее решать самые разнообразные образовательные задачи. Применение анимации в образовании возможно сразу в нескольких направлениях. Первое: анимация может существовать исключительно в виде познавательного мультфильма. Обучающий мультфильм может выступать как полностью готовый методический материал, способный показать что-либо от и до. Вариантом обучающей анимации также является интерактивный мультфильм, где учащиеся могут взаимодействовать с анимационным наполнением. Вторым направлением применения анимации в образовании является непосредственно создание обучающих мультфильмов, например, студентами педагогических вузов.

Ключевые слова: учебная анимация; дистанционное обучение; образование; студент.

С момента своего возникновения анимация занимает особое место в истории искусства и культуры. Задуманная как развлечение, способное удивить зрителя «ожившей картинкой», анимация со временем превратилась в совершенно уникальный, неповторимый вид искусства. Культурные и социальные функции анимации изменялись по мере ее развития, и со временем анимация сумела доказать, что имеет все необходимые возможности для взаимодействия со зрителем. Данный вид искусства несет в себе огромный воспитательный, познавательный, дидактический потенциал, а возможности анимации велики не только в развлекательной сфере, но и в образовательной.

На современном этапе использование анимационного искусства в образовательной сфере является очень актуальным. Прежде всего, это объясняется тем, что анимация способна заинтересовать учащегося (студента) и таким образом вовлечь его в образовательный процесс. Заклучая в себе психологические и познавательные составляющие, анимация также играет особую роль и в развитии современной культуры. Выступая носителем нравственных ценностей, анимация может формировать такие понятия, как прекрасное

и безобразное, возвышенное и низменное, комическое и трагическое, ужасное, идеальное и так далее. Огромное влияние анимация оказывает на такую категорию эстетики, как художественный вкус, играющий немаловажную роль в определении интересов, предпочтений, потребностей человека. В учебный процесс многих педагогических учреждений стала активно включаться анимация — как важное средство обучения, воспитания и развития детей при помощи движений, слова, музыки, образов [4].

Применение анимации в образовании возможно сразу в нескольких направлениях. Первое: мультфильм может существовать исключительно как познавательный. В свою очередь, такие познавательные мультфильмы могут быть подразделены на несколько направлений в зависимости от применения. Во-первых, обучающий анимационный фильм может быть просто частью учебного материала, то есть наглядным пособием, которым время от времени пользуется преподаватель при проведении занятий. Как правило, такие мультфильмы должны быть небольшими и идти лишь как дополнение к материалу. Во-вторых, обучающий мультфильм может выступать как полностью готовый методический материал, способный показать что-либо от и до.

Сегодня в связи с активным развитием дистанционных форм обучения набирают обороты исследования поиска тех методик и инструментов, которые способны убрать барьер в виде отсутствия непосредственного общения преподавателя и ученика. При дистанционном обучении особо важным средством, которое позволяет наиболее полно и точно передать информацию обучаемому, являются компьютерные программы и анимация. Учитывая особенности дистанционного обучения, наиболее рациональным становится использование двумерной анимации, в частности, векторной анимации как наиболее компактной и предоставляющей широкие возможности по созданию автоматической анимации. Именно поэтому третьим вариантом обучающей анимации является интерактивный мультфильм, где учащиеся могут взаимодействовать с анимационным наполнением. Подобные мультфильмы являются большим подспорьем для ведения и развития дистанционного обучения.

Анимационное кино — во многих вариантах это безальтернативный способ подачи материала. Использование анимации возможно в любых учебных дисциплинах. Это одна из положительных сторон анимации, которая говорит о ней как об универсальном инструменте подачи учебного материала, который делает этот материал более понятным и лучшим для восприятия и усвоения.

Анимация вызывает большой зрительский интерес, причины которого заключаются во всевозможности ее экранного мира, границы которого совпадают с границей фантазии художника [6].

Анимация позволяет визуализировать явления, процессы и динамику изменения объектов, труднодоступных для наблюдения или не существующих в реальном мире, позволяет представить движущиеся элементы устройств, показания приборов, динамические модели процессов. Использование анимированных моделей позволяет интенсифицировать деятельность учителя и ученика, повысить качество обучения предмету, отразить существенные стороны объектов,

выдвинуть на передний план наиболее важные с точки зрения учебных целей и задач характеристики изучаемых объектов и процессов, дает возможность учителю представить изучаемый материал более наглядно, продемонстрировать его новые и неожиданные стороны неизвестным ранее способом.

Также следует отметить, что использование мультфильмов при проведении занятий благоприятно отражается на таком важном компоненте педагогического процесса, как эмоционально-психологический фон.

Вторым направлением применения анимации в образовании является непосредственно создание обучающих мультфильмов, например, студентами педагогических вузов. Этот уникальный процесс помогает начинающему педагогу решить две важные задачи:

1. Подготовить визуальное пособие для своей профессиональной деятельности.

2. Более глубоко осмыслить свой собственный материал.

Изготовление собственного мультфильма позволяет глубже изучить материал, активизировать интерес как у создателя, так и у зрителя. Сбор информации, создание зарисовок и раскадровок, изучение оригиналов — ценный методический фонд для каждого молодого педагога: на его основе в дальнейшем разрабатываются собственные анимационные произведения. Создание обучающего анимационного фильма благотворно влияет на эстетическое и профессиональное развитие студентов, которые предусматривают возможность приобретения начального практического опыта в освоении различных видов деятельности. Мультипликация дает им возможность проявить свои способности в литературе (написание сценария), в рисовании и в других различных видах прикладного искусства (создание персонажей), в музыке (звуковое сопровождение), в речевом развитии (озвучивание ролей), в технике (работа с различным оборудованием) [4].

Использование анимации подразумевает, что обучающиеся педагогических университетов, а также преподаватели должны иметь специальную информационную подготовку, в совершенстве владеть механизмами поиска, анализа, сбора и использования ресурсов для создания анимационного фильма, уметь зрительно воспринимать выражение идей, понятий, процессов и выражать свои идеи через использование различных видов информации.

Анализ литературы и информационных источников, а также опросы по этой проблеме показали, что на данный момент в нашей стране очень мало преподавателей, использующих в своей практике самостоятельно созданные обучающие анимационные фильмы. В первую очередь, это связано с незнанием педагогических и дидактических возможностей анимации. Во-вторых, с отсутствием методик обучения созданию анимационных фильмов. Также следует отметить отсутствие у преподавателей навыков, позволяющих установить межпредметные связи между анимацией и преподаваемой дисциплиной.

Сказанное выше позволяет сделать вывод о необходимости обучения студентов созданию обучающих анимационных фильмов и их использованию в профессиональной педагогической деятельности.

Литература

1. *Волобуев В.А.* Философия искусства: монография: в 2-х кн. Кн. 1. М.: МГПУ, 2014. 152 с.
2. *Выготский Л.С.* Психология искусства / Под общ. ред. В.В. Иванова; коммент. Л.С. Выготского и В.В. Иванова; вступит. ст. А.Н. Леонтьева. 3-е изд. М.: Искусство, 1986. 573 с.
3. *Ищук В.В., Нагибина М.И.* Анимация как средство решения педагогических задач: [электронный ресурс] / URL: http://vestnik.yspu.org/releases/uchenu_e_praktikam/1_1/ (дата обращения: 21.08.2015).
4. *Полянская А.В.* Генезис компьютерной визуализации учебной информации в педагогическом знании // Вестник Российского университета дружбы народов, серия Информатизация образования. М.: ИПК РУДН, 2013. С. 21–28
5. *Ростовцев Н.Н.* Методика преподавания изобразительного искусства в школе: учебник для студ. художественно-граф. фак. пед. ин-тов и ун-тов. 3-е изд., доп. и перераб. М.: Агар; М.: Рандеву-АМ, 2000. 251 с.
6. *Хитрук Ф.С.* Профессия — аниматор: в 2-х т. Т. 1. М.: Гаятри, 2008. 304 с.

Literatura

1. *Volobuev V.A.* Filosofiya iskusstva: monografiya: v 2-x kn. Kn. 1. M.: MGPU, 2014. 152 s.
2. *Vy'gotskiy L.S.* Psixologiya iskusstva / Pod obshh. red. V.V. Ivanova; komment. L.S. Vy'gotskogo i V.V. Ivanova; vstupid. st. A.N. Leont'eva. 3-e izd. M.: Iskusstvo, 1986. 573 s.
3. *Ishhuk V.V., Nagibina M.I.* Animaciya kak sredstvo resheniya pedagogicheskix zadach [elektronny'j resurs] / URL: http://vestnik.yspu.org/releases/uchenu_e_praktikam/1_1/ (data obrashcheniya 21.08.2015).
4. *Polyanskaya A.V.* Genezis komp'yuternoj vizualizacii uchebnoj informacii v pedagogicheskom znanii // Vestnik Rossijskogo universiteta družby' narodov, seriya Informatizaciya obrazovaniya. M.: IPK RUDN, 2013. S. 21–28.
5. *Rostovtsev N.N.* Metodika prepodavaniya izobrazitel'nogo iskusstva v shkole: uchebnik dlya stud. xudozhestvenno-graf. fak. ped. in-tov i un-tov. 3-e izd., dop. i pererab. M.: Agar; M.: Randevu-AM, 2000. 251 s.
6. *Xitruk F.S.* Professiya — animator: v 2-x t. T. 1. M.: Gayatri, 2008. 304 s.

D.A. Bakhmetyev

Teaching Animation and its Application in Modern Education

In this article we are talking about educational animation and the ways of its application in the system of modern education. In this context, the animated film is regarded as a versatile pedagogical tool that allows you to solve a wide variety of educational objectives. The use of animation in education possible in several directions. The first cartoon can exist only as informative cartoon. Educational cartoons can act as a ready teaching material, the ability to display anything from before. Another option is an interactive training animation cartoon, where students can interact with animated content. The second area of application of animation in education, is a direct creation of educational cartoons, for example, students of pedagogical universities.

Keywords: educational animation; distance learning; education; student.

АВТОРЫ «ВЕСТНИКА МГПУ»,
СЕРИЯ «ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ»
2015, № 4 (34)

Балахнин Михаил Михайлович — заместитель директора Центра организации управленческой подготовки факультета РЭУ им. Г.В. Плеханова.

E-mail: mbalakhnin@yandex.ru

Бахметьев Дмитрий Андреевич — аспирант кафедры декоративного искусства и дизайна МГПУ.

E-mail: bahmet_ne@mail.ru

Белолуцкая Анастасия Кирилловна — кандидат психологических наук, ведущий научный сотрудник Института системных проектов МГПУ.

E-mail: anabel@eurekanet.ru

Глизбург Вита Иммануиловна — доктор педагогических наук, кандидат физико-математических наук, доцент, профессор общеинститутской кафедры математики и информатики дошкольного и начального образования Института педагогики и психологии образования МГПУ.

E-mail: glizburg@mail.ru

Деца Елена Ивановна — доктор педагогических наук, профессор, ФГБОУ ВПО «Московский педагогический государственный университет».

E-mail: elena.deza@gmail.com

Добротин Дмитрий Юрьевич — кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой естественно-научных дисциплин и методики их преподавания в начальной школе Института педагогики и психологии образования, Московский городской педагогический университет.

E-mail: dobrotinu@yandex.ru

Добротина Ирина Нургаиновна — научный сотрудник центра филологического образования ИСРО РАО.

E-mail: dobrotinu@yandex.ru

Кожокарь Светлана Викторовна — кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры дошкольного образования Института педагогики и психологии образования МГПУ, соискатель.

E-mail: svkozhokar@mail.ru

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

Модель Дмитрий Лазаревич — директор школы № 2101, Москва.

E-mail: modeldl@edu.mos.ru

Моргачёва Елена Николаевна — доктор педагогических наук, профессор кафедры психолого-педагогических основ специального образования МГПУ.

E-mail: elmorgacheva@yandex.ru

Рыбинская Светлана Николаевна — кандидат психологических наук, магистр государственного и муниципального управления, ведущий научный сотрудник лаборатории гуманитарной экспертизы и социального дизайна сферы образования Института системных проектов МГПУ.

E-mail: rybinska@yandex.ru

Сухонос Александр Петрович — кандидат психологических наук, доцент общеинститутской кафедры психологии образования Института педагогики и психологии образования МГПУ.

E-mail: aleks.suhonosov@mail.ru

Фурман Борис Анатольевич — кандидат экономических наук, профессор кафедры государственного и муниципального управления МГПУ.

E-mail: bf@m9com.ru

Ясвин Витольд Альбертович — доктор психологических наук, профессор, заведующий лабораторией гуманитарной экспертизы и социального дизайна сферы образования Института системных проектов МГПУ.

E-mail: vitalber@yandex.ru

MCU Vestnik, № 4 (34) – 2015 / Authors

Balakhnin Mikhail Mikhailovich — Deputy director of Centre of the organization of managerial training of faculty of G.V.Plekhanov Russian University of Economics.

E-mail: mbalakhnin@yandex.ru

Bakhmetyev Dmitry Andreevich — postgraduate student of Department of Decorative Arts and Design, MCU.

E-mail: bahmet_ne@mail.ru

Belolutskaya Anastasia Kirillovna — Ph.D. (Psychology), leading researcher of the Institute of System Projects, MCU.

E-mail: anabel@eurekanet.ru

Glizburg Vita Immanuilovna — Doctor of Pedagogy, Ph.D. (Physics and Mathematics), docent, professor of common to whole institute department of Mathematics and Computer science of preschool and primary Education, Institute of Pedagogy and Psychology of Education, MCU.

E-mail: glizburg@mail.ru

Deza Elena Ivanovna — Doctor of Pedagogy, Professor, Moscow Pedagogical State University.

E-mail: elena.deza@gmail.com

Dobrotin Dmitry Yurievich — Ph.D. (Pedagogy), docent, Head of the Department of natural sciences and methods of their teaching in elementary school, Institute of Pedagogy and Psychology of Education, MCU.

E-mail: dobrotinu@yandex.ru

Dobrotina Irina Nurgainovna — Researcher of Centre of philological education Institute of Strategy of Development of Education RAE.

E-mail: dobrotinu@yandex.ru

Kozhokar Svetlana Viktorovna — PhD (Pedagogy), docent, docent of department of pre-school education, Institute of Pedagogy and Psychology of Education, MCU, competitor

E-mail: svkozhokar@mail.ru

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, MCU.

E-mail: medvedeva-ea@mail.ru

Model Dmitry Lazarevich — Headmaster of secondary school № 2101, Moscow.

E-mail: modeldl@edu.mos.ru

Morgachyova Elena Nikolaevna — Doctor of Pedagogy, professor of the Department of Psychological and Pedagogic Foundations of Special Education, MCU.

E-mail: elmorgacheva@yandex.ru

Рыбинская Светлана Николаевна — Ph.D. (Psychology), Master of state and municipal government, a leading researcher at the laboratory of humanitarian examination and social design of sphere of education, Institute of the system projects of MCU.

E-mail: rybinska@yandex.ru

Suhonosov Aleksandr Petrovich — PhD (Psychology), docent of common to whole institute department of Psychology of Education, Institute of Pedagogy and Psychology of Education, MCU.

E-mail: aleks.suhonosov@mail.ru

Furman Boris Anatolyevich — PhD (Economy), professor of the Department of State and Municipal Management, MCU.

E-mail: bf@m9com.ru

Yasvin Vitold Albertovich — Doctor of Psychology, professor, head of the laboratory of humanitarian examination and social design of sphere of education, Institute of the system projects, MCU.

E-mail: vitalber@yandex.ru

ТРЕБОВАНИЯ К ОФОРМЛЕНИЮ СТАТЕЙ

Уважаемые авторы!

Редакция просит вас при подготовке материалов, предназначенных для публикации в «Вестнике МГПУ», руководствоваться требованиями Редакционно-издательского совета ГАОУ ВО 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.

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

7. **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>).

8. **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.

9. **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».

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

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

Плата с аспирантов за публикацию рукописей не взимается.

Более подробно о требованиях к оформлению рукописи можно посмотреть на сайте 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).

Вестник МГПУ
Журнал Московского городского педагогического университета
Серия «Педагогика и психология»
2015, № 4 (34)

Зарегистрирован в Федеральной службе по надзору
в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций
(Роскомнадзор)

Свидетельство о регистрации средства массовой информации:
ПИ № ФС77-62497 от 27 июля 2015 г.

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

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

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

Подписано в печать: 21.12.2015 г.
Формат 70 × 108 ¹/₁₆. Бумага офсетная.
Объем: 8 усл. печ. л. Тираж 1000 экз.