

ВЕСТНИК

**МОСКОВСКОГО ГОРОДСКОГО
ПЕДАГОГИЧЕСКОГО
УНИВЕРСИТЕТА**

НАУЧНЫЙ ЖУРНАЛ

СЕРИЯ

«ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ»

№ 1 (39)

Издается с 2007 года

Выходит 4 раза в год

Москва

2017

VESTNIK

MOSCOW CITY UNIVERSITY

SCIENTIFIC JOURNAL

PEDAGOGY AND PSYCHOLOGY

№ 1 (39)

Published since 2007

Quarterly

Moscow

2017

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

Коган Б.М.

доктор биологических наук, профессор

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 педагогических наук, профессор,
член-корреспондент РАО

Журнал входит в Перечень рецензируемых научных изданий, в которых должны быть опубликованы основные научные результаты диссертаций на соискание ученой степени кандидата наук, на соискание ученой степени доктора наук ВАК Министерства образования и науки Российской Федерации.

СОДЕРЖАНИЕ

Педагогическое образование

- Савенков А.И., Афанасьева Ж.В.* Динамика профессиональной мотивации будущих педагогов в условиях рефлексивно-деятельностного обучения руководству исследовательской и проектной деятельностью младших школьников 8

Проблемы профессиональной подготовки

- Поставнев В.М., Поставнева И.В., Вацилин А.С.* Мониторинг готовности субъектов образовательных отношений к инклюзивному образованию 19

Психология

- Смирнова П.В.* Исследовательское поведение ребенка раннего возраста в домашней среде 35
- Коган Б.М., Яшин А.А.* Влияние детско-родительских отношений на уровень когнитивной ригидности подростков 45
- Верaksa Н.Е., Зададаев С.А., Сеньюкова З.В.* Циклические представления и развитие диалектической структуры мышления дошкольников 54

Теория и практика обучения и воспитания

- Королева Д.О.* Перспективы использования мобильных и сетевых технологий в обучении школьников 65
- Асонова Е.А., Сененко О.В.* Организация проектно-речевой деятельности учащихся в общеобразовательной школе 78

История педагогического и психологического образования

- Турьгин А.А.* Конструктивистский подход к интерпретации социокультурных практик (на примере педагогических наук) 89

Специальная педагогика и специальная психология

- Губина Г.Г., Роцина Г.О.* Осуществление педагогической поддержки детей с аутизмом с целью их социальной адаптации и обучения навыкам общения на основе специальных педагогических подходов 102

Страницы молодых ученых

- Аксёнова Ю.Ю.* Обзор современных технологий коррекции проявлений агрессивного поведения детей дошкольного возраста 110
- Страдова А.И.* Уровень сформированности воссоздающего воображения как читательской компетенции младших школьников 121

Авторы «Вестника МГПУ», серия «Педагогика и психология», 2017, № 1 (39)..... 129

- Требования к оформлению статей..... 135**

CONTENTS

Pedagogical Education

- Savenkov A.I., Afanasyeva Zh.V.* Dynamics of Professional Motivation of Future Teachers in the Conditions of Reflexive-Activity Teaching Management of Younger Schoolchildren's Research and Project-Based Activity..... 8

Problems of Professional Training

- Postavnev V.M., Postavneva I.V., Vaschilin A.S.* Monitoring of Readiness of Subjects of Educational Relations to Inclusive Education..... 19

Psychology

- Smirnova P.V.* Young Child's Exploratory Behaviour in Home Environment..... 35
- Kogan B.M., Yashin A.A.* The Influence of Relationship between Children and Parents on the Teenagers' Level of Cognitive Rigidity 45
- Veraksa N.E., Zadadaev S.A., Senukova Z.V.* Cyclic Representations and Development of Dialectical Structure of Thinking of Preschool Children..... 54

Theory and Practice of Educating and Upbringing

- Koroleva D.O.* The Prospects of Using Mobile and Network Technologies in Teaching Schoolchildren 65
- Asonova E.A., Senenko O.V.* Organization of Project-Speech Activity of Schoolchildren in a Secondary School..... 78

The History of Pedagogical and Psychological Education

- Turygin A.A.* Constructivist Approach to Interpretation of Social-Cultural Practices (on the Example of Pedagogical Sciences) 89

Special Pedagogy and Special Psychology

- Gubina G.G., Roschina G.O.* Implementation of Educational Support of Children with Autism with the Purpose of their Social Adaptation and Teaching Communication Based on Special Educational Approaches 102

Young Scientist's Pages

- Aksenova Yu. Yu.* The Review of Modern Technologies of Correction of Manifestations of Aggressive Behaviour at Preschool Children 110
- Stradova A.S.* The Level of the Formation of the Reconstructive Imagination as the Reader's Competence of Primary School Students 121

MCU Vestnik. Series «Pedagogy and Psychology».

- 2017, № 1 (39) / Authors** 129

- Style Sheet** 135

**А.И. Савенков,
Ж.В. Афанасьева**

Динамика профессиональной мотивации будущих педагогов в условиях рефлексивно- деятельностного обучения руководству исследовательской и проектной деятельностью младших школьников

В статье представлены результаты эмпирического исследования изменений в иерархии мотивации профессиональной деятельности будущих учителей начальных классов к руководству исследовательской и проектной деятельностью младших школьников в условиях применения рефлексивно-деятельностного подхода к профессиональному обучению.

Ключевые слова: будущие учителя; рефлексивно-деятельностный подход; исследовательское обучение; проектное обучение.

Отмеченная во ФГОС задача разработки проблематики закономерностей, принципов, целей, содержания, форм организации, методов исследовательской деятельности и творческого проектирования младших школьников требует высокопрофессионального педагогического участия. Это делает принципиально важной задачу подготовки педагогов новой формации. Следуя своим традициям, современное высшее педагогическое образование решает эту задачу четырьмя путями:

- 1) усиление внимания к вопросам психологии исследовательского поведения, исследовательского и проектного обучения при изучении базовых предметов (психология, педагогика);
- 2) включение в учебные планы специальных курсов, непосредственно связанных с психологией исследовательского поведения, исследовательским и проектным обучением школьников;
- 3) включение будущих педагогов в самостоятельную исследовательскую работу (курсовые и выпускные квалификационные работы);
- 4) организация учебно-исследовательской практики студентов.

Предполагается, что полученная в ходе теоретического обучения информация, закреплённая подготовкой курсовых и дипломных работ, позволит сформировать у будущего педагога исследовательские и проектные компетенции. Она же позволит будущему педагогу овладеть методикой исследовательского и проектного обучения школьников. Достижение позитивных результатов такими путями, вероятно, возможно, но все же в подавляющем большинстве случаев результаты получаются весьма скромными. Эти сложности привели нас к необходимости поиска иного решения проблемы подготовки будущих педагогов к исследовательскому и проектному обучению младших школьников.

Подготовка будущего педагога к профессиональной деятельности в области исследовательского и проектного обучения содержит множество принципиально неформализуемых элементов, которые часто не могут быть вербализованы. Возможно, эта подготовка будет более результативна при использовании рефлексивно-деятельностного подхода, когда студент в процессе непосредственного участия в реальной работе со школьником под руководством опытного преподавателя-тьютора приобретает бы необходимый профессиональный опыт.

Термин «рефлексивно-деятельностный подход» в современной психолого-педагогической науке понимается по-разному (Н.Г. Алексеев, В.К. Зарецкий и др.). Не считая возможным оспаривать трактовки других исследователей, мы понимаем под ним только то, что вытекает из смыслового значения составляющих его слов. Рефлексивно-деятельностный подход к профессиональному обучению будущих педагогов в данном контексте следует понимать как особый подход к обучению, предполагающий включение студентов в реальную педагогическую работу, в ходе которой студент осваивает базовые трудовые функции непосредственно на практике с опорой на рефлекссию своих действий.

Эмпирическая проверка эффективности предложенной модели содержания, форм организации и методов обучения будущих педагогов начальной школы руководству исследовательской и проектной деятельностью младших школьников осуществлялась в течение 2015/2016 учебного года на базе университетской школы МГПУ.

В работе участвовали 63 студента 3-го и 4-го курсов бакалавриата (очной формы обучения направления «Педагогическое образование» Института педагогики и психологии образования), которые работали со 150 учащимися начальных классов университетской школы.

Результативность экспериментальной работы оценивалась по следующим критериям:

- динамика мотивации профессиональной деятельности студентов;
- уровень сформированности исследовательских и проектных компетенций студентов;
- уровень развития готовности студентов к руководству исследовательской и проектной деятельностью младших школьников;

– уровень развития познавательных потребностей, а также исследовательских и проектных способностей младших школьников, участвовавших в эксперименте.

Выделенные критерии результативности экспериментальной работы были направлены на многоплановую оценку степени готовности студента к работе по руководству исследовательской и проектной деятельностью младших школьников. В данной работе мы остановимся только на одном параметре — динамике мотивации профессиональной деятельности будущих педагогов.

Динамика мотивации профессиональной деятельности студентов оценивалась преподавателями с помощью метода беседы, которая проводилась в начале изучения курса исследовательского и проектного обучения (констатирующий срез) и в конце второго полугодия, хотя работа еще продолжалась (контрольный срез).

Определяя динамику мотивации профессиональной деятельности студентов, мы опираемся на понимание мотивации как совокупности факторов, энергетизирующих и направляющих мышление и поведение. Мы также учитываем, что любая деятельность человека полимотивирована, а мотивационно-потребностная сфера личности имеет иерархическую структуру (Л.И. Божович, Б.Ф. Ломов, В.И. Чудновский и др.).

Для проведения беседы с будущими педагогами были подготовлены следующие вопросы:

Вы приступаете к изучению курса, в ходе которого будете руководить исследовательской и проектной деятельностью младших школьников.

Назовите причины, по которым вы хотели бы принимать участие в данной деятельности, расположите их в убывающей последовательности по степени важности для вас.

Если есть причины, по которым вы не хотели бы принимать участие в данной деятельности, расположите их в убывающей последовательности по степени важности для вас.

Анализ результатов беседы показал, что все студенты — 100 % (63 чел.) — имеют позитивную мотивацию для участия в руководстве исследовательской и проектной деятельностью младших школьников.

Основные формулировки доминирующих мотивов, указанные студентами, приведены в таблице 1. Для нашей эмпирической проверки было важно определить степень распространенности формулировки мотива и количество студентов, поставивших ее на первое место в своем иерархическом перечне (чтобы определить степень популярности данного мотива).

С точки зрения профессионального обучения наиболее предпочтительной является мотивация содержанием обучения (ориентация на овладение новыми знаниями, фактами, явлениями, способами присвоения новых знаний и т. д.). В проанализированных ответах студентов к таким мотивационным формулировкам можно отнести третью и шестую причины.

Таблица 1

**Доминирующая мотивация студентов, участвовавших
в эмпирическом исследовании по руководству исследовательской
и проектной деятельностью младших школьников
(констатирующий срез)**

№	Причины участия в руководстве исследовательской деятельностью	Количество студентов, указавших данную причину	Количество студентов, указавших данную причину в качестве главной
1	Подготовка к предстоящей учебной практике	81 %	30 %
2	Желание получить положительную оценку за очередной курс учебной программы	75 %	29 %
3	Получение нового педагогического опыта в новой форме совместной деятельности с детьми	71%	17 %
4	Получение опыта именно исследовательской и проектной деятельности, так как это востребовано современной начальной школой	48 %	14 %
5	Получение опыта исследовательской деятельности, который будет полезен самим студентам в их собственных исследованиях, при написании курсовых и выпускных квалификационных работ	22 %	—
6	Возможность заниматься исследовательской и проектной деятельностью, так как это интересно самим студентам	16 %	10 %

Первый и четвертый мотивы также можно отнести к связанным с содержанием обучения, при этом важно отметить, что они связаны с широкими социальными мотивами. Причем не столько с мотивами личного благополучия (получить хорошую оценку), сколько с мотивами ответственности перед школой, учениками, родителями, с мотивами понимания значения знаний для будущей профессии, работы (в нашем случае — предстоящей практики).

Мотивы: «желание получить положительную оценку за очередной курс учебной программы», «получение опыта исследовательской деятельности, который будет полезен и самим студентам в их собственных исследованиях, при написании курсовых и выпускных квалификационных работ» скорее следует отнести к узколичным мотивам (мотивация благополучия, «престижная

мотивация», в отдельных случаях — мотивация избегания неприятностей (чтобы не было задолженностей по данному курсу)). По популярности эти формулировки расположены на втором и пятом местах. Интересно, что возможность применения знаний и навыков, полученных в исследовательской деятельности с детьми, для собственных курсовых и дипломных исследований осознают 22 % студентов, но в числе ведущей причины это никто из студентов не указал.

Помимо причин, побуждающих к участию в руководстве исследованиями и проектами младших школьников, опрошенные студенты в беседах называли также причины, которые демотивируют их, вызывают чувство тревоги, опасения, нежелания приступить к исследовательской работе с детьми.

В качестве таких мотивировок отметим наиболее популярные:

- отсутствие необходимых для данной деятельности знаний и умений — 37 %;
- неуверенность в собственных силах — 24 %;
- нежелание работать в школе после окончания института — 11 %;
- убежденность в том, что на данном этапе обучения, перед летней практикой, данный курс не нужен, так как в условиях летнего лагеря проведение исследований и проектов нецелесообразно — 6 % .

Первый из указанных демотивирующих факторов обусловлен новизной ситуации для студентов. До изучения этой дисциплины они не ставились перед необходимостью сразу после изучения теории применять полученные знания на практике, поэтому многие из них боялись не успеть овладеть нужным количеством знаний перед выходом в школу.

Второй демотивирующий фактор почти дублирует первый, но в описании студентов носит более обобщенный характер и касается, на наш взгляд, общей неуверенности студентов в себе.

Отметим, что нивелированию этих двух причин демотивации способствовал курс лекций, читавшихся в соответствии с программой эксперимента, в течение первого месяца экспериментальной работы профессором А.И. Савенковым и доцентом Л.Е. Осипенко.

Третий демотивирующий фактор, на наш взгляд, связан с кризисом или отсутствием у студента профессиональной мотивации как таковой.

Четвертый демотивирующий фактор показывает обратную сторону описанного выше сплава мотивации содержанием обучения, широкой социальной мотивации и узколичной мотивации. Студенты считают важным быть успешными на предстоящей летней практике, поэтому критически относятся к тому, что, на их взгляд, им не пригодится. Этот факт можно рассматривать как еще одно доказательство предпочтительности мотивации содержанием, когда обучение чему-либо представляет для обучающегося ценность само по себе, а не в качестве достижения каких-либо косвенных целей.

Анализ результатов беседы позволил сделать следующие выводы:

1. В мотивационно-потребностной сфере участвовавших в исследовании студентов преобладает сплав мотивов, связанных с содержанием учения и широкими социальными мотивами (1-е и 4-е места, в сумме — 44 %), далее следуют узколичностные мотивы (2-е место, 29 %), за ними — мотивы содержания обучения (3-е и 6-е места, в сумме — 27 %).

2. Для профессионального обучения все перечисленные мотивы являются конструктивными. Уровень профессиональной мотивации студентов можно определить как вполне удовлетворительный, достаточный. Однако известно, что интерес к содержанию может пробудить только тот, кто сам увлечен этим содержанием, поэтому с педагогической точки зрения в перспективе желательна трансформация в иерархии мотивационно-потребностной сферы студентов в сторону преобладания мотивов, связанных с содержанием обучения.

Между констатирующим и контрольным срезом эксперимента студентами бакалавриата была проделана значительная работа: они проделали большую рефлексивную работу под руководством проф. А.И. Савенкова, кураторов-преподавателей ИППО, а также при участии администрации школы; затем реализовали повторный цикл исследовательской и проектной работы со школьниками, но на качественно новом уровне.

Младшие школьники с работами, выполненными под руководством студентов, приняли участие в двух мероприятиях городского и регионального масштаба: во Всероссийском конкурсе исследовательских работ и творческих проектов дошкольников и младших школьников «Я — исследователь» (5 участников стали лауреатами конкурса); в городском конкурсе исследовательских и проектных работ «Ярмарка идей» (12 участников, 6 призовых мест).

Контрольный срез был проведен в конце марта, в середине второго полугодия. Вопросы беседы остались без изменений (см. выше).

Анализ результатов показывает, что 100 % (63 чел.) студентов по-прежнему имеют позитивную мотивацию для участия в руководстве исследовательской и проектной деятельностью младших школьников.

Полученные данные представлены в таблице 2.

Анализ перечня причин участия студентов в руководстве исследовательской деятельностью показывает, что сохранились мотивы, указанные в беседе перед началом курса, а также добавился один новый мотив — «возможность получить официальные награды (сертификаты, грамоты) за участие в конкурсных мероприятиях». Появление данной причины объясняется двумя конкурсными мероприятиями, прошедшими в течение полугодия. Уточняющие вопросы позволили установить, что природа данной мотивации в определенном смысле соревновательная и имеет в основе узколичностную, «престижную» направленность, связанную с желанием студентов иметь более высокое место в рейтинге во время учебы и преимущества перед другими соискателями при приеме на работу в дальнейшем.

Таблица 2

**Доминирующая мотивация студентов, участвовавших
в эмпирическом исследовании по руководству исследовательской
и проектной деятельностью младших школьников
(контрольный срез)**

№	Причины участия в руководстве исследовательской и проектной деятельностью младших школьников	Количество студентов, указавших данную причину	Количество студентов, указавших данную причину в качестве главной
1	Подготовка к предстоящей учебной практике	62 %	21 %
2	Желание получить положительную оценку за очередной курс учебной программы	65 %	14 %
3	Получение нового педагогического опыта в новой форме совместной деятельности с детьми	79 %	21 %
4	Получение опыта именно исследовательской и проектной деятельности, так как это востребовано современной начальной школой	71 %	32 %
5	Получение опыта исследовательской деятельности, который будет полезен и самим студентам в их собственных исследованиях, при написании курсовых и выпускных квалификационных работ	48 %	–
6	Возможность заниматься исследовательской и проектной деятельностью, так как это интересно самим студентам	27 %	13 %
7	Возможность получить официальные награды (сертификаты, грамоты) за участие в конкурсных мероприятиях	22 %	–

Сравним динамику количественной и качественной характеристик мотивов в констатирующей и контрольной беседах (см. табл. 3).

Анализ количественной характеристики причин участия студентов в руководстве исследовательской и проектной деятельностью детей выявил наибольшую положительную динамику по четвертому и пятому мотивам. Значительно возросшая популярность пятого мотива объясняется глубокой работой студентов над вопросами исследования как с теоретической, так и с практической точки зрения. Полученный опыт студенты переносят и на свою собственную учебно-исследовательскую деятельность. Кроме того, у студентов появляется двойная положительная мотивация: удовлетворение от сознания, что удастся руководство исследованиями и проектами младших школьников,

Таблица 3

Количественная характеристика мотивации студентов для участия в руководстве исследовательской и проектной деятельностью младших школьников (сравнение результатов констатирующего и контрольного срезов)

№	Причины участия в руководстве исследовательской и проектной деятельностью младших школьников	Количество студентов, указавших данную причину		Динамика в процентах
		констатирующий срез	контрольный срез	
1	Подготовка к предстоящей учебной практике	81 %	62%	-19 %
2	Желание получить положительную оценку за очередной курс учебной программы	75 %	65 %	-10 %
3	Получение нового педагогического опыта в новой форме совместной деятельности с детьми	71 %	79 %	+8 %
4	Получение опыта исследовательской и проектной деятельности, так как это востребовано современной начальной школой	48 %	71 %	+23 %
5	Получение опыта исследовательской деятельности, который будет полезен и самим студентам в их собственных исследованиях, при написании курсовых и выпускных квалификационных работ	22 %	48 %	+26 %
6	Возможность заниматься исследовательской и проектной деятельностью, так как это интересно самим студентам	16 %	27 %	+11 %
7	Возможность получить официальные награды (сертификаты, грамоты) за участие в конкурсных мероприятиях		22 %	+22 %

и позитивное отношение к своим курсовым исследовательским работам, так как по аналогии они также прогнозируют свою успешность и в них.

Привлекательность четвертого мотива возросла благодаря активному сотрудничеству студентов с университетской школой: с учителями начальных классов, методистами, администрацией. Студенты видят, насколько исследовательская и проектная деятельность востребована школой, актуальна и для учащихся, и для педагогов, и даже для родителей (особенно осознали это студенты, готовившие своих подопечных к участию в конкурсе). Все это способствует формированию устойчивой мотивации, тесно связанной со стремлением студентов к профессиональной состоятельности.

Именно эта долгосрочная перспектива, на наш взгляд, и уменьшила (на 19 %) актуальность первого мотива, который в констатирующей беседе

был наиболее популярен: «подготовка к предстоящей учебной практике». Студенты стали более уверенными в своих силах, и предстоящая практика перестала вызывать чувство тревоги, как ранее.

Также отрицательная динамика у мотива «желание получить положительную оценку за очередной курс учебной программы» расценивается нами как положительная тенденция, так как, в совокупности с другими данными, говорит не о потере интереса к успеваемости, а о перераспределении в иерархии мотивов и ценностей студентов, что наглядно продемонстрировано в таблицах 4 и 5.

Таблица 4

**Качественная характеристика мотивации студентов
(сравнение результатов констатирующего и контрольного срезов)**

№	Причины участия в руководстве исследовательской деятельностью	Количество студентов, указавших данную причину в качестве основной		Динамика в процентах
		констатирующий срез	контрольный срез	
1	Подготовка к предстоящей учебной практике	30 %	21 %	-9 %
2	Желание получить положительную оценку за очередной курс учебной программы	29 %	14 %	-15 %
3	Получение нового педагогического опыта в новой форме совместной деятельности с детьми	17 %	21 %	+4 %
4	Получение опыта именно исследовательской и проектной деятельности, так как это востребовано современной начальной школой	14 %	32 %	+18 %
5	Получение опыта исследовательской деятельности, который будет полезен и самим студентам в их собственных исследованиях, при написании курсовых и выпускных квалификационных работ	—	—	—
6	Возможность заниматься исследовательской и проектной деятельностью, так как это интересно самим студентам	10 %	13 %	+3 %
7	Возможность получить официальные награды (сертификаты, грамоты) за участие в конкурсных мероприятиях	—	—	—

Ранее наиболее важные мотивы снизили свою значимость для студентов, выдвинув на первое место мотив, бывший лишь четвертым (!) по значимости. Причины данной переоценки мы рассмотрели выше, в комментариях к таблице 1. Необходимо также акцентировать внимание на мотиве, который

по-прежнему находится на последнем месте: «возможность заниматься исследовательской и проектной деятельностью, так как это интересно самим студентам». Во-первых, такая чистая, «альтруистическая» мотивация вообще характерна для неширокого круга обучающихся; как правило, это одаренные дети [5: с. 187]. Во-вторых, в данном случае позитивно уже то, что этот мотив не только не уменьшил свою значимость для студентов, но и увеличил ее (пусть и ненамного — на 3 %).

Как и на этапе констатирующей беседы, опрошенные студенты называли также демотивирующие факторы. Приведем их в таблице 5, сопоставив с данными беседы до начала изучения курса (новые причины даны курсивом).

Таблица 5

Качественная характеристика мотивации студентов для участия в руководстве исследовательской и проектной деятельностью младших школьников (сравнение результатов констатирующего и контрольного срезов)

№	Демотивирующие факторы	Количество студентов, назвавших данный демотивирующий фактор		Динамика в процентах
		констатирующий срез	контрольный срез	
1	Отсутствие необходимых для данной деятельности знаний и умений	37 %	–	–37 %
2	Неуверенность в собственных силах	24 %	14 %	–10 %
3	Нежелание работать в школе после окончания института	11 %	11 %	0 %
4	Убежденность в том, что на данном этапе обучения, перед летней практикой, данный курс не нужен, так как в условиях летнего лагеря проведение исследований и проектов нецелесообразно	6 %	–	–6 %
5	Необходимость работать в режиме дефицита времени	–	32 %	+32 %
6	Необходимость соответствия исследовательских работ критериям, установленным на различных конкурсах	–	19 %	+19 %

Анализ данных метода беседы позволяет сделать следующие выводы о динамике мотивации профессиональной деятельности студентов:

1. В ходе осуществления руководства исследовательской и проектной деятельностью младших школьников произошли качественные изменения в мотивации профессиональной деятельности студентов: на этапе контрольной беседы у студентов преобладают широкие социальные мотивы (1-е и 2-е место, в сумме — 74 %), далее с большим отрывом следуют узколичностные мотивы (3-е место, 44 %), за ними — мотивы содержания обучения (4-е место, 13 %). Для профессиональной мотивации все перечисленные мотивы являются конструктивными, поэтому уровень профессиональной мотивации студентов можно определить как выше

среднего. Кроме того, в ходе руководства исследовательской деятельностью у студентов усилился самый предпочтительный мотив — тот, который связан с содержанием обучения.

2. Можно констатировать наличие эволюции в деятельности студентов в процессе руководства исследовательской и проектной деятельностью школьников и положительную динамику мотивации профессиональной деятельности студентов.

Литература

1. *Алексеев Н.Г.* Проектирование условий развития рефлексивного мышления: автореф. дис. ... д-ра психол. наук: 19.00.07 / МПГУ. М., 2002. 40 с.
2. *Савенков А.И.* Путь в неизведанное: развитие исследовательских способностей школьников: методическое пособие для школьных психологов. М., 2005. 203 с.
3. *Савенков А.И., Осипенко Л.Е.* Исследовательское обучение: авторский взгляд на проблему // Педагогика. 2003. № 9. С. 41–45.
4. *Савенков А.И.* Диагностика способностей школьников к исследованию и проектированию как педагогическая задача // Вестник Московского городского педагогического университета. Серия: Педагогика и психология. 2015. № 3 (33). С. 76–82.
5. *Савенков А.И.* Психодидактика. М.: Национальный книжный центр, 2012. 360 с.

Literatura

1. *Alekseev N.G.* Proektirovanie uslovij razvitiya refleksivnogo my'shleniya: avtoref. dis. ... d-ra psichol. nauk: 19.00.07 / MPGU. M., 2002.
2. *Savenkov A.I.* Put' v neizvedannoe: razvitie issledovatel'skikh sposobnostej shkol'nikov: metodicheskoe posobie dlya shkol'ny'x psichologov. M., 2005.
3. *Savenkov A.I., Osipenko L.E.* Issledovatel'skoe obuchenie: avtorskiy vzglyad na problemu // Pedagogika. 2003. № 9. S. 41–45.
4. *Savenkov A.I.* Diagnostika sposobnostej shkol'nikov k issledovaniyu i proektirovaniyu kak pedagogicheskaya zadacha // Vestnik Moskovskogo gorodskogo pedagogicheskogo universiteta. Seriya: Pedagogika i psichologiya. 2015. № 3 (33). S. 76–82.
5. *Savenkov A.I.* Psichodidaktika. M.: Nacional'ny'j knizhny'j centr, 2012. 360 s.

*A.I. Savenkov,
Zh.V. Afanasyeva*

Dynamics of Professional Motivation of Future Teachers in the Conditions of Reflexive-Activity Teaching Management of Younger Schoolchildren's Research and Project-Based Activity

The article presents the results of an empirical study of changes in the hierarchy of motivation of professional activity of future primary school teachers to lead the research and design activity of younger schoolchildren in the conditions of application of reflexive-activity approach to professional training.

Keywords: future teachers; reflexive-activity approach; research teaching; project-based teaching.



ПРОБЛЕМЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ

**В.М. Поставнев,
И.В. Поставнева,
А.С. Ващилин**

Мониторинг готовности субъектов образовательных отношений к инклюзивному образованию

В статье представлены результаты апробации диагностического инструментария мониторинга инклюзивного образования дошкольников в условиях федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования. Определена готовность субъектов образовательных отношений, имеющих различный опыт обеспечения образования детей с ограниченными возможностями здоровья, к реализации инклюзивного образования в условиях федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования.

Ключевые слова: готовность субъектов; психолого-педагогическая готовность; диагностический инструментарий мониторинга; ОВЗ; ФГОС ДО.

Инклюзивное образование, предполагая равное отношение ко всем людям, вместе с тем направлено на создание особых условий для детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) в зависимости от состояния их здоровья.

Идея ответственности государства и общества за обеспечение доступности образования для обучающихся вне зависимости от состояния их здоровья получила развитие в теории и практике современной педагогики и психологии образования. В нормативно-правовых документах, регламентирующих образовательную деятельность, прописаны требования к условиям реализации и содержанию образовательных программ всех уровней, где предусмотрены и специальные требования к реализации образовательных программ для особых категорий обучающихся. Так, в Федеральном законе «Об образовании в РФ», федеральных образовательных и профессиональных стандартах педагогических работников указывается на необходимость обеспечения условий не только обучения, но что особенно важно, социализации и личностного

развития обучающихся. Показано, что вместе с решением образовательных задач перед образовательными организациями стоят задачи по созданию специальных условий социализации и интеграции в общество особых категорий обучающихся.

Анализ истории становления и развития образования детей, нуждающихся в специальных условиях, показал, что ориентация современного отечественного и зарубежного образования детей с ОВЗ на модели инклюзивного образования закономерна и отвечает образовательным потребностям личности и общества. Современное инклюзивное образование развивается на фундаменте теории и практики отечественного специального образования [2]. В системе специального образования накоплен богатый научный, методический и организационный потенциал для реализации инклюзивного образования. Подчеркивается позитивное отличие инклюзивной модели от сегрегационной и интеграционной моделей, которое заключается в том, что не только ребенок должен соответствовать требованиям системы образования, но, прежде всего, сама система образования должна измениться и отвечать образовательным потребностям ребенка с ОВЗ и инвалидностью [1].

Вместе с тем реализация инклюзивного образования в практической деятельности образовательных организаций сталкивается с рядом существенных проблем и трудностей. Несмотря на то, что известные специалисты в области специальной педагогики и психологии активно публикуют научные и методические работы по проблемам инклюзивного образования, в педагогической среде массовых образовательных организаций тема инклюзии не находит должного отклика. Накопленный образовательными организациями опыт оказания образовательных услуг детям с ОВЗ в условиях сегрегационной и интеграционной моделей, по нашему мнению, является ценным ресурсом перехода к инклюзивному образованию. Однако сформировавшийся в системе специального образования организационный и научно-методический ресурс требует переосмысления и трансформации в соответствии с новыми задачами и методологией инклюзии. Указывая на новые, более масштабные задачи, мы имеем в виду задачи по обеспечению условий социализации и включения обучающихся с ОВЗ в общество, которые можно решить, если «приблизить» само образование к потребностям особого ребенка.

Таким образом, актуальной проблемой реализации модели инклюзивного образования в условиях ФГОС ДО является низкая востребованность знаний о развивающих и социализирующих возможностях инклюзивного образования субъектами образовательных отношений, и, как следствие, их психологическая неготовность к инклюзии. Кроме этого, актуальной проблемой организации инклюзивного образования в условиях ФГОС ДО является и адекватная оценка организационных, научно-методических, кадровых и материально-технических ресурсов образовательных организаций на их соответствие задачам инклюзивного образования.

На основе анализа концептуальных положений российского законодательства в сфере дошкольного образования, а также принципов, целей, задач и всей совокупности требований ФГОС ДО к дошкольному образованию нами определена структура и содержание готовности субъектов образовательных отношений к реализации инклюзивного образования в условиях ФГОС ДО.

В структуре готовности субъектов образовательных отношений к реализации инклюзивного образования в условиях ФГОС ДО нами выделяются два компонента:

– *готовность образовательной организации как обеспеченность ресурсами реализации образовательных программ для детей с ОВЗ и инвалидностью (ресурсная готовность);*

– *психолого-педагогическая готовность педагогических работников и родителей обучающихся к включению в систему инклюзивного образования.*

Содержание ресурсной готовности субъектов образовательных отношений к инклюзивному образованию определяется нами через систему требований ФГОС ДО к условиям реализации инклюзивного образования дошкольников. Ресурсная готовность субъектов образовательных отношений к инклюзивному образованию предполагает достаточное научно-методическое, организационно-управленческое, материально-техническое, кадровое и психолого-педагогическое обеспечение реализации образовательной программы.

Содержание психолого-педагогической готовности субъектов образовательных отношений к инклюзивному образованию включает готовность педагогических работников дошкольной образовательной организации к реализации адаптированной образовательной программы, систему представлений родителей детей с ОВЗ и родителей детей, не имеющих ограничений по состоянию здоровья, о развивающих возможностях инклюзивного образования для различных категорий обучающихся, а также отношение родителей к включению своего ребенка в систему дошкольного инклюзивного образования.

Сформулированные положения о структуре и содержании готовности субъектов образовательных отношений к реализации инклюзивного образования в условиях ФГОС ДО были реализованы в ходе выполнения технического задания на выполнение государственной работы «Формирование механизмов организации инклюзивного образования дошкольников в условиях ФГОС ДО». Нами представлены теоретические основы модели, структура, содержательные характеристики и взаимосвязи структурных компонентов модели организации инклюзивного образования в условиях ФГОС ДО [3; 4]. Уточнены требования к ресурсной обеспеченности образовательных организаций, необходимые для успешной реализации модели организации инклюзивного образования дошкольников. Следует отметить, что концептуальные идеи модели согласуются с пониманием отечественными исследователями инклюзивного образования как закономерного процесса развития системы специального образования и сближения его с общим образованием [5]. В рамках технического задания

были разработаны программа и диагностический инструментарий мониторинга инклюзивного образования дошкольников в условиях ФГОС ДО.

Программу мониторинга инклюзивного образования дошкольников мы рассматриваем как средство оценки готовности субъектов образовательных отношений к инклюзивному образованию.

Обращение к информационному мониторингу как средству оценки готовности субъектов образовательных отношений основывается на анализе результатов современного этапа развития инклюзивной практики в дошкольном образовании. Анализ показал, что успешная реализация инклюзивной модели образования предполагает не только организационные изменения и обеспеченность соответствующими ресурсами, но, прежде всего, глубокие ценностные и содержательные изменения в психологии участников образовательных отношений. В этой связи необходима актуальная информация о состоянии инклюзивного образования (ресурсной обеспеченности), характере изменений в психологической готовности субъектов инклюзивного образования и проблемах инклюзивного образования дошкольников в условиях ФГОС ДО.

В настоящее время деятельность образовательных организаций по реализации ФГОС ДО в области инклюзивного образования рассматривается как инновационная. Информационное обеспечение в структуре механизмов организации инновационных процессов выступает в качестве ключевого компонента и этапа инновационной деятельности. Мониторинг в образовании широко используется для фиксации и оценки сложившейся ситуации, а также в качестве инструментария для определения общих тенденций развития системы и построения прогноза ее развития.

Мониторинг как ключевая процедура механизма организации инклюзивного образования дошкольников в условиях ФГОС ДО позволяет описать, систематизировать и оценить состояние как отдельных процессов, происходящих в образовательной организации, так и всей образовательной системы в целом.

Соотнесение требований ФГОС ДО с условиями реализации инклюзивного образования и структурой готовности субъектов образовательного процесса к реализации модели инклюзивного образования на основе данных мониторинга позволит создать эффективный механизм организации инклюзивного образования дошкольников в условиях ФГОС ДО.

В этой связи разработка программы и диагностического инструментария мониторинга должна осуществляться на основании:

- требований ФГОС ДО к специальным условиям реализации инклюзивного образования;
- концептуальных положений модели организации инклюзивного образования дошкольников;
- представлений о структуре и содержании готовности субъектов образовательных отношений к реализации инклюзивного образования в условиях ФГОС ДО.

Предметом исследования определена готовность субъектов образовательных отношений к реализации инклюзивного образования в условиях ФГОС ДО.

Цель исследования: определить готовность субъектов образовательных отношений, имеющих различный опыт обеспечения образования детей с ОВЗ, к реализации инклюзивного образования в условиях ФГОС ДО.

Исследование готовности субъектов образовательных отношений к реализации инклюзивного образования в условиях ФГОС ДО проводилось в ходе разработки и апробации программы и диагностического инструментария мониторинга инклюзивного образования дошкольников.

Программа мониторинга разрабатывалась нами исходя из цели мониторинга и мониторинговых показателей, отражающих готовность субъектов инклюзивного образовательного процесса к реализации модели инклюзивного образования. Показателями мониторинга выступили совокупность параметров, которые позволяют получить достоверную информацию об актуальном состоянии, качественных и количественных изменениях системы инклюзивного образования дошкольников в условиях реализации ФГОС ДО.

Диагностический инструментарий инклюзивного образования дошкольников в условиях ФГОС ДО разработан нами на основе концептуальных положений модели организации инклюзивного образования дошкольников, а также объектов, принципов и ключевых показателей, определенных программой мониторинга [4; 5].

Система показателей, используемых при мониторинге инклюзивного дошкольного образования дошкольной образовательной организации (далее — ДОО) в условиях ФГОС ДО включает статистическую информацию о *ресурсной и психологической* готовности ДОО к реализации адаптированной образовательной программы дошкольного инклюзивного образования в условиях ФГОС ДО.

Апробация диагностического инструментария мониторинга проводилась в период с марта по май 2016 года в дошкольных образовательных организациях города Москвы. В ней приняли участие 14 дошкольных отделений трех общеобразовательных школ, расположенных в разных административных округах города Москвы, в которых получают образовательные услуги 4 157 дошкольников. Нами были опрошены 143 руководителя и педагогических работника дошкольных образовательных организаций и 569 родителей детей, посещающих дошкольные образовательные организации, в которых реализуются различные модели инклюзивного образования.

Мониторинг инклюзивного образования осуществлялся в три этапа.

На первом этапе опрашивались руководящие и педагогические работники дошкольных организаций, оценивалось состояние материально-технической базы, учебно-методическое обеспечение, кадровые ресурсы, состав обучающихся, система социального и психолого-педагогического сопровождения, управление инклюзивным образованием. По итогам реализации первого этапа заполнялись мониторинговые карты:

Карта 1. Статистическая информация о готовности ДОО к реализации инклюзивного образования в условиях ФГОС ДО.

Карта 2. Требования к реализации адаптированной образовательной программы в условиях ФГОС ДО.

Затем проводилось интервьюирование родителей детей, посещающих дошкольные образовательные организации, в которых реализуются различные модели инклюзивного образования. В опросе участвовали три категории родителей: родители детей с ОВЗ; родители детей, не имеющих ограничений по состоянию здоровья и посещающих комбинированную группу; родители детей, не имеющих ограничений по состоянию здоровья и посещающих группу общеразвивающей направленности.

На втором этапе проводился анализ и обобщение результатов мониторинга. Рассматривались проблемные области в организации и содержании инклюзивного образования дошкольников, оценивалась ресурсная обеспеченность инклюзивного процесса, психологическая готовность педагогов и родителей обучающихся, определялись тенденции в развитии инклюзивной практики в условиях реализации ФГОС ДО.

На третьем этапе были внесены изменения в структуру и формулировки диагностического инструментария мониторинга.

В соответствии с рекомендациями Минобрнауки России об оценке обеспеченности образовательными услугами детей с ОВЗ и детей инвалидов значимым показателем состояния инклюзивного образования является удельный вес численности детей с ОВЗ в общей численности воспитанников ДОО.

На рисунке 1 представлены данные о соотношении общей численности воспитанников ДОО и детей с ОВЗ.

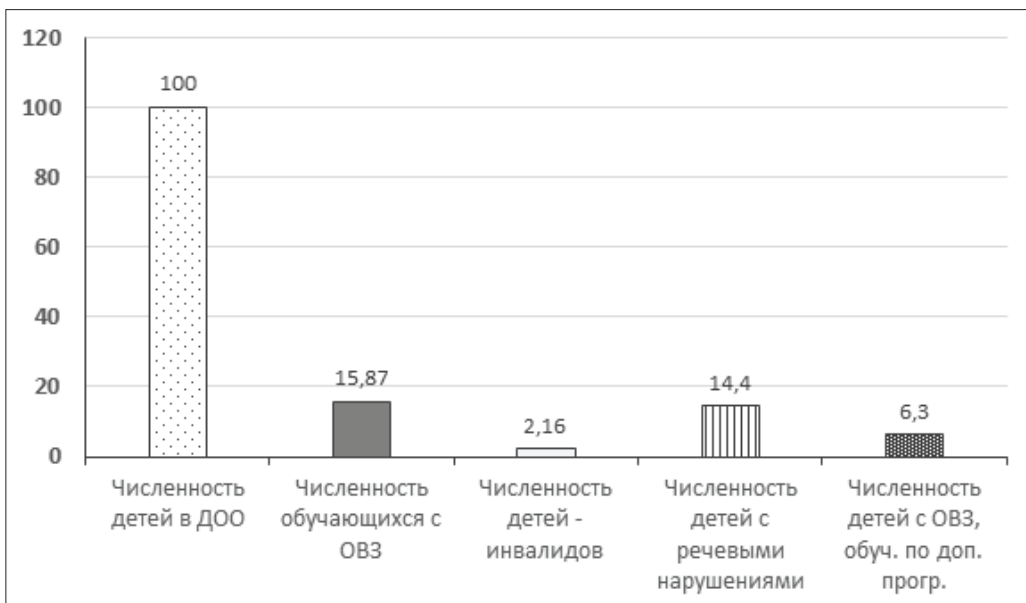


Рис. 1. Удельный вес численности детей с ОВЗ и детей-инвалидов в общей численности воспитанников ДОО ($n = 4\ 157$)

Из рисунка 1 видно, что численность детей с ОВЗ составляет 15,87 % от общего числа обучающихся, дети-инвалиды составляют 2,16 %. При этом основная категория детей с ОВЗ, включенных в инклюзивный образовательный процесс, — это дети с речевыми нарушениями (14,4 % от общего числа обучающихся и 90 % от общего числа детей с ОВЗ). Численность дошкольников с ОВЗ, получающих дополнительные образовательные услуги, составляет 6,3 % от общего числа обучающихся и включает менее половины всего контингента детей с ОВЗ.

Данные о формах организации образования для детей с ОВЗ представлены на рисунке 2.

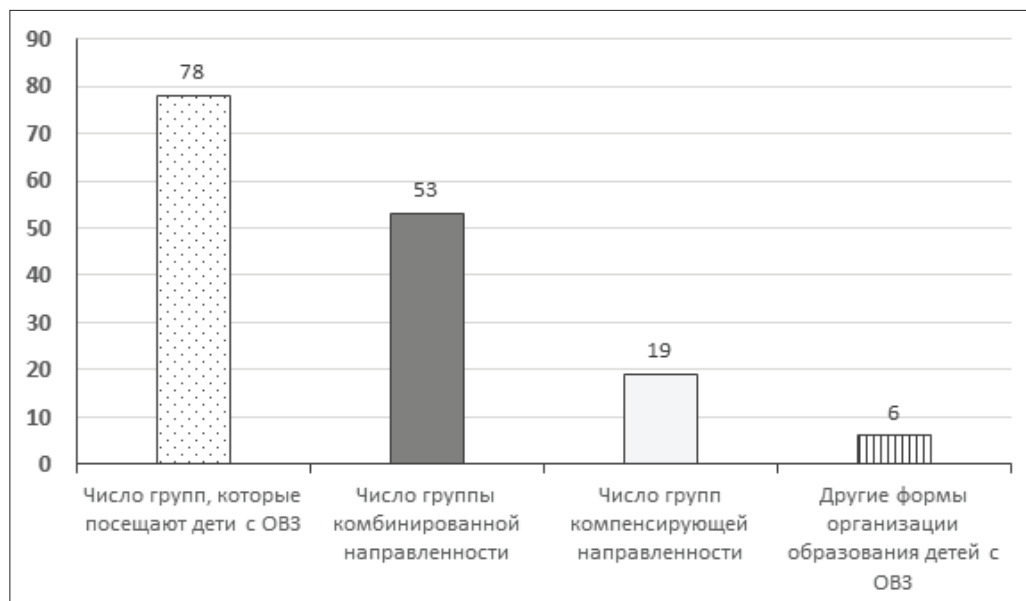


Рис. 2. Формы организации образования дошкольников с ОВЗ ($n = 173$)

Из рисунка 2 видно, что из 173 групп, действующих в ДОО, только 78 групп посещают дети с ОВЗ, что составляет 45,1 % от общего числа групп. При этом большинство групп, которые посещают дети с ОВЗ (57 групп), являются группами комбинированной направленности. В ДОО функционирует 14 групп компенсирующей направленности, что составляет 24,3 % от числа групп, которые посещают дети с ОВЗ. Удельный вес других форм организации образования детей с ОВЗ (семейный детский сад, лекотека, группа для детей со сложными дефектами развития, адаптационная группа) составляет 7,8 % (6 групп) от общего числа групп, которые посещают дети с ОВЗ.

На рисунке 3 отражены сведения о развитии инфраструктуры психолого-педагогического и организационного сопровождения образования дошкольников с ОВЗ.

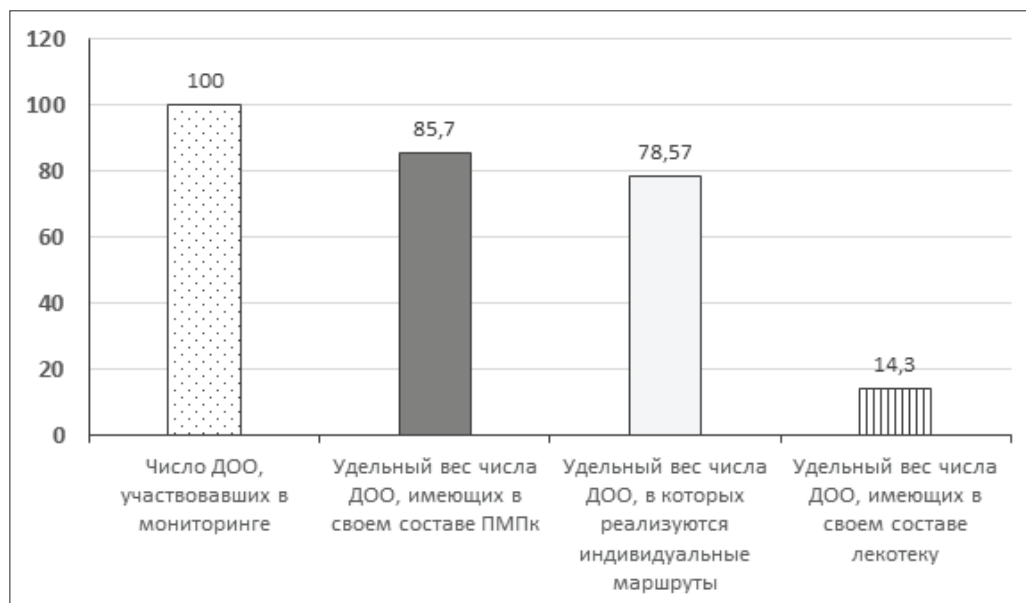


Рис. 3. Удельный вес числа ДОО, имеющих компоненты инфраструктуры сопровождения образования детей с ОВЗ ($n = 14$)

Удельный вес числа организаций, имеющих в своем составе лекотеку, составляет 14,3 % (две ДОО). Служба ранней помощи и консультативный пункт в образовательных организациях отсутствуют.

В большинстве ДОО сформированы и успешно функционируют школьные психолого-медико-педагогические консилиумы (ПМПк). Удельный вес числа организаций, имеющих в своем составе ПМПк, составляет 85,7 %. Сходная ситуация и в части разработки и реализации индивидуальных маршрутов. Удельный вес числа организаций, осуществляющих психолого-педагогическое сопровождение детей с ОВЗ, составляет 78,57 %.

На рисунке 4 представлены данные о готовности инфраструктуры ДОО к реализации адаптированных основных общеобразовательных программ.

Обеспеченность научной литературой и методическими материалами на достаточном для реализации адаптированных основных общеобразовательных программ уровне имеют 57,1 % ДОО. По отдельным категориям детей с ОВЗ, которые обучаются в настоящее время, обеспеченность соответствует требованиям за счет формирования личных библиотек специалистов. Обеспеченность электронными образовательными ресурсами для обучения детей с ОВЗ на достаточном для реализации адаптированных основных общеобразовательных программ уровне имеют лишь 21,4 % ДОО. Удельный вес объектов, на которых обеспечиваются условия индивидуальной мобильности инвалидов и возможность для самостоятельного передвижения по объекту — 64,3 %. Удельный вес объектов с надлежащим размещением оборудования и носителей информации, необходимых для обеспечения беспрепятственного доступа к местам предоставления образовательных услуг, составляет 14,3 %.

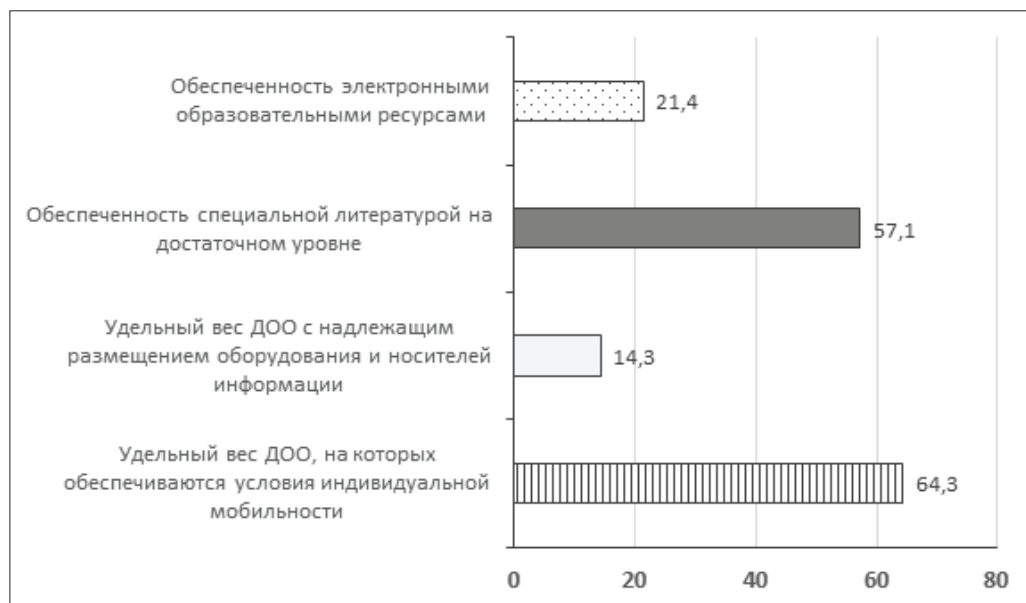


Рис. 4. Готовность инфраструктуры ДОО к реализации адаптированных основных общеобразовательных программ ($n = 14$)

Показатели кадрового обеспечения инклюзивного образования в ДОО представлены на рисунке 5.

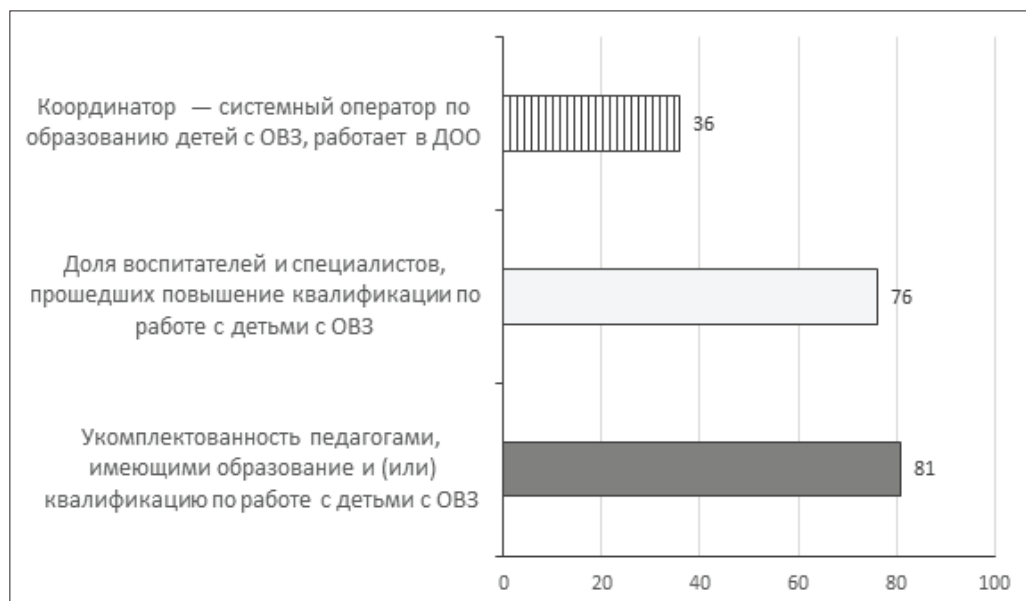


Рис. 5. Кадровое обеспечение инклюзивного образования в ДОО в процентном соотношении ($n = 14$)

Укомплектованность ДОО педагогическими работниками, имеющими соответствующую квалификацию, где ведется обучение детей с ОВЗ по адаптированным образовательным программам, составляет 81 %. При этом в организациях, ранее имевших в своем составе группы компенсирующей направленности, инклюзивный образовательный процесс полностью обеспечен педагогическими работниками соответствующей квалификации. Доля специалистов, прошедших повышение квалификации по вопросам специального и инклюзивного образования в объеме не менее 72 часов за последние три года, составляет 76 %. Координатор — системный оператор по образованию детей с ОВЗ и детей-инвалидов работает в 36 % ДОО на условиях совмещения функций координатора с основной должностной функцией. Следует отметить, что услуги, предоставляемые детям с ОВЗ в сопровождении тьютора, не оказываются.

Установлено, что 37,3 % ДОО к реализации адаптированных основных общеобразовательных программ привлекают социальных партнеров. Программы развития инклюзивного образования или специальные разделы в программе развития существуют в 14,3 % организаций.

Анализ данных, полученных посредством изучения адаптированных основных общеобразовательных программ в условиях реализации ФГОС ДО, представлен на рисунке 6. Гистограмма иллюстрирует соотношение обязательных требований к структуре и содержанию данных программ и их выполнение в ДОО.

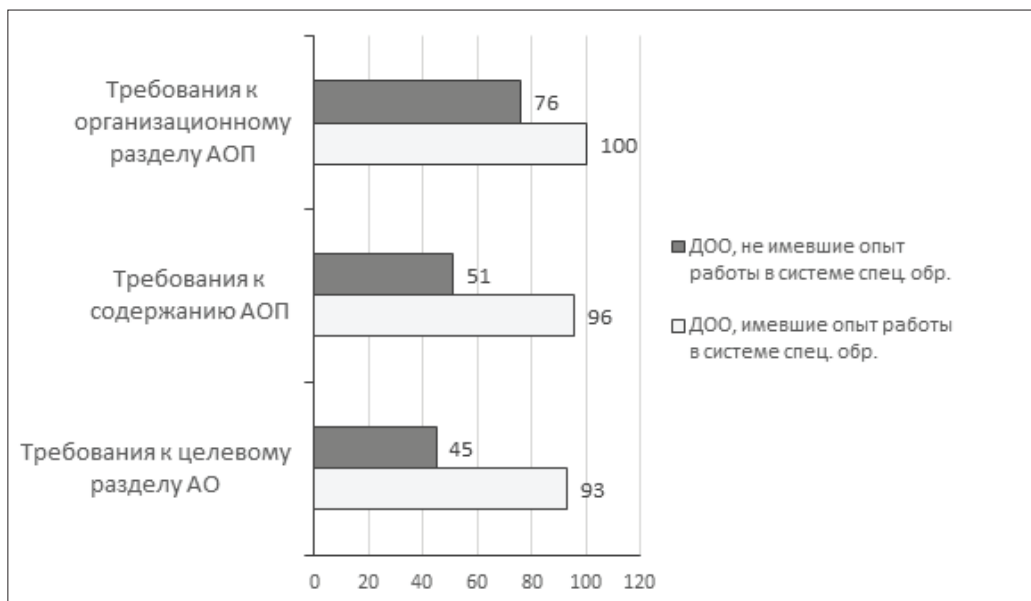


Рис. 6. Реализация требований ФГОС ДО к структуре и содержанию адаптированных основных общеобразовательных программ в процентном соотношении

Анализ адаптированных образовательных программ ДОО, участвовавших в мониторинге, показал, что в организациях, которые ранее в своем составе имели группы компенсирующей направленности, инклюзивный образовательный процесс реализуется на основе адаптированных основных общеобразовательных программ, в целом соответствующих требованиям ФГОС ДО. Исключение составляет раздел программы, касающийся психолого-педагогического просвещения субъектов инклюзивного образования, участия в разработке и реализации программы родителей (законных представителей) детей с ОВЗ. В образовательных организациях, не имевших опыт работы в системе специального образования, программы частично соответствуют требованиям ФГОС ДО.

Соответствие адаптированных основных общеобразовательных программ требованиям ФГОС ДО к условиям реализации образовательных программ отражено на рисунке 7.

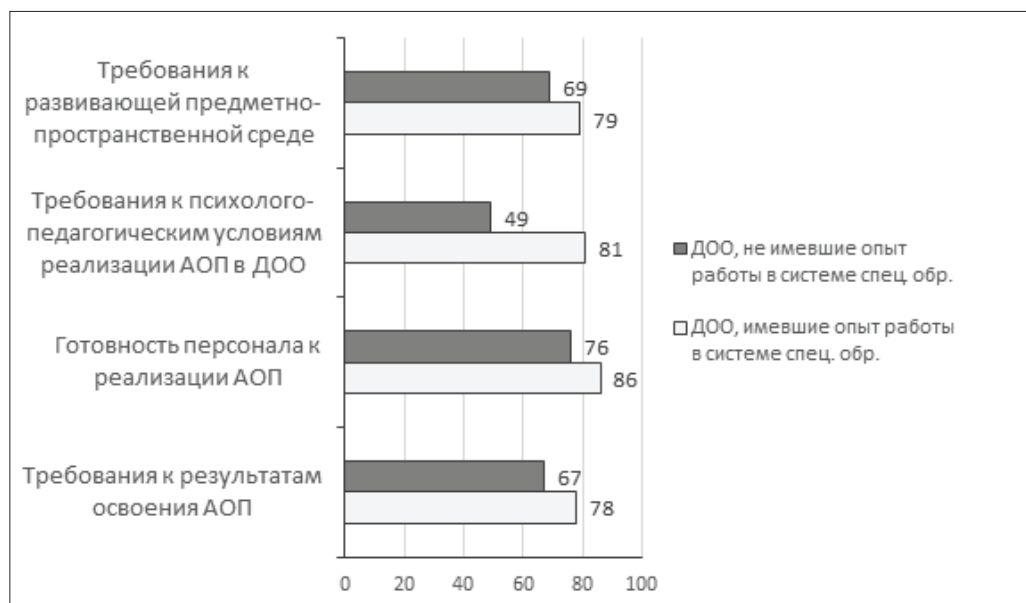


Рис. 7. Отражение в адаптированных основных общеобразовательных программах требований к условиям реализации ФГОС ДО

Анализ показал, что различия в реализации требований ФГОС ДО при создании и реализации адаптированных основных общеобразовательных программ между образовательными организациями с разным опытом работы в системе специального образования сохраняются и в части условий реализации ФГОС ДО. Так, наиболее выражены различия в части реализации психолого-педагогических условий. Было установлено, что условия реализации программы соответствуют требованиям ФГОС ДО в 81 % ДОО, которые ранее в своем составе имели группы компенсирующей направленности, и лишь

в 49 % ДОО, не имевших опыта работы в системе специального образования. По другим разделам программы различия также достигают 10 % и более.

Далее приводится анализ результатов интервьюирования родителей детей, посещающих дошкольные образовательные организации, в которых реализуется инклюзивное образование (рис. 8).

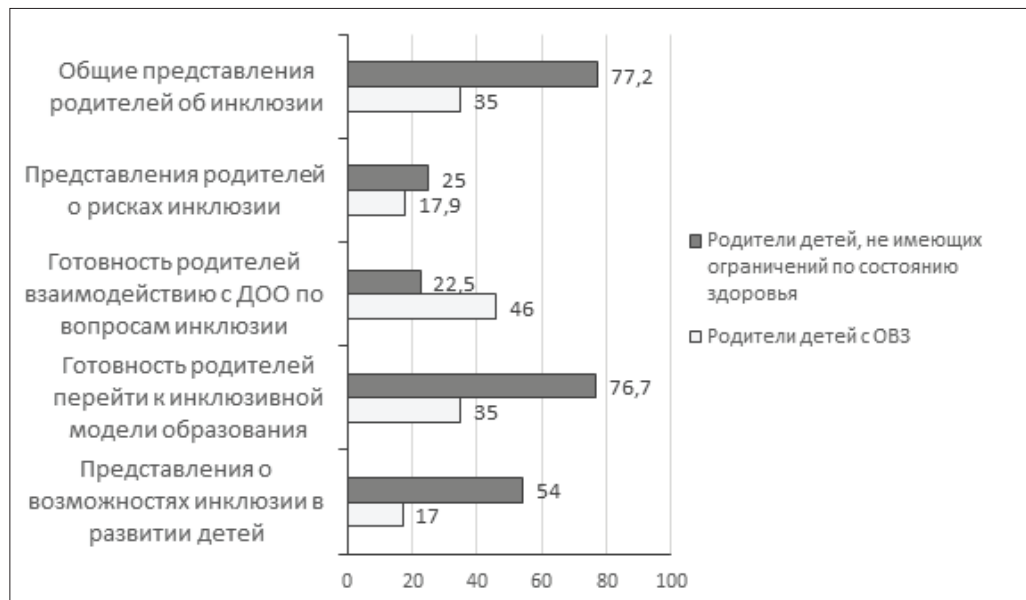


Рис. 8. Представления и отношение родителей к совместному образованию детей с ОВЗ и детей, не имеющих ограничений по состоянию здоровья

Особый интерес представляет анализ результатов интервьюирования родителей, в разной мере вовлеченных в процесс инклюзивного образования. Целью проведения интервью стала оценка представлений и отношения родителей к совместному образованию дошкольников с ОВЗ и дошкольников, не имеющих ограничений по состоянию здоровья.

Анализ интервью родителей дошкольников показал, что общие представления об особенностях и возможностях инклюзивного образования имеют 35 % родителей детей с ОВЗ. Значительно лучше информированы в вопросах особенностей инклюзивного образования дошкольников родители детей, не имеющих ограничений по состоянию здоровья. Общие представления об особенностях и возможностях инклюзивного образования имеют 77,2 % родителей детей, не имеющих ограничений по состоянию здоровья.

Менее выражены различия в представлениях родителей детей с ОВЗ и детей, не имеющих ограничений по состоянию здоровья, о возможных рисках и ограничениях, сопутствующих инклюзивному образованию. Установлено, что 16 % родителей детей с ОВЗ опасаются непонимания трудностей своего ребенка со стороны сверстников и взрослых. Состояние здоровья и особенности

развития своего ребенка, а также психологическую неготовность сверстников и их родителей воспринимать детей с ОВЗ как полноправных членов общества называют в качестве весомой проблемы 9 % опрошенных.

Ограничивающими получение качественных образовательных услуг детьми, не имеющими ограничений по состоянию здоровья, в условиях комбинированной группы 17,9 % родителей считают вынужденное снижение уровня и темпа прохождения образовательной программы, а также переключение внимания воспитателей на детей с ОВЗ в ущерб другим детям.

Важным показателем готовности субъектов образования к инклюзивному образованию является вовлеченность родителей в образовательный процесс ДОО.

Анализ данных показал, что 46 % родителей детей с ОВЗ не готовы к взаимодействию с ДОО по вопросам инклюзивного образования их детей, и не интересуются условиями и возможностями, которые созданы для образования детей с ОВЗ в группах комбинированной направленности.

Число родителей детей, не имеющих ограничений по состоянию здоровья и не готовых к взаимодействию с дошкольной образовательной организацией по вопросам инклюзивного образования, составляет 22,5 % от общего количества опрошенных. Данная категория родителей не видит в вопросе предмета для обсуждения, их не интересуют условия получения образования их детьми вообще и инклюзивного образования в частности.

Отношение родителей детей, не имеющих ограничений по состоянию здоровья, к инклюзивному образованию дошкольников отражено в их готовности при определенных условиях перейти к модели инклюзивного образования. Анализ ответов родителей на вопрос о возможности получения их ребенком дошкольного образования совместно с детьми с ОВЗ в условиях комбинированной группы показал, что 76,7 % родителей не видят препятствий для совместного обучения и воспитания. В то же время родители отмечают необходимость соблюдения установленных норм при комплектовании групп комбинированной направленности.

С большей осторожностью к инклюзивному образованию дошкольников относятся родители детей с ОВЗ, которые посещают группы компенсирующей направленности. Так, лишь 35 % родителей детей с ОВЗ, получающих образование в группах компенсирующей направленности, готовы перейти к модели инклюзивного образования.

Еще более значимы различия в оценках родителей дошкольников ценности общения между детьми разных категорий для их развития. Из рисунка 8 видно, что ценность общения для ребенка с ОВЗ с детьми, не имеющими ограничений по состоянию здоровья, отметили лишь 17 % родителей детей с ОВЗ. В то же время ценность общения для ребенка, не имеющего ограничений по состоянию здоровья, с детьми с ОВЗ отметили 54 % родителей здоровых детей. Отмечается, что совместное обучение детей с ОВЗ и детей, не имеющих ограничений

по состоянию здоровья, окажет положительное влияние на развитие коммуникативной компетентности дошкольников, воспитание у них толерантности, сострадания, отзывчивости, милосердия и взаимоуважения.

Анализ результатов интервью также показал чрезвычайно низкий уровень включенности социальных партнеров в поддержку детей с ОВЗ на этапе получения инклюзивного дошкольного образования. Лишь 11 % респондентов отметили, что детская поликлиника и организации дополнительного образования оказывают поддержку их детям в преодолении трудностей, связанных с обучением и воспитанием.

Обобщение результатов мониторинга позволяет сделать следующие выводы:

1. Программа и диагностический инструментарий информационного мониторинга инклюзивного образования в условиях ФГОС ДО, построенные на основе концептуальных положений российского законодательства в сфере дошкольного образования, а также принципов, целей, задач и всей совокупности требований ФГОС ДО к дошкольному образованию, позволяют оценить готовность субъектов образовательных отношений к реализации инклюзивного образования в условиях ФГОС ДО.

2. Данные мониторинга отражают актуальное состояние инклюзивного образования дошкольников в условиях реализации ФГОС ДО, содержат достоверную информацию о категориях дошкольников, включенных в инклюзивный процесс, их образовательных и социальных потребностях, научно-методической и технической обеспеченности инклюзии, психолого-педагогическом сопровождении инклюзивного процесса, степени готовности педагогов дошкольного образования к реализации инклюзивного подхода.

3. Ресурсная готовность субъектов образовательных отношений к реализации инклюзивного образования в условиях реализации ФГОС ДО (организационно-управленческое, научно-методическое, материально-техническое, кадровое и психолого-педагогическое обеспечение инклюзивного образования в дошкольных образовательных организациях, которые ранее в своем составе имели группы компенсирующей направленности) значительно превосходит аналогичные параметры организации инклюзии в ДОО, не имевших такого опыта.

Психолого-педагогическая готовность к реализации модели инклюзивного образования значительно выше у педагогов, которые имели опыт работы с детьми с ОВЗ в условиях ДОО компенсирующего вида или групп компенсирующего вида. Вместе с тем готовность родителей к инклюзивному образованию характеризуется низкими показателями и не различается по критерию наличия опыта у образовательной организации по реализации образования в группах компенсирующей направленности.

4. Выявлены различия по показателям психолого-педагогической готовности между родителями детей с ОВЗ и родителями детей, не имеющих ограничений по состоянию здоровья, в разной мере вовлеченных в инклюзивную практику.

Число родителей детей, не имеющих ограничений по состоянию здоровья, в разной мере вовлеченных в инклюзивную практику, имеющих достаточно дифференцированные представления об особенностях и возможностях инклюзивного образования, значимо превышает число таких родителей детей с ОВЗ.

Литература

1. *Алехина С.В., Вачков И.В.* Методологические подходы к психолого-педагогическому сопровождению инклюзивного процесса в образовании // Психолого-педагогическое сопровождение в инклюзивном образовании: сборник научных статей / отв. ред. С.В. Алехина, Е.Н. Кутепова. М.: МГППУ, 2014. С. 5–14.

2. *Малофеев Н.Н.* Специальное образование в меняющемся мире. Европа. М.: Просвещение, 2009. 319 с.

3. Модель организации инклюзивного образования дошкольников в условиях федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования: методическое пособие / Е.И. Сухова, В.М. Поставнев, С.И. Карпова, А.С. Львова, О.А. Любченко, И.В. Поставнева, И.Ю. Левченко, В.В. Мануйлова; под общ. ред. В.М. Поставнева. М.: Спутник+, 2016. 54 с.

4. Мониторинг инклюзивного образования дошкольников в условиях федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования: методическое пособие / И.В. Поставнева, В.М. Поставнев, И.Ю. Левченко, В.В. Мануйлова, А.С. Львова, О.А. Любченко, Е.И. Сухова, С.И. Карпова; под общ. ред. В.М. Поставнева. М.: Спутник+, 2016. 52 с.

5. *Шматко Н.Д.* Организация воспитания и обучения детей с ограниченными возможностями здоровья в группах комбинированной направленности // Дефектология. 2010. № 5. С. 52–59.

Literatura

1. *Alexina S.V., Vachkov I.V.* Metodologicheskie podxody' k psixologo-pedagogicheskomu soprovozhdeniyu inklyuzivnogo processa v obrazovanii // Psixologo-pedagogicheskoe soprovozhdenie v inklyuzivnom obrazovanii: sbornik nauchny'x statej / отв. red. S.V. Alekhina, E.N. Kutepova. M.: MGPPU, 2014. S. 5–14.

2. *Malofeev N.N.* Special'noe obrazovanie v menyayushhemsya mire. Evropa. M.: Prosveshhenie, 2009. 319 s.

3. Model' organizacii inklyuzivnogo obrazovaniya doshkol'nikov v usloviyax federal'nogo gosudarstvennogo obrazovatel'nogo standarta doshkol'nogo obrazovaniya: metodicheskoe posobie / E.I. Suxova, V.M. Postavnev, S.I. Karpova, A.S. L'vova, O.A. Lyubchenko, I.V. Postavneva, I.Yu. Levchenko, V.V. Manujlova; pod obshh. red. V.M. Postavneva. M.: Sputnik+, 2016. 54 s.

4. Monitoring inklyuzivnogo obrazovaniya doshkol'nikov v usloviyax federal'nogo gosudarstvennogo obrazovatel'nogo standarta doshkol'nogo obrazovaniya: metodicheskoe posobie / I.V. Postavneva, V.M. Postavnev, I.Yu. Levchenko, V.V. Manujlova, A.S. L'vova, O.A. Lyubchenko, E.I. Suxova, S.I. Karpova; pod obshh. red. V.M. Postavneva. M.: Sputnik+, 2016. 52 s.

5. *Shmatko N.D.* Organizaciya vospitaniya i obucheniya detei s ogranichenny'mi vozmozhnostyami zdorov'ya v gruppax kombinirovannoi napravlenosti // Defektologiya. 2010. № 5. S. 52–59.

*V.M. Postavnev,
I.V. Postavneva,
A.S. Vaschilin*

Monitoring of Preparedness of Subjects of Educational Relations to Inclusive Education

The article presents the results of testing the diagnostic tools for monitoring of inclusive education of preschool children in conditions of Federal state educational standard of preschool education. The preparedness of subjects of educational relations, with varying levels of provision of education of children with disabilities, to implementation of inclusive education in conditions of Federal state educational standard of preschool education.

Keywords: the preparedness of subjects; psychological and pedagogical preparedness; diagnostic tools for monitoring; the limited possibilities of health; Federal state educational standard of preschool education.

П.В. Смирнова

Исследовательское поведение ребенка раннего возраста в домашней среде

В статье предпринята попытка выявить особенности организации домашней среды современных детей раннего возраста и уточнить ее влияние на проявление исследовательского поведения ребенка. Проведенное автором лонгитюдное исследование позволило выделить некоторые стимулирующие и ограничивающие развитие исследовательского поведения в раннем возрасте (в 12–18 месяцев; в 18–24 месяца; 24–30 месяцев) факторы. Выявлены некоторые характерные черты современных родителей.

Ключевые слова: исследовательское поведение; домашняя среда; ранний возраст.

Сегодня в отечественной и зарубежной психологии среду пребывания (домашнюю, образовательную) все чаще называют «третьим педагогом» и самым влиятельным фактором, позволяющим прогнозировать развитие ребенка. Особое значение отводится оценке домашней среды развития ребенка. Анализируются такие аспекты, как пространство, организация времени, взаимодействие детей и взрослых (например, шкала оценки среды в семейном воспитании FCCERS и ITERS — шкала оценки среды и ухода для малышей)¹. Актуальность настоящего исследования определяется тем, что в нем рассматривается исследовательское поведение ребенка в зависимости от особенностей организации современной городской домашней среды.

В различных теориях, изучающих психологию взаимодействия человека с окружающей средой (У. Бронфенбреннер, Д. Берлайн, Р. Гиффорд), отмечается, что еще на ранних этапах онтогенеза складываются способы восприятия окружающей среды и становятся прототипом организации знания и установок относительно организации своего жизненного пространства. Поэтому опыт, полученный в раннем возрасте, является очень значимым. Так,

¹ Harms T., Cryer D., Clifford R.M. Family Child Care Environment Rating Scale, Revised Edition (FCCERS-R). URL: <http://ers.fpg.unc.edu/family-child-care-environment-rating-scale-revised-edition-fccers-r> (дата обращения: 21.11.2015).

биологически заложенное в нас исследовательское поведение выступает одним из важнейших механизмов когнитивного развития ребенка.

Также в работах Х.-Г. Восс и Х. Келлер [8: с. 85], М.С. Егоровой [2: с. 43] есть указания на то, что по ряду показателей исследовательское поведение детей в шесть лет значительно лучше коррелирует с возрастом два года, чем три и четыре года. Получается, что, учитывая исследовательское поведение ребенка в два года, можно сделать достоверный прогноз его исследовательского поведения в шесть лет.

В настоящей статье предпринята попытка определить, какие из факторов домашней среды (предметно-пространственная составляющая, наличие отдельной детской комнаты или совместное проживание ребенка с родителями и/или сиблингами (братьями или сестрами), состав семьи, наличие сиблингов и пр.) оказывают в раннем возрасте ключевое влияние на развитие исследовательского поведения ребенка. Нами было выдвинуто предположение о том, что существуют тенденции взаимосвязи исследовательской активности ребенка на протяжении раннего возраста (в 12–18 месяцев, 18–24 месяцев, 24–30 месяцев) и составляющих домашней среды.

Для сбора эмпирического материала мы использовали следующий инструментарий: подробный психолого-педагогический анализ домашней среды ежедневного пребывания ребенка (предметно-пространственная составляющая, наличие отдельной детской комнаты или совместное проживание ребенка с родителями, состав семьи, наличие сиблингов и пр.); серия наблюдений за деятельностью ребенка в домашней обстановке (особенности самостоятельного обустройства пространства ребенком вокруг себя для игры; степень свободы ребенка в выборе места для игры и возможности исследовать наполнение домашней среды; периодичность потери ребенком интереса к определенному участку квартиры и переход к следующему; особенности эмоциональных проявлений; частота побуждений со стороны взрослого к определенным занятиям и пр.). На основе специально разработанного опросника проводилось интервью родителей. Опросные материалы включали три блока: 1) социальная информация о семье и постоянном месте пребывания ребенка; 2) медико-психологический раздел; 3) социальные и когнитивные навыки. Некоторые родители также предоставили дневниковые записи с фиксацией эмоциональных проявлений, социальных умений, когнитивного развития детей. По итогам нами составлялись карты развития детей.

В исследовании приняли участие 29 детей (14 девочек и 15 мальчиков); 19 семей с детьми в возрасте от 12 до 30 месяцев, из них 11 семей с единственным ребенком (на момент обследования), пять семей с двумя детьми, четыре семьи с тремя детьми. Эмпирический материал собирался в период с 2013 по 2016 гг. Развитие большинства детей удалось отследить, применяя метод срезов в 12–18 месяцев, 18–24 месяцев, 24–30 месяцев. Среди нашей выборки встречались дети, в раннем детстве проводившие большую часть времени в кругу семьи (где оба родителя принимали участие в воспитании), с дополнительной помощью прародителей (бабушек и дедушек) — 17 семей, с дополнительной помощью няни — две семьи.

Пользуясь типологией У. Бронфенбреннера [1], мы исследовали компоненты микросреды развития ребенка. В настоящей работе термин «домашняя среда» понимается как первичная среда, включающая всю совокупность влияний на развитие ребенка дома: пространственно-физический фактор (особенности жилища, предметно-пространственная среда, наличие/отсутствие отдельной детской комнаты), специфика семьи (наличие сиблингов; воспитательные стратегии; значимые для ребенка члены семьи, проводящие с ним большую часть времени; доля участия прародителей в воспитании и пр.).

Выбор методического инструментария определило понимание термина «исследовательское поведение» современными учеными-психологами. Так, анализируя различные трактовки, А.Н. Поддьаков [3: с. 5] определяет исследовательское поведение как комплексную характеристику личности, свободный, нерегламентированный вид деятельности, направленный на поиск и приобретение новой информации из внешнего окружения. Демонстрируя исследовательское поведение, ребенок каждый раз решает комплексную задачу, включающую когнитивные (познавательные), эмоциональные, личностные и социальные способности и знания. А.И. Савенков [4] понимает под исследовательским поведением вид поведения, выстроенный на базе поисковой активности и направленный на изучение объекта или разрешение нетипичной (проблемной) ситуации, проявляющееся в условиях высокой неопределенности и новизны. Следовательно, его возможно исследовать в таких ситуациях и условиях. На протяжении раннего детства данные условия создает новое место, новая игрушка или предмет, знакомство с другим ребенком или новым взрослым.

Проведенное лонгитюдное исследование позволило выделить некоторые стимулирующие и ограничивающие развитие исследовательского поведения факторы. Ниже рассмотрим основные тенденции. В период раннего возраста ребенок демонстрирует проявления исследовательского поведения, несмотря на сдерживающие факторы окружающей среды (скудность обстановки, невнимание взрослых к вопросам воспитания, дефицит новых впечатлений, особенности индивидуального темпа развития, особенности темперамента). При этом дети нуждаются в направлении со стороны взрослого. Об этом, в частности, свидетельствуют данные одного из когнитивных исследований последних лет². Когда сравнили активный словарный запас (способность категорно мыслить) у двухлетних детей, то оказалось, что его объем прямо зависит не от общего количества слов, которые ребенок слышит, а от количества слов, адресованных непосредственно ему.

Проявления исследовательского поведения в раннем возрасте отслеживались нами через следующие формы: подражательные реакции, склонность к наблюдению, экспериментирование, вопросно-ответные формы деятельности,

² Brandon C. Roy, Michael C. Frankb, Philip DeCampa, Matthew Millera, and Deb Roy. Predicting the birth of a spoken word. URL: <http://www.pnas.org/lookup/suppl/doi:10.1073/pnas.1419773112/-/DCSupplemental> (дата обращения: 02.12.2015).

поисковая активность, игра. В выборке оказалось следующее распределение по уровню проявления исследовательского поведения: 41 % детей с высоким уровнем, 39 % — со средним уровнем, 20 % — с низким.

Лонгитюдное исследование дало возможность сравнить показатели по одному и тому же ребенку на протяжении всего раннего детства и зафиксировать, что чем старше становится ребенок, тем заметнее проявляется влияние домашней среды на дальнейшее развитие его исследовательских способностей. Так, 75 % детей, демонстрировавших высокий уровень проявления исследовательского поведения, имели сиблингов. Также с братьями и сестрами воспитывались 18 % детей, показавших средний, и 50 % — низкий уровни проявления исследовательского поведения. При этом среди детей с высоким уровнем проявления исследовательского поведения было 75 % младших детей в семье и только 25 % оказались первенцами. А среди тех, кто продемонстрировал средний и низкий уровни проявления исследовательского поведения, старшими детьми были 82 % и 70 % соответственно. Наглядно сравнительные данные представлены на гистограмме 1.

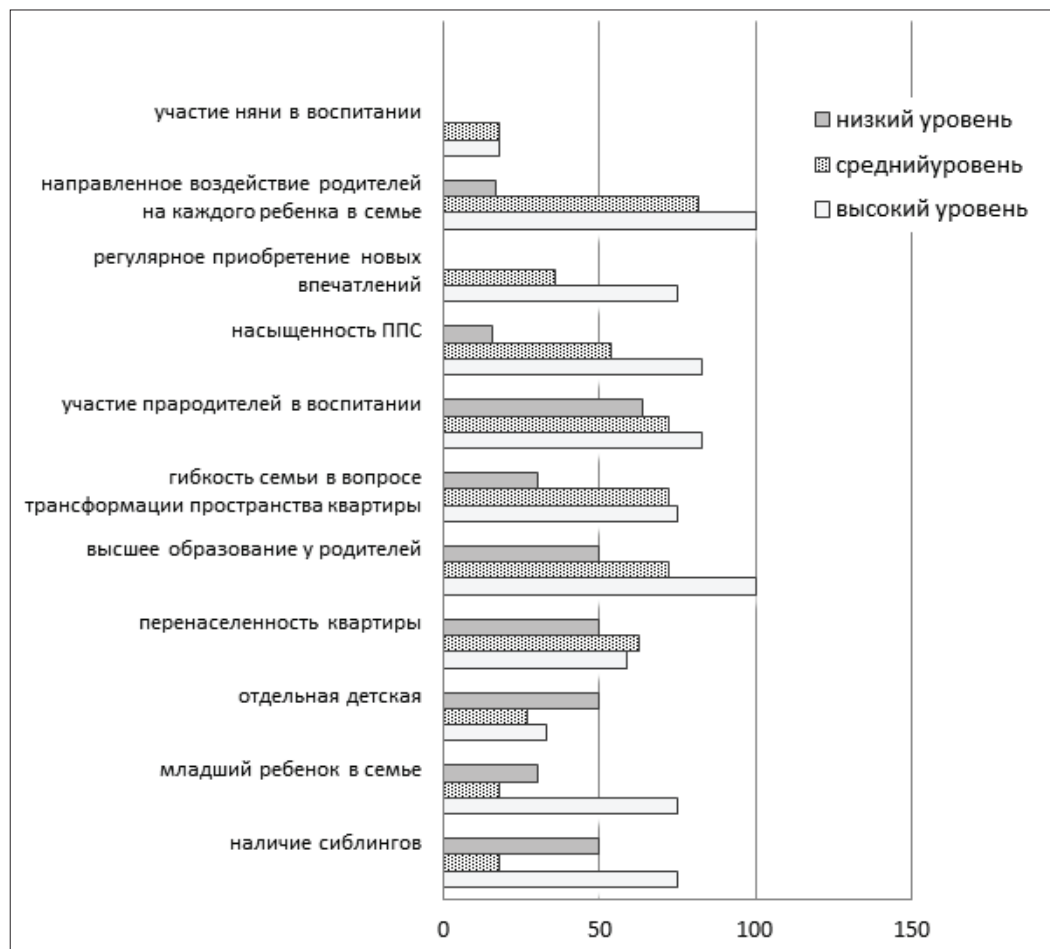
В случае если ребенок в период раннего детства являлся младшим (и разница между сиблингами не была более семи лет), то с ним матери занимались по «остаточному принципу». Положительный момент для развития исследовательского поведения младшего ребенка в семье в том, что у него, как правило, больше времени и возможности для свободного экспериментирования и игры. Младшие дети чаще всего в большей степени склонны занять себя сами, развиваться за счет подражательных реакций. Младшие в семье дети и те, у кого есть сиблинги, значительно раньше научаются социальному интеллекту, социальной гибкости, социальной смелости. В различных исследованиях психологов не раз было отмечено, что младшие дети в семье вырастают более творческими и способными на принятие нестандартных решений (А. Адлер, Э. Ро).

Родителям важно всегда помнить, что среда может очень помочь в своевременном стимулировании развития ребенка. Как и для развития любой способности, для развития исследовательского поведения ребенка должны быть созданы определенные условия. Так, в своей книге «Путь к одаренности: исследовательское поведение дошкольников» [4: с. 107] А.И. Савенков говорит о том, что главный путь развития исследовательского поведения ребенка — собственная исследовательская практика, построенная на спонтанном желании изучать окружающее. Соответственно для поддержания и совершенствования исследовательского поведения наиболее эффективное средство — максимальное снижение ограничений на детские исследования.

Важными для стимулирования проявлений исследовательского поведения оказались такие факторы, как «гибкость семьи в вопросе трансформации пространства квартиры в интересах развития и игры ребенка» (75 % — у детей с высоким уровнем исследовательского поведения, 72 % — у детей со средним уровнем, 30 % — у детей с низким уровнем исследовательского

Гистограмма 1

Факторы домашней среды, стимулирующие проявления исследовательского поведения детей в раннем возрасте (в процентном отношении относительно каждого уровня)



поведения соответственно) и «насыщенность предметно-пространственной среды (достаточное количество разнообразных игрушек, принадлежностей для творчества, детских книг и пр.)» (10 % — у детей с высоким уровнем исследовательского поведения, 54 % — у детей со средним уровнем, 16 % — у детей с низким уровнем исследовательского поведения).

Также значимым оказалось предоставление ребенку регулярной возможности в приобретении новых впечатлений. Так, в семьях, где такая возможность практически отсутствовала, дети продемонстрировали низкий уровень исследовательского поведения, в то время как в семьях, регулярно предоставляющих детям возможность в приобретении нового опыта, исследовательское поведение у детей проявилось в 75 % случаев на высоком уровне и в 36 % случаев — на среднем. Периодичность встречи ребенка с новыми обстоятельствами (игрушками,

взрослыми, детьми, местами пребывания) увеличивает также вероятность встречи с ситуациями социального экспериментирования.

Прародители в целом положительно влияли на поддержку исследовательского поведения ребенка. В нашей выборке обнаружилось 83 % детей с высоким уровнем исследовательского поведения из семей, где прародители регулярно участвовали в воспитании внуков, 72 % — со средним уровнем и 64 % — с низким. Няни более последовательно (по сравнению с матерями) стремились приучать детей к дисциплине и режиму, что благотворно влияло на эмоциональное состояние ребенка (больше понятных норм, меньше потаканий капризам), при этом наблюдалось частое прерывание исследовательских стремлений ребенка.

Исследование показало, что не столь важно, кто из родственников или доверенных лиц (при условии, что ребенок чувствует себя комфортно с этим человеком) находится рядом с ребенком. Главное, чтобы взрослый был в положительном эмоциональном состоянии, и тогда он, даже если не моделирует специально возможностей для проявления исследовательского поведения ребенка, то хотя бы не мешает спонтанной детской игре, не одергивает его и пр. Вероятно, смена взрослых, под чьим присмотром ребенок находится в течение дня, благотворно влияет на возможность проявлять исследовательскую активность, дает возможность тренироваться в социальном экспериментировании.

Направленное воздействие на каждого ребенка в семье со стороны значимых взрослых (нахождение родителями времени на персональное общение, игры, чтение и прочие занятия с каждым из своих детей) явилось одним из мощных стимулирующих факторов для развития исследовательского поведения ребенка на протяжении раннего возраста. Так, в группах детей, продемонстрировавших высокий и средний уровни исследовательского поведения, данный фактор проявился в 100 % и 82 % соответственно. В группе с низким уровнем проявления исследовательского поведения — всего 17 %.

В период раннего детства объекты исследовательского поведения разнообразны — ребенок стремится исследовать все, что его окружает (физическое и социальное). Примерно в 12–13 месяцев в привычной домашней обстановке ребенок начинает все больше стремиться в наименее изведенные участки дома. В год с небольшим хорошо ползающие или уже умеющие самостоятельно ходить дети перемещаются по квартире; в год и семь–восемь месяцев — перемещаются по квартире вслед за матерью и находят там новые предметы для изучения и игры (или мать сама обращает внимание ребенка на определенные предметы), т. е. важно, чтобы мать была где-то неподалеку (так называемый период раннего приближения; на данной стадии ребенок пытается всячески отвлечь мать от ее дел и обратить всецелое внимание на него). В два года и три–пять месяцев при перемещении в другое пространство в рамках квартиры ребенок берет с собой то, во что ему интересно играть, т. е. выделяется следующая последовательность: после достижения ребенком возраста одного года — освоить новое (наименее

изведенное) пространство, затем с определенными игрушками придумать игру в новом пространстве. Также нами была зафиксирована следующая тенденция: первоначально взрослый обучает ребенка исследованию в игре, затем ребенку становится важным включить в игру-исследование родителя.

Если же в одном игровом пространстве находилось больше двух детей раннего возраста (примерно в возрасте до 1,5 лет), то доминантой их внимания было взаимодействие с другим ребенком, социальное экспериментирование (термин Поддьякова подразумевает способ познания себя и других людей, осуществляемый путем нарушения норм и эталонов), а не только экспериментирование с предметами и игрушками. Два ребенка раннего возраста могут играть рядом и заниматься исследованием разных предметов и игрушек независимо друг от друга (8 мес. – 1,5 года), однако после полутора лет дети раннего возраста хотят непременно обладать одним конкретным предметом или игрушкой, которая находится во владении другого ребенка. Приведем пример экспериментальной ситуации: двум мальчикам в возрасте двух лет после регистрации ссор из-за одной игрушки стали выдавать по две совершенно одинаковые. Дети были сосредоточены на процессе игры каждый со своей идентичной игрушкой не более 20 мин. (несколько таких случаев за день), затем один из детей или каждый старался завладеть вторым экземпляром такой же игрушки и придумывал всяческие ухищрения для этого (предложение партнеру поменяться на другую какую-нибудь игрушку, попытка отвлечь его и потихоньку стащить нужный предмет, прямое отбирание игрушки). Оказалось, что достаточно быстро дети раннего возраста научаются находить разницу даже между одинаковыми игрушками (разный цвет у одинаковых моделей машин, наличие отколотых деталей). Приведем пример: Рома С., 2 года, прежде чем взять машинку, изда-лека заглядывает, чтобы убедиться, что в ней есть руль. В случае его отсутствия пытается подsunуть машину брату, а себе забрать такую же, но с рулем). Итак, в 2 года – 2 года 4 мес. дети, как правило, демонстрировали намеренное нарушение правил, провокацию другого ребенка и взрослого.

Проведя ранее в 2010–2013 гг. серию исследований особенностей среды развития дошкольников [5], мы отметили, что в современных московских реалиях многие дети не имеют отдельных детских комнат и от этого испытывают определенный дискомфорт. В настоящем исследовании данная тенденция также просматривалась, но для проявления исследовательского поведения ребенка это не является основным препятствием. Так, отдельная детская была только у 33 % детей с высоким уровнем исследовательского поведения, у 27 % детей со средним уровнем и у 50 % — с низким. Дискомфорт при этом был связан скорее с эмоциональными проявлениями (нарушается ощущение приватности каждого члена семьи, повышается уровень агрессии ребенка и других членов семьи). Л.В. Смолова [6: с. 363] в своей монографии отмечает, что дом является местом, где ребенок с раннего детства учится проявлять контроль над окружающей средой. Р. Баркер [7: с. 523] в результате проведения длительных наблюдений

за детьми пришел к выводу, что окружающая среда, где находились дети, более важна для выбора поведения, чем индивидуальные особенности ребенка.

При проживании в перенаселенных квартирах ребенку сложнее спонтанно упражняться в проявлении исследовательского поведения. При наблюдении за одними и теми же детьми в разной обстановке нами было отмечено, что после достижения ребенком 12–18 месяцев на него благотворно влияет периодическое изменение обстановки (до этого возраста важнее привычная обстановка и соблюдение режимных моментов). После 24–26 месяцев и далее активно фиксируется стремление ребенка подстроиться под окружающую среду: чрезвычайное увлечение играми в прятки, постройки домиков, норок, гаражей, крыш и пр. (для себя и для игрушек).

Просторные помещения и свободная обстановка побуждают ребенка проявлять крупную моторику, развивать физический интеллект (даже незаставленный ковер, разложенный диван, лестница побуждают ребенка совершить несложное физкультурное упражнение: подпрыгивания, поднятие ног и рук, кувырки).

Также мы не зафиксировали какой-либо связи между уровнем проявления исследовательского поведения ребенка и фактором «населенности квартиры», так как в нашей выборке данный показатель был приблизительно одинаковым во всех группах — 59 %, 63 %, и 50 % соответственно.

Наличие у родителей высшего образования и профессиональной самореализации являлось положительным фактором для стимулирования исследовательского поведения ребенка. В группе детей с высоким уровнем проявления исследовательского поведения у всех родителей было высшее образование и наличие возможности профессиональной самореализации, в группе со средним уровнем проявления исследовательского поведения — 72 %, в группе с низким уровнем — 50 %.

Нам удалось выявить некоторые характерные черты современных родителей: высокая степень информированности, тревожность, включенность в жизнь ребенка, придание большого значения среде развития ребенка (проявляется через стремление снабдить его большим количеством игровых материалов, гаджетов, включить его в обучение как можно раньше, записать на развивающие курсы). Особенно родители стремятся всячески развивать единственного ребенка. За данной тенденцией, как справедливо отмечает Карл Оноп³, иногда кроется обесценивание современными родителями игры как формы исследования и развития (особенно свободной, ненаправленной): «Колоссальное социальное давление испытывают сегодня не только дети, но и родители, движимые природным стремлением дать своему ребенку все самое лучшее, уберечь, образовать и пр.».

Кратко сформулируем основные положения по итогам проведенного лонгитюдного исследования. В раннем возрасте дети так или иначе демонстрируют

³ The power of play: A research summary on play and learning. Minnesota Children's Museum. URL: <http://www.mcm.org/uploads/MCMResearchSummary.pdf> (дата обращения: 01.02.2016).

исследовательское поведение, несмотря ни на какие сдерживающие факторы домашней среды (ограниченное пространство дома, противодействие со стороны взрослых). На протяжении раннего детства периодическое изменение привычной домашней обстановки будет по-разному влиять на поддержание исследовательской активности ребенка.

Исследовательское поведение детей проявляется в ситуациях новизны и неопределенности. В раннем детстве условия создает новое место (даже переход в новую комнату внутри дома), новая игрушка или предмет, ситуации взаимодействия с другим ребенком, знакомство с новым взрослым. Лонгитюдное исследование детей на протяжении раннего детства позволило выявить следующую последовательность влияния условий проявления исследовательского поведения: новый предмет (до 12 месяцев) — новое пространство (с 8–9 месяцев) — другой ребенок (с 8 месяцев до 1,5 лет).

Выделены различающиеся закономерности (стратегии значимых взрослых) по фактору «стимулирование – противодействие» исследовательской активности ребенка в зависимости от порядка его рождения.

В качестве наиболее значимых факторов домашней среды, влияющих на поддержание исследовательского поведения ребенка в раннем возрасте, выделяется направленное воздействие со стороны значимого взрослого на каждого ребенка в семье. Также положительное влияние оказывает смена значимых взрослых, находящихся с ребенком в течение дня. Явно негативным фактором явилось предоставление ребенку длительного времени для самостоятельных занятий, особенно при снабжении его гаджетами.

Вариативность моделей когнитивного поведения детей раннего возраста является тенденцией современного общества (ввиду постоянно разрастающихся возможностей разнообразить специфическую среду развития). Схожие данные указывают в своих исследованиях многие современные исследователи (А.И. Савенков, Е.А. Сергиенко и др.). Поэтому, исследуя всяческие феномены в раннем детстве, следует отметить, что необходимо проявлять осторожность в попытках делать обобщения и унификации. Настоящее лонгитюдное исследование дало возможность сравнить показатели по одному и тому же ребенку на протяжении всего раннего детства и сделать вывод, что чем старше становится ребенок, тем заметнее проявляется влияние домашней среды на дальнейшее развитие его исследовательских способностей и выделяется все больше сходных черт в особенностях развития и в проявлении исследовательского поведения детей.

Литература

1. *Бронфенбреннер У.* Экология человеческого развития. М.: АСТ, 2008. 314 с.
2. *Егорова М.С.* Сопоставление дивергентных и конвергентных особенностей когнитивной сферы детей (возрастной и генетический анализ) // Вопросы психологии. 2000. № 1. С. 36–46.
3. *Поддьяков А.Н.* Исследовательское поведение: стратегии познания, помощь, противодействие, конфликт. М., 2000. 241 с.

4. Савенков А.И. Путь к одаренности: исследовательское поведение дошкольников. СПб.: Питер, 2004. 272 с.
5. Смирнова П.В. Особенности восприятия жилой среды старшими дошкольниками // Вестник МГПУ, серия «Педагогика и психология». 2012. № 4. С. 54–62.
6. Смолова Л.В. Психология взаимодействия с окружающей средой (экологическая психология). СПб.: СПбГИПСР, 2010. 711 с.
7. Barker R.G. Prospecting environmental psychology: Oskaloosa revisited // Handbook of Environmental Psychology. Vol. 2 / Ed. By D. Stokols, I. Altman. N.Y., 1987. P. 1413–1432.
8. Harms T., Cryer D., Clifford R.M. Family Child Care Environment Rating Scale, Revised Edition (FCCERS-R). URL: <http://ers.fpg.unc.edu/family-child-care-environment-rating-scale-revised-edition-fccers-r> (дата обращения: 21.11.2015).
9. Voss H.-G., Keller H. Curiosity and exploration: A program of investigation // The German journal of psychology. 1986. Vol. 10 (4). P. 327–337.

Literatura

1. Bronfenbrenner U. E'kologiya chelovecheskogo razvitiya. M.: AST, 2008. 314 s.
2. Egorova M.S. Sopostavlenie divergentny'x i konvergentny'x osobennostej kognitivnoj sfery' detej (vozrastnoy i geneticheskiy analiz) // Voprosy' psixologii. 2000. № 1. S. 36–46.
3. Podd'yakov A.N. Issledovatel'skoe povedenie: strategii poznaniya, pomoshh', protivodejstvie, konflikt. M., 2000. 241 s.
4. Savenkov A.I. Put' k odarennosti: issledovatel'skoe povedenie doshkol'nikov. SPb.: Piter, 2004. 272 s.
5. Smirnova P.V. Osobennosti vospriaytia ziloj sredy' starshimi doshkol'nikami // Vestnik MGPU, seria «Pedagogika i Psixologiya». 2012. № 4. P. 54–62.
6. Smolova L.V. Psixologiya vzaimodejstviya s okruzhayushhej sredoj (e'kologicheskaya psixologiya). SPb.: SPbGIPSR, 2010. 711 s.
7. Barker R.G. Prospecting environmental psychology: Oskaloosa revisited // Handbook of Environmental Psychology. Vol. 2 / Ed. By D. Stokols, I. Altman. N.Y., 1987. P. 1413–1432.
8. Harms T., Cryer D., Clifford R.M. Family Child Care Environment Rating Scale, Revised Edition (FCCERS-R). URL: <http://ers.fpg.unc.edu/family-child-care-environment-rating-scale-revised-edition-fccers-r> (дата обращения: 21.11.2015).
9. Voss H.-G., Keller H. Curiosity and exploration: A program of investigation // The German journal of psychology. 1986. Vol. 10 (4). P. 327–337.

P.V. Smirnova

Young Child's Exploratory Behaviour in Home Environment

In the article the author made an attempt to reveal features of arranging home environment of contemporary young children and to specify its influence on manifestation of their exploratory behaviour. The longitudinal study carried out by the author allowed us to point out some factors stimulating and limiting the development of exploratory behaviour in early childhood (12–18 months; 18–24 months; 24–30 months). Some common characteristics of contemporary parents were also revealed.

Keywords: exploratory behaviour; home environment; early childhood.

**Б.М. Коган,
А.А. Яшин**

Влияние детско-родительских отношений на уровень когнитивной ригидности подростков

В статье приводятся результаты исследования выраженности когнитивной ригидности у подростков, доказывается гипотеза о наличии устойчивой взаимосвязи между ригидностью мышления подростков и их школьной успеваемостью, впервые рассматриваются различные характеристики детско-родительских отношений с точки зрения возможности их влияния на изучаемое явление, обсуждается стремление подростков давать социально желательные ответы на вопросы диагностических методик, степень влияния этого стремления на результаты основного исследования.

Ключевые слова: когнитивная ригидность; стиль воспитания; школьная успеваемость; социализация; адаптация.

Введение

Изучению воздействия разнообразных семейных факторов на психическое развитие детей и подростков посвящено огромное количество работ. Российские и зарубежные исследователи убедительно доказывают, что состав семьи, ее история и традиции [3; 11], личностно-психологические качества родителей и других ее участников [15], характер их взаимодействия друг с другом [11; 14; 15; и др.] влияют на психологическое и психическое созревание ребенка одновременно с биологическими детерминантами.

Очевидно, что семья может являться не только мощным условием для развития адаптивной психики детей, источником эмоционально-психологической поддержки, но и средой, в которой будущий взрослый испытывает постоянную психическую травматизацию, приводящую к возникновению самых разнообразных проблем в его жизни [5; 6; 11: с. 55]. Вопросу влияния семьи и социально-психологических факторов на возникновение и развитие у детей и подростков различных психопатологий посвящен целый ряд исследований. Например, А.И. Захаров описал типичные личностные характеристики тех родителей, чей ребенок страдает неврозом [4]. А.Я. Варга находит общие первичные психологические проблемы у взрослых, чьи дети болеют ночным энурезом [1]. Г.В. Козловская говорит о нарушениях психического развития у детей раннего возраста в условиях шизофреногенной семьи [7]. С. Джонсон и А. Флеш указывают на зависимость между нарушениями пищевого поведения у подростков и психологическим

климатом в их семьях [17]. Кроме того, существуют универсальные классификации моделей семейного воспитания, в которых определенная аномалия психического развития ребенка или подростка связана с характерным типом родительского отношения [9; 15; и др.].

Семья способна оказать влияние не только на формирование психических расстройств или акцентуаций характера у детей и подростков, но и воздействовать на процесс становления у них отдельных познавательных функций и интеллекта в целом, что доказывают работы Ж. Пиаже [19], Д. Фуллера и У. Томпсона [16], Дж. Бермана, М. Вагнера, Р. Зайонца и Г. Маркуса [8], ряда российских психологов и социологов [2; 3; 11].

В.Н. Дружинин пишет: «Если верить оценкам, которые дают разные исследователи, в детерминации общего интеллекта на долю среды приходится 30–35 % общей фенотипической дисперсии, а на долю взаимодействия среды и генотипа — около 20 %» [2].

Б.Н. Рыжов, выделяя базовые или первичные типы системных способностей, которые составляют основу умственного потенциала человека, говорит о том, что наряду с версативностью, ингентивностью и рапидностью можно выделить гибкость, лабильность ума — способность переключаться от регулирования одной системы к другой [10]. Противоположностью лабильности выступает ригидность. Когнитивная ригидность как частный случай общей ригидности является главным симптомом многих психических расстройств. Неспособность ребенка или подростка изменять представления о себе и/или окружающей среде в соответствии с действительностью и реальными изменениями этой среды приводит его к проявлениям дезадаптации и десоциализации [3; 9].

Соглашаясь с Б.Н. Рыжовым в отношении существования некоего оптимального уровня развития лабильности, отметим ее значение для рационального использования уже имеющихся интеллектуальных способностей. Одновременно встает вопрос необходимости создания такой социально-психологической среды, которая будет поддерживать детей в достижении этого желательного оптимума между патологично-аномальными полюсами, в границах лабильности – ригидности. Очевидно, что наибольшие требования должны предъявляться к семье как к одному из наиболее значимых социальных институтов, одной из главных функций и задач которого является воспитание, развитие, социализация и защита детей [3].

Психиатрами и специалистами в области детской и клинической психологии максимально подробно рассмотрены разнообразные стили семейного воспитания и те эффекты, которые каждый из них способен оказать на психическое становление ребенка. Было изучено, как выделенные стили воспитания влияют на возникновение определенных индивидуально-характерологических особенностей в пределах нормального и патологического поведения [14; 15], однако с уверенностью можно говорить об отсутствии какой-либо единой общепринятой классификации. Те варианты, которые достаточно часто встречаются

в литературе, значительно отличаются по используемым критериям, на основе которых они построены, по количеству стилей и их названиям, описательной терминологии. Следует отметить, что, несмотря на существенные различия, в качестве критериев для классификаций большинством исследователей чаще принимаются: уровень родительского контроля, степень властности, особенности эмоциональной связи детей и родителей [8].

В.С. Мухина говорит о том, что ни одна из существующих классификаций стилей семейного воспитания не способна описать всю сложность реальной действительности [3]. На психологическое развитие ребенка влияют и индивидуально-психологические черты самих родителей, и характер их взаимоотношений, и те подходы к воспитанию, которые практикуют другие люди из близкого окружения ребенка.

Таким образом, можно предполагать, что в каждой семье существует несколько доминирующих устойчивых тенденций в отношении ребенка, которые будут определенным образом влиять на его психическое развитие, становление характеристик интеллекта, обуславливать особенности развития когнитивных процессов.

Проверка выдвинутой гипотезы о том, что школьная успеваемость подростка зависит от уровня его когнитивной ригидности, на которую, в свою очередь, оказывают влияние доминирующие устойчивые тенденции семейного воспитания проводилась на базе Быковской средней общеобразовательной школы № 14 Раменского района Московской области. Всего в исследовании приняли участие 87 подростков (учащихся 8–10 классов) — 45 юношей и 42 девушки.

Изучение уровня когнитивной ригидности у подростков проводилось при помощи эксперимента, уже ставшего классическим и впервые проведенного Абрахамом Лачинсом [18].

Общие доминирующие и устойчивые тенденции семейного воспитания выявлялись при помощи модификации опросника «Анализ семейных взаимоотношений» (АСВ) «Родителей оценивают дети» [13]. Для изучения различных характеристик детско-родительских отношений подростка отдельно с отцом и отдельно с матерью была использована методика «Детско-родительские отношения подростков» [12]. Статистическая обработка данных проводилась с помощью пакета стандартных компьютерных программ: Microsoft Excel и SPSS (vtr. 22.0).

После формирования репрезентативной выборки испытуемых, создания и подбора диагностического материала начался основной этап исследования, который шел параллельно со сбором информации по успеваемости. Вывод об общей успеваемости испытуемых делался на основании среднеарифметических значений всех оценок, полученных ими за 2015/2016 учебный год по русскому языку, алгебре, биологии и обществознанию.

После первичной обработки данных потребовалось изучить наличие и выраженность у подростков стремления к получению социального одобрения.

Данное уточняющее исследование было проведено анонимно. Испытуемые указывали лишь свой пол. Итоги этого дополнительного исследования, которые также приводятся в данной статье, объясняют некоторые результаты, полученные в ходе основного исследования.

Анализ полученных результатов

Повторение эксперимента А. Лачинса показало, что лишь у 4,76 % подростков отсутствует когнитивная ригидность, у 42,84 % она выражена в различных степенях и 52,38 % испытуемых имеют ярко выраженную когнитивную ригидность. Последние допустили ошибки или использовали нерациональный метод решения для всех предложенных задач. Отдельный анализ результатов юношей и девушек не выявил какого-либо статистически значимого отличия данных двух групп.

Уровень выраженности у подростка когнитивной ригидности находится в отрицательной корреляционной связи как с общей оценкой успеваемости, так и с успеваемостью по каждой отдельной учебной дисциплине, выбранной для исследования.

Таблица 1

**Коэффициенты корреляции
между уровнем когнитивной ригидности подростков и их успеваемостью**

	Вся выборка	Юноши	Девушки
Общая успеваемость	-0,316* Значимость = 0,019 N = 87	-0,451* Значимость = 0,018 N = 45	-0,204 Значимость = 0,299 N = 42
Успеваемость по русскому языку	-0,296* Значимость = 0,028 N = 87	-0,405* Значимость = 0,036 N = 45	-0,170 Значимость = 0,387 N = 42
Успеваемость по математике	-0,292* Значимость = 0,030 N = 87	-0,387* Значимость = 0,046 N = 45	-0,218 Значимость = 0,265 N = 42
Успеваемость по обществознанию	-0,314* Значимость = 0,019 N = 87	-0,546** Значимость = 0,003 N = 45	-0,142 Значимость = 0,472 N = 42
Успеваемость по биологии	-0,383* Значимость = 0,023 N = 87	-0,477* Значимость = 0,025 N = 45	-0,211 Значимость = 0,488 N = 42

Примечание: * — Коэффициент корреляции Спирмена. Корреляция значима на уровне 0,05 (двухсторонняя).

** — Коэффициент корреляции Спирмена. Корреляция значима на уровне 0,01 (двухсторонняя).

Как видно из таблицы 1, отрицательная корреляция между когнитивной ригидностью и успеваемостью не зависит от пола, хотя, как показало дополнительное анонимное исследование, девочки-подростки склонны чаще давать социально одобряемые ответы, чем мальчики, и этот факт необходимо учитывать при анализе результатов исследования.

Для изучения внутрисемейной ситуации использовалось две методики. Первая выявляла общие доминирующие тенденции семейного воспитания по 18 шкалам, вторая исследовала особенности взаимоотношений подростка с каждым из родителей в отдельности [12] по 19 шкалам. В последующих двух таблицах 2 и 3 приводятся статистически значимые коэффициенты корреляции, которые убедительно доказывают гипотезу о связи внутрисемейных психологических факторов с уровнем выраженности у подростков ригидности мышления.

Таблица 2

Коэффициенты корреляции между уровнем когнитивной ригидности подростков и различными характеристиками детско-родительских отношений

	Вся выборка	Юноши	Девушки
Чрезмерность требований-обязанностей (шкала Т+)	0,316* Значимость = 0,014 N = 87	0,574** Значимость = 0,001 N = 45	0,100 Значимость = 0,607 N = 42
Чрезмерность санкции (шкала С+)	0,262* Значимость = 0,043 N = 87	0,358* Значимость = 0,048 N = 45	0,151 Значимость = 0,433 N = 42
Неразвитость родительских чувств (шкала НРЧ)	-0,153 Значимость = 0,244 N = 87	0,068 Значимость = 0,714 N = 45	-0,373* Значимость = 0,046 N = 42

Примечание: * — Коэффициент корреляции Спирмена. Корреляция значима на уровне 0,05 (двухсторонняя).

** — Коэффициент корреляции Спирмена. Корреляция значима на уровне 0,01 (двухсторонняя).

Таблица 3

Коэффициенты корреляции между уровнем когнитивной ригидности подростков и различными характеристиками детско-родительских отношений

	Вся выборка	Юноши	Девушки
Интенсивность конфликтов с матерью	-0,189 Значимость = 0,179 N = 87	0,362 Значимость = 0,076 N = 45	-0,386* Значимость = 0,047 N = 42
Требовательность матери	0,256 Значимость = 0,057 N = 87	0,475* Значимость = 0,016 N = 45	0,092 Значимость = 0,649 N = 42
Контроль матерью	0,156 Значимость = 0,271 N = 87	0,362 Значимость = 0,076 N = 45	-0,016 Значимость = 0,937 N = 42
Авторитарность матери	0,113 Значимость = 0,424 N = 87	0,408* Значимость = 0,043 N = 45	-0,088 Значимость = 0,661 N = 42
Оказание поощрений отцом	0,190 Значимость = 0,216 N = 87	0,373 Значимость = 0,079 N = 45	0,004 Значимость = 0,988 N = 42

	Вся выборка	Юноши	Девушки
Реализация наказаний матерью	0,019 Значимость = 0,896 N = 87	0,453* Значимость = 0,023 N = 45	-0,353 Значимость = 0,071 N = 42
Непоследовательность матери	0,193 Значимость = 0,170 N = 87	0,467* Значимость = 0,019 N = 45	-0,071 Значимость = 0,727 N = 42
Непоследовательность отца	0,137 Значимость = 0,374 N = 87	0,510* Значимость = 0,013 N = 45	-0,179 Значимость = 0,438 N = 42
Неуверенность отца	0,148 Значимость = 0,337 N = 87	0,456* Значимость = 0,029 N = 45	-0,088 Значимость = 0,705 N = 42
Неадекватность образа ребенка у матери	-0,149 Значимость = 0,291 N = 87	0,155 Значимость = 0,460 N = 45	-0,389* Значимость = 0,045 N = 42

Примечание: * — Коэффициент корреляции Спирмена. Корреляция значима на уровне 0,05 (двухсторонняя).

** — Коэффициент корреляции Спирмена. Корреляция значима на уровне 0,01 (двухсторонняя).

Из 18 шкал методики три шкалы коррелируют с уровнем когнитивной ригидности подростков. Примечательно, что две из них связаны с чрезмерностью давления на подростка со стороны родителей. Однако, учитывая стремление девочек-подростков давать социально одобряемые ответы (особенно в ситуации, когда вопросы задаются о семье), логично предполагать, что итоговые общие коэффициенты, во-первых, могут быть выше, а во-вторых, список может быть дополнен новыми параметрами.

Сравнение средних величин для независимых выборок показал на уровне статистической достоверности, что по многим критериям девушки выше, чем юноши оценивают взаимоотношения со своей семьей по тем шкалам, которые носят социально желательный оттенок. Причем различия фиксируются не только при общем обсуждении семейной ситуации, но и при изучении взаимоотношений подростка отдельно с отцом и матерью.

Если внимательно рассмотреть статистически значимые коэффициенты корреляций в таблице 3, а также те из них, которые имеют характер тенденции, то можно заметить, что у юношей и у девушек в подростковом возрасте они существенно отличаются, вплоть до знака направленности. Как результат, в общей выборке отсутствуют статистически достоверные корреляции и лишь по шкале «Требовательность матери» обнаруживается тенденция, которая с увеличением выборки может преодолеть порог статистической достоверности. Получается, что подростки в зависимости от своего пола вырабатывают различное отношение к одной и той же навязываемой взрослым модели взаимодействия. Именно от этого отношения будет зависеть направленность изменения уровня когнитивной ригидности подростка: авторитарное отношение к мальчикам

ведет к повышению у них когнитивной ригидности, девочки же начинают прибегать к устоявшимся, но уже нерациональным моделям поведения, наоборот, при чрезмерной поддержке со стороны родителя.

Также следует помнить о большом стремлении девушек давать социально желательные ответы. В том случае, если их ответы были искажены в значительной степени, картина может оказаться однозначной — контроль, требовательность и авторитарность со стороны родителей любого пола повышают когнитивную ригидность подростка, а поддержка и помощь снижают ее уровень.

Заключение

Проведенное исследование еще раз наглядно продемонстрировало значимость изучения когнитивной ригидности как явления, встречающегося и в норме, и при различных психических расстройствах в самых разных возрастных периодах. Была доказана взаимосвязь когнитивной ригидности подростков с их школьной успеваемостью. Чем выше уровень когнитивной ригидности, тем хуже учится ребенок. Также доказанной можно считать гипотезу об определенном влиянии различных характеристик детско-родительских отношений на возникновение и развитие рассматриваемого явления.

Все же ряд вопросов остается невыясненным. Во-первых, непонятно, в каком возрасте у ребенка могут начинать проявляться первые черты ригидности мышления. Во-вторых, чем можно объяснить несовпадение статистически достоверных коэффициентов корреляции у подростков мужского и женского пола. Является ли это следствием различных моделей взаимодействия детерминированных полом подростка или все можно объяснить частично искаженными данными в связи с четко выявленной тенденцией у девушек давать социально желательные ответы?

Очевидно, что полученные нами результаты и данные современных отечественных и зарубежных исследований доказывают необходимость коррекции уровня когнитивной ригидности, детско-родительских отношений и тех их характеристик, которые являются факторами, ведущими к повышению ригидности мышления, с целью успешной социализации подростков, повышения их успеваемости, а также формирования более адаптивных форм поведения.

Литература

1. *Варга А.Я.* Роль родительского отношения в стабилизации детской невротической реакции (на примере энуреза) // Вести Моск. ун-та. Серия «Психология». 1985. № 4.
2. *Дружинин В.Н.* Психология общих способностей. 3-е изд. СПб.: Питер, 2008.
3. *Думитрашкю Т.А.* Структура семьи и когнитивное развитие детей // Вопросы психологии. 1996. № 2. С. 104–113.
4. *Захаров А.И.* Неврозы у детей. СПб.: Дельта, 1996.
5. *Кекелидзе З.И., Аведисова А.С., Березанцев А.Ю.* и др. Психиатрия чрезвычайных ситуаций / Под ред. Т.Б. Дмитриевой. Т. 1. М., 2004. 361 с.

6. Коган Б.М. Гендерный аспект личностного развития на различных этапах подросткового возраста // Системная психология и социология. 2015. № 2 (14). С. 5–43.
7. Козловская Г.В., Проселкова М.Е. Особенности психических нарушений у детей-сирот раннего возраста // Журнал неврологии и психиатрии им. С.С. Корсакова, 1995. № 5. С. 52–56.
8. Кузьмишина Т.Л., Амелина Е.С., Пермякова А.А., Хохлова Е.А. Стили семейного воспитания: отечественная и зарубежная классификация // Современная зарубежная психология. 2014. № 1. С. 16–25.
9. Личко А.Е. Подростковая психиатрия. Руководство для врачей. Л.: Медицина, 1979.
10. Рыжов Б.Н. Системные основания психологии // Системная психология и социология. 2010. № 2(02). С. 5–24.
11. Саралиева З.Х. Когнитивная функция семьи // Организация в фокусе социологических исследований: материалы международной научно-практической конференции: в 2 т. Т. 2. Нижний Новгород: НИСОЦ, 2005. С. 338–343.
12. Трояновская П.В. Методика «Детско-родительские отношения в подростковом возрасте» — родитель глазами подростка // Семейная психология и психотерапия. 2003. № 3. С. 52–63.
13. Фурманов И.А., Аладьин А.А., Фурманова Н.В. Психологическая работа с детьми, лишенными родительского попечительства: кн. для психологов. Минск: Тесей, 1999. 224 с.
14. Хоментausкас Г.Т. Семья глазами ребенка. М.: Педагогика, 1989. 160 с.
15. Эйдемиллер Э.Г. Методы семейной диагностики и психотерапии: методическое пособие. М. – СПб.: Фолиум, 1996. 365 с.
16. Fuller J.L., Thompson W.R. Foundations of Behavior Genetics. Saint Louis, 1978.
17. Linville D., Stice E., Gau J., O'Neil M. Predictive effects of mother and peer influences on increases in adolescent eating disorder risk factors and symptoms: a 3-year longitudinal study // Int. J. Eat. Disord. 2011. № 44. P. 745–751.
18. Luchins A.S. Mechanization in problem solving // Psychological Monographs 34. APA: Washington, 1942.
19. Piaget J. The moral judgment of the child. N.J.: 1932.

Literatura

1. Varga A.Ya. Rol' roditel'skogo otnosheniya v stabilizacii detskoj nevroticheskoj reakcii (na primere e'nureza) // Vesti Mosk. un-ta. Seriya «Psixologiya». 1985. № 4.
2. Druzhinin V.N. Psixologiya obshhix sposobnostej. 3-e izd. SPb.: Piter, 2008.
3. Dumitrashku T.A. Struktura sem'i i kognitivnoe razvitie detej // Voprosy' psixologii. 1996. № 2. S. 104–113.
4. Zaxarov A.I. Nevrozy' u detej. SPb.: Del'ta, 1996.
5. Kekelidze Z.I., Avedisova A.S., Berezantsev A.Yu. i dr. Psixiatriya chrezvy'chajny'x situacij / pod red. T.B. Dmitrievoj. T. 1. M., 2004. 361 s.
6. Kogan B.M. Genderny'j aspekt lichnostnogo razvitiya na razlichny'x e'tapax podrostkovogo vozrasta // Sistemnaya psixologiya i sociologiya. 2015. № 2 (14). S. 5–43.
7. Kozlovskaya G.V., Proselkova M.E. Osobennosti psixicheskix narushenij u detej-sirot rannego vozrasta // Zhurnal neurologii i psixiatrii im. S.S. Korsakova, 1995. № 5. S. 52–56.
8. Kuz'mishina T.L., Amelina E.S., Permyakova A.A., Xoxlova E.A. Stili semejnogo vospitaniya: otechestvennaya i zarubezhnaya klassifikaciya // Sovremennaya zarubezhnaya psixologiya. 2014. № 1. S. 16–25.

9. *Lichko A.E.* Podrozkovaya psixiatriya. Rukovodstvo dlya vrachej. L.: Medicina, 1979.
10. *Ry'zhov B.N.* Sistemny'e osnovaniya psixologii // Sistemnaya psixologiya i sociologiya. 2010. № 2 (02). S. 5–24.
11. *Saraliev Z.X.* Kognitivnaya funkciya sem'i // Organizaciya v fokuse sociologicheskix issledovanij: materialy' mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii: v 2 t. T. 2. Nizhnij Novgorod: NISOTS, 2005. S. 338–343.
12. *Troyanovskaya P.V.* Metodika «Detsko-roditel'skie otnosheniya v podrozkovom vozraste» — roditel' glazami podrozkta // Semejnaya psixologiya i psixoterapiya. 2003. № 3. S. 52–63.
13. *Furmanov I.A., Alad'in A.A., Furmanova N.V.* Psixologicheskaya rabota s det'mi, lishenny'mi roditel'skogo popechitel'stva: kn. dlya psixologov. Minsk: Tesej, 1999. 224 s.
14. *Xomentauskas G.T.* Sem'ya glazami rebenka. M.: Pedagogika, 1989. 160 s.
15. *E'jdemiller E.G.* Metody' semejnoj diagnostiki i psixoterapii: metodicheskoe posobie. M. – SPb.: Folium, 1996. 365 s.
16. *Fuller J.L., Thompson W.R.* Foundations of Behavior Genetics. Saint Louis, 1978.
17. *Linville D., Stice E., Gau J., O'Neil M.* Predictive effects of mother and peer influences on increases in adolescent eating disorder risk factors and symptoms: a 3-year longitudinal study // Int. J. Eat. Disord. 2011. № 44. P. 745–751.
18. *Luchins A.S.* Mechanization in problem solving // Psychological Monographs 34. APA: Washington, 1942.
19. *Piaget J.* The moral judgment of the child. N.J.: 1932.

***B.M. Kogan,
A.A. Yashin***

The Influence of Relationship between Children and Parents on the Teenagers' Level of Cognitive Rigidity

In the article the authors give the results of study of manifestation of cognitive rigidity at teenagers. The hypothesis of existing of a lasting interaction between rigidity of teenagers' thinking and their school achievements is proved. Different characteristics of relationships between children and parents from the point of view of possibility of their influence on examined phenomenon are studied for the first time. The teenagers' aspiration to give socially desirable answers to questions of diagnostic methods and the degree of influence of this aspiration on the results of the main research are discussed.

Keywords: cognitive rigidity; parenting style; school performance; socialization; adaptation.

**Н.Е. Веракса,
С.А. Зададаев,
З.В. Сеньюкова**

Циклические представления и развитие диалектической структуры мышления дошкольников¹

В статье исследуется возможность экспериментального определения структуры диалектического мышления ребенка с помощью циклических представлений и аппарата *W*-меры. В работе обсуждаются психометрические средства, позволяющие обнаружить циклические представления у детей, которые, в совокупности с разработанным ранее математическим аппаратом, образуют завершенную методику измерения степени развития диалектической структуры мышления у детей дошкольного возраста.

Ключевые слова: циклические представления; диалектика; мышление; дошкольный возраст; развитие.

Введение

В отечественной психологии существует устойчивая традиция применения диалектического анализа [2; 5; 6; 8; 11; 15], опирающаяся на философские исследования. Вопрос о диалектическом методе детально рассматривал Э.В. Ильенков [9]. Он с особой силой подчеркнул различия между диалектической логикой и логикой формальной. Фактически, формальная логика стала рассматриваться как логика чистых форм, а диалектическая логика — как логика разворачивания содержания, что отчетливо представлено в работах В.В. Давыдова [6], посвященных разработке теоретических основ развивающего обучения². Разделение формально-логического и диалектического подходов привело к пониманию диалектического мышления преимущественно как содержательного процесса [1; 10; 16].

Мы поставили задачу найти продуктивный подход к структурным характеристикам диалектического мышления детей и взрослых. Для этого необходимо было понять, что может выступить в качестве единиц диалектического мышления, причем таких, которые бы отличались от единиц формально-логического мышления. В формально-логическом мышлении единицами выступают объекты, взятые

¹ Работа выполнена при поддержке гранта РГНФ № 16-06-00241а.

² Считалось, что эта логика повторяет подход К. Маркса, который отчетливо представлен в работе «Капитал».

абстрактно, вне своей содержательной стороны. Однако при этом они могут быть объединены в классы. Каждый класс объектов предполагает наличие общего признака (одного или нескольких), который также берется в отвлеченной от содержания форме. Предполагается, что разные классы объектов отличаются между собой по этим признакам. Главной особенностью формально-логического мышления является отсутствие противоречий, т. е. взаимоисключающих признаков при характеристике объекта или класса объектов.

В связи с этим обстоятельством представляют определенный интерес некоторые результаты, полученные в исследованиях различных авторов. Так, Ж. Пиаже показал, что маленькие дети могут не чувствовать противоречий [12]. Наоборот, в исследованиях Г.Д. Лукова было показано, что при определенных условиях дети осознают противоречия [8]. В каком-то смысле аналогичный результат на взрослых был получен в работах по сравнительному изучению особенностей мышления представителей западной и восточной культур [19]. В работе А.К. Белолуцкой показано, что формально-логический и диалектический подход могут быть объединены в многомерную систему мыслительной деятельности [18].

Эти данные, на наш взгляд, указывают на наличие двух стратегий действий в ситуациях противоречия: одна — формально-логическая — связана с задачей немедленного устранения противоречия, а другая — с его игнорированием. Эти и другие данные позволили проинтерпретировать отношения противоположности в качестве единиц диалектического мышления. Под противоположностями мы стали понимать объекты или свойства ситуаций, находящиеся в отношениях взаимоисключения. Тем самым нам удалось выделить особую группу объектов, которая также допускает формальное описание, но не входит в рассмотрение формальной логики и формально-логического мышления, поскольку сами объекты являются противоречивыми. Диалектическое мышление в этом случае стало выступать как оперирование отношениями противоположности.

Нам удалось выявить целый ряд диалектических мыслительных действий, которые применяют и дети и взрослые: диалектическое превращение, диалектическое объединение, диалектическое опосредствование, сериацию, диалектическое обращение и др. [3; 7]. Эти действия представлены в фольклоре разных народов, используются в искусстве, научном и техническом творчестве. Если рассматривать онтогенетический аспект, то действие диалектического превращения обнаруживается в мышлении детей уже в раннем возрасте.

Мы смогли описать эти мыслительные действия на языке дискретной математики. В этом случае они предстали не разрозненно, а взаимосвязанно, организуясь в сложное структурное целое — диалектическую структуру, которая является математической категорией D_n [4]. Категория D_n имеет уровневое строение. Простейший уровень характеризуется категорией D_2 . Ее изображение представлено на рисунке 1. Категория содержит четыре объекта: А, В, АВ, ВА. Объекты попарно противоположны друг другу: А противоположен В, АВ противоположен ВА. Отношения противоположности передаются с помощью взаимно-обратных стрелок: от А к В и обратно, и от АВ к ВА и обратно. Стрелки

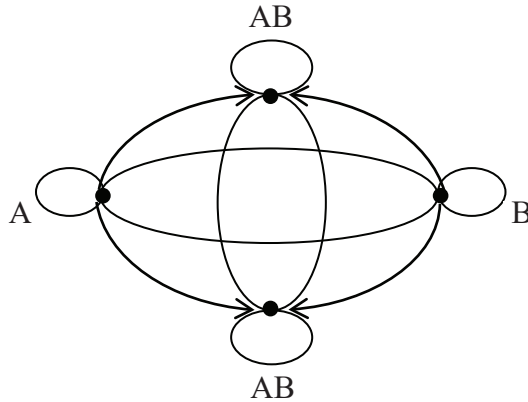


Рис. 1. Изображение категории D_2

от A к AB и от B к AB указывают на то обстоятельство, что объект AB обладает одновременно и свойствами объекта A и свойствами объекта B . Соответственно, объект BA также обладает свойствами объекта A и свойствами объекта B , но сами объекты AB и BA при этом противоположны друг другу. В качестве примера таких отношений приведем такие «объекты», как утро и вечер, обладающие свойствами дня и ночи, но противоположные друг другу. Аналогично дочь и сын обладают генетическими свойствами отца и матери, но противоположны друг другу (по полу) и т. д.

По аналогии с исследованиями Ж. Пиаже, описанная нами диалектическая категория D_n может быть проинтерпретирована как структурная модель «диалектического интеллекта».

Цель исследования

Наличие математической модели структуры диалектического мышления позволило поставить цель экспериментального исследования: выяснить, как происходит структурирование диалектического мышления детей дошкольного возраста.

Для этого мы применили теорию W -меры. Теория W -меры описывает в количественном выражении вероятностное состояние развития структуры диалектического мышления. Другими словами, она позволяет вычислить вероятность оформленности (сформированности) объектов A , B , AB и BA , составляющих категорию D_2 .

Методика исследования

Для достижения поставленной цели детям дошкольного возраста необходимо было предложить решать такие задачи, которые бы предполагали ориентировку на отношения противоположности, соответствующие отношениям, описанным в категории D_2 .

Мы обратились к циклическим процессам, в которых выражается последовательный переход объекта из одного состояния в другое и обратно. Дело в том,

что циклический процесс как раз и характеризуется отношениями противоположности между его фрагментами. Поэтому репрезентация фрагментов цикла может свидетельствовать о структурных особенностях диалектического мышления дошкольников. Использование циклов оправдано еще и тем обстоятельством, что ребенок буквально погружен в циклические процессы. Это и суточные циклы, и смена времен года, пробуждение и сон, одевание и раздевание и т. д.

В проведенных исследованиях было показано, что развитие системы представлений о циклическости способствует изменению причинного мышления детей, углубляет понимание причинно-следственных связей за счет возможности устанавливать источник возникших изменений, и не только единичных, но и изменений в сложных циклах и явлениях [14; 17].

Нами была разработана методика «Циклы» с раскладыванием карточек, специально подобранных так, чтобы определенный порядок расположения картинок отражал движение по циклу. Для того чтобы ребенок удерживал временную последовательность фрагментов цикла, ему предлагалось не только расположить картинки последовательно, но и по этому расположению рассказать историю.

Регистрируя выполненное дошкольником расположение карточек и рассказ по ним, мы могли численно определить сформированность структуры диалектического мышления ребенка и визуализировать ее в виде соответствующей картинке на языке *W*-меры.

Предлагаемый детям стимульный материал состоял из пяти наборов карточек, по пять штук в каждой серии. Ребенку для каждого набора предлагалось разложить все пять карточек. Инструкция была следующей: «Разложи все карточки так, чтобы получилась история». Карточки предьявлялись в произвольном порядке.

Карточки каждой серии составлялись так, что в них уже потенциально была заложена необходимая последовательность цикла, которая могла быть не очевидна, если ребенок не выделял диалектическую структуру и не удерживал представление о структурной связи этих карточек как ситуации, которая изменяется в прямом и обратном направлении. Ситуации, предлагаемые детям в заданиях, были им знакомы из повседневной жизни:

- одевание на прогулку и раздевание после возвращения;
- еда из тарелки;
- рисование на доске и последующее стирание;
- строительство постройки из кубиков и ее разборка;
- накладывание клоуном грима на лицо и его смывание.

Процедура фиксации данных была проста: экспериментатор записывал выложенную ребенком последовательность пронумерованных карточек у себя на бланке.

В качестве примера рассмотрим карточки первого набора: одевание на прогулку и раздевание после возвращения (см. рис. 2). На карточке 1 изображен одетый мальчик, а на карточке 2 — раздетый мальчик. На карточке 3 изображен мальчик, сидящий на стуле в одном обутом ботинке и с одним ботинком в руках. На карточке 4 опять изображен раздетый мальчик. На карточке 5 изображен



Рис. 2. Один из наборов карточек, использованный в методике

босой мальчик с шапкой на голове. Нюанс подбора картинок заключался в том, что третья и пятая картинки были фактически противоположны друг другу. Правильное расположение картинок могло быть следующим:

2 – 3 – 1 – 5 – 4 или 2 – 5 – 1 – 3 – 4.

Цикл (история), представленный в этих картинках, такой: мальчик оделся и пошел на прогулку, потом вернулся с прогулки и разделся. Противоположность картинок 3 и 5 состоит в том, что на одной из них мальчик одевается (картинка 3 включена в полуцикл одевания), а на другой раздевается (картинка 5 включена в полуцикл раздевания). Эти картинки не могли быть включены в один и тот же полуцикл, так как пришлось бы объяснять, почему мальчик без ботинок или почему он без шапки, а кроме того, оказывалась лишней картинка с раздетым мальчиком. Именно поэтому правильное расположение последовательности карточек предполагало видение противоположных фрагментов циклического процесса.

Также с детьми проводились занятия по методике «Цветные прогрессивные матрицы Равена» (Дж. К. Равен и др., 2007), направленной на измерение формального интеллекта, и по методике «Что бывает одновременно» (И.Б. Шиян, 2005), позволяющей изучить особенности диалектического мышления дошкольников.

Гипотеза исследования заключалась в предположении о связи между умением ребенка представить циклический процесс и развитием структуры диалектического мышления.

Выборку исследования составили 83 ребенка старшей дошкольной группы (шестого года жизни) и 49 детей подготовительной к школе группы (седьмого года жизни).

Результаты показали, что можно было выделить два варианта расположения карточек. Первый вариант был назван «формально» *последовательным*. Он представлял собой рассказ о переходе фрагмента, в котором ребенок нарисован раздетым, к фрагменту, в котором ребенок одет. Последовательность расположения карточек при этом была следующей:

2 – 3 – 5 – 1 или 2 – 5 – 3 – 1.

Однако в этих случаях карточка 4 оказывалась лишней. Причем испытуемые либо не замечали противоречия между карточками 4 и 5, либо после обращения внимания экспериментатора на содержание рисунков домысливали вербально: «он подумал... и решил разуться, сначала надеть шапку, и уж потом опять обуться».

Второй вариант — «циклический». Испытуемый смог увидеть развитие истории в ином ключе — изменение в прямом и обратном направлении, заметил противоречие между карточками с мальчиком с ботинком и мальчиком с шапкой, увидел прямо противоположные процессы — одевания и раздевания. Это было принципиально иным, диалектическим решением задачи.

Интересно отметить еще один, также диалектический, способ расположения карточек, при котором карточка 4, как и в случае формально последовательного расположения, оказывалась лишней, однако остальные карточки располагались по кругу с попарным противопоставлением картинок 2 и 1 и картинок 3 и 5. Другими словами, дети выкладывали круговой цикл, выделяя противоположности между крайними состояниями цикла и противоположности между его промежуточными фрагментами.

Был выделен вариант частично правильных ответов, когда ребенок выстраивал полуцикл, т. е. правильно выполнял только половину последовательности, а оставшиеся картинки располагал ошибочно.

Каждый новый набор карточек воспринимался ребенком как новая задача. Если он успешно выполнял первое задание, это не гарантировало правильного выполнения в последующих случаях.

Математическая обработка

Математическая обработка данных была направлена на вычисление вероятности сформированности объектов диалектической категории. Сами объекты, входящие в диалектическую структуру, были описаны выше (А, В, АВ и ВА). Для описания предельных (максимальных) вероятностей их сформированности мы ввели соответствующие символы: $P(A)$, $P(B)$, $P(AB)$, $P(BA)$. Другими словами, мы определяли вероятности, с которыми ребенок способен установить в различных ситуациях отношения противоположности между ее фрагментами.

Для вычисления предельных вероятностей объектов диалектической структуры мы использовали разработанные нами в теории W -меры формулы:

$$P(A) = (X + Y) / (X + 3Y + Z),$$

$$P(B) = (Y) / (X + 3Y + Z),$$

$$P(AB) = (Y) / (X + 3Y + Z),$$

$$P(BA) = (Z) / (X + 3Y + Z).$$

Согласно этим формулам, для каждого ребенка необходимо было установить:

- общее количество недиалектических ответов (выражается числом X);
- общее количество полуциклов, включая те полуциклы, которые образуют и полный цикл, (передается числом Y);
- все ответы, в которых ребенком был полностью предъявлен диалектический цикл (описывается числом Z).

Структура диалектического мышления

Полученные данные позволили определить вероятностную структуру диалектического мышления дошкольников. В качестве примера приведем несколько изображений диалектических структур дошкольников (рис. 3 и 4):

Андрей С. (5 лет 8 мес.): $X = 4$, $Y = 2$, $Z = 0$. Вероятности сформированности объектов структуры диалектического мышления равны соответственно: $P(A) = 0,6$; $P(B) = 0,2$; $P(AB) = 0,2$ и $P(BA) = 0$. Диалектическая структура в W -мере принимает вид:

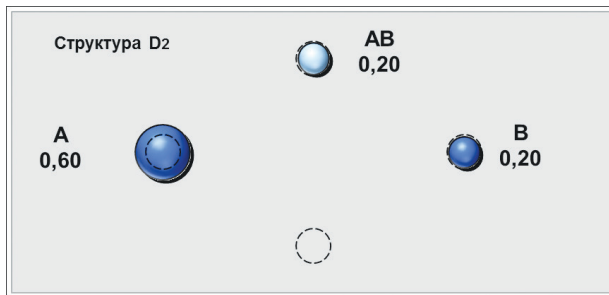


Рис. 3. Диалектическая структура мышления в W -мере Андрея С.

Полученное изображение структуры диалектического мышления фактически является прогностическим. Оно показывает, что Андрей С. в различных ситуациях с вероятностью 0,6 сможет установить для объекта А противоположный ему объект В, и с вероятностью 0,2 сможет рассмотреть объект А как противоположный объекту В. Кроме того, с вероятностью 0,2 он сможет найти опосредствование между объектами А и В, но не сможет найти противоположный ему объект ВА.

Костя Х. (6 лет 7 мес.): $X = 3$, $Y = 3$, $Z = 3$. Вероятности сформированности объектов структуры диалектического мышления равны соответственно: $P(A) = 0,4$; $P(B) = 0,2$; $P(AB) = 0,2$ и $P(BA) = 0,2$. Диалектическая структура в W -мере принимает вид:

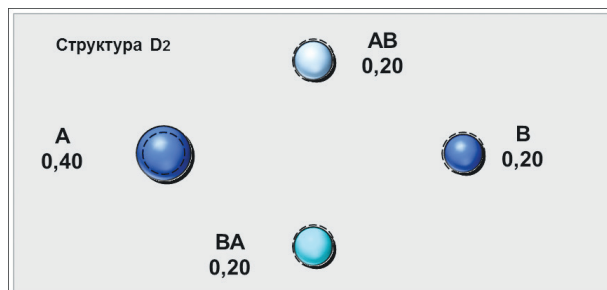


Рис. 4. Диалектическая структура мышления в W -мере Кости Х.

Полученное изображение структуры диалектического мышления показывает, что Костя Х. в различных ситуациях с вероятностью 0,4 сможет установить для объекта А противоположный ему объект В, и с вероятностью 0,2 сможет

рассмотреть объект А как противоположный объекту В. Кроме того, с вероятностью 0,2 он сможет найти объект АВ как опосредствование между объектами А и В, и с той же вероятностью 0,2 он сможет определить противоположный ему объект ВА. В этом отношении структура диалектического мышления Кости Х. оказалась более развитой, чем структура диалектического мышления Андрея С.

Данные, полученные в нашем исследовании, указывают на две особенности развития диалектического мышления детей. Первая особенность связана со значительными индивидуальными различиями в развитии диалектической структуры детского мышления, вторая — с отсутствием значимых изменений развития диалектической структуры от возраста. На рисунках 5 и 6 хорошо видно практически неотличимое (в пределах 2 %) различие усредненных структур двух возрастных групп дошкольников:

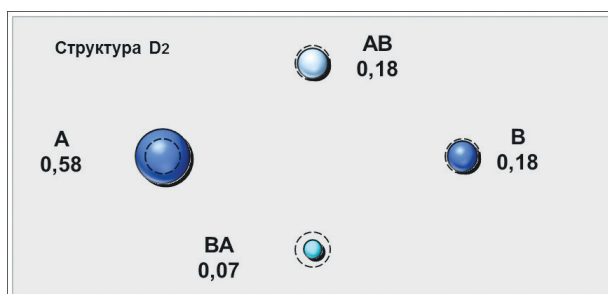


Рис. 5. Усредненное изображение структуры диалектического мышления в *W*-мере дошкольников старшей группы (возраст детей 4 года 11 мес. – 6 лет)

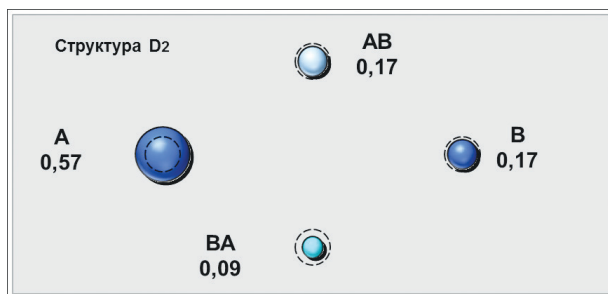


Рис. 6. Усредненное изображение структуры диалектического мышления в *W*-мере дошкольников подготовительной группы (возраст детей 6 лет – 7 лет 2 мес.)

Результаты указывают на стихийное развитие структуры диалектического мышления и на то, что его поддержка не входит в задачу образовательной работы с детьми дошкольного возраста.

Для обеих групп вычислялся коэффициент корреляции между результатами выполнения цветных прогрессивных матриц и методики «Циклы», разница оказалась незначительной: для детей шестого года жизни $r = 0,16$ ($p = 0,05$); для детей седьмого года жизни $r = 0,14$ ($p = 0,05$). Также мы определили коэффициент корреляции между результатами выполнения методики «Циклы»

и результатами, полученными с помощью методики «Что может быть одновременно». Оказалось, что для детей шестого года жизни $r = 0,87$ ($p = 0,05$); для детей седьмого года жизни $r = 0,94$ ($p = 0,01$). Полученные результаты позволяют утверждать, что основная гипотеза подтвердилась: действительно существует положительная взаимосвязь между уровнем развития диалектического мышления ребенка-дошкольника и репрезентацией циклических процессов.

Выводы

На основании полученных данных мы можем сделать следующие выводы.

1. Предложенная математическая модель позволяет описать особенности генезиса структуры диалектического мышления детей.
2. Были установлены значительные индивидуальные различия в развитии структуры диалектического мышления дошкольников.
3. Кроме того, полученные данные указывают на то, что система дошкольного образования не поддерживает развитие диалектического мышления в детском возрасте.
4. Представления о циклических процессах являются особой формой репрезентации, поддерживающей развитие структуры диалектического мышления дошкольников.

Литература

1. Андреев И.Д. Диалектическая логика. М.: Высшая школа, 1985. 367 с.
2. Брушлинский А.В. Проблемы психологии субъекта. М., 1994. 109 с.
3. Веракса Н.Е. Диалектическое мышление. Уфа: Вагант, 2006. 212 с.
4. Веракса Н.Е., Зададаев С.А. Диалектическое мышление и W -мера развития двумерной диалектической структуры // Вестник РГГУ. М., 2012. № 15. С. 57–86.
5. Выготский Л.С. Собрание сочинений: в 6 т. Т. 2: Проблемы общей психологии. М.: Педагогика, 1982. 504 с.
6. Давыдов В.В. Виды обобщений в обучении. М.: Педагогика, 1972. 424 с.
7. Диалектическое обучение. Серия: «Библиотека культурно-образовательных инициатив» / сост. И.Б. Шиян. М.: Эврика, 2005. 175 с.
8. Запорожец А.В., Луков Г.Д. Про розвиток міркування у дитини молодого віку // Наук. зап. Харьк. пед. ін-ту. 1941. № 6.
9. Ильенков Э.В. Диалектическая логика. М.: Политиздат, 1974. 271 с.
10. Кедров Б.М. Предмет марксистской диалектической логики и его отличие от предмета формальной логики // Диалектика и логика. Законы мышления. М.: Изд-во АН СССР, 1962. С. 63–77.
11. Леонтьев А.Н. Избранные психологические произведения: в 2 т. Т. II. М.: Педагогика, 1983. 392 с.
12. Пиаже Ж. Избранные психологические труды. Психология интеллекта. Генезис числа у ребенка. Логика и психология. М.: Просвещение, 1969. 659 с.
13. Равен Дж., Равен Дж. К., Корт Дж. Руководство для Прогрессивных Матриц Равенна. М., 2007. 157 с.
14. Романова Е.В. Развитие представлений о цикличности событий у детей дошкольного возраста: дис. ... канд. психол. наук. М., 2000. 131 с.

15. *Рубинштейн С.Л.* Бытие и сознание. М.: Изд-во Академии наук СССР, 1957. 328 с.
16. *Столяров В.И.* Дialeктика как логика и методология науки. М.: Политиздат, 1975. 247 с.
17. *Шиян О.А., Бочкина Е.В., Крашенинникова Е.В.* Как развивать циклические представления у дошкольников? // Современное дошкольное образование. Теория и практика. 2015. № 2. С. 22–33.
18. *Belolutskaya A.K.* Multidimensionality of thinking in the context of creativity studies // Psychology in Russia: State of the Art. 2015. № 8 (1). P. 43–60.
19. *Peng K., Nisbett, R.E.* Culture, dialectics, and reasoning about contradiction // American Psychologist. 1999. № 54, P. 741–754.

Literatura


1. *Andreev I.D.* Dialekticheskaya logika. M.: Vy'sshaya shkola, 1985. 367 s.
2. *Brushlinskij A.V.* Problemy' psixologii sub'ekta. M., 1994. 109 s.
3. *Veraksa N.E.* Dialekticheskoe my'shlenie. Ufa: Vagant, 2006. 212 s.
4. *Veraksa N.E., Zadadaev S.A.* Dialekticheskoe my'shlenie i *W*-mera razvitiya dvumernoj dialekticheskoy struktury' // Vestnik RGGU. M., 2012. № 15. S. 57–86.
5. *Vy'gotskij L.S.* Sobranie sochinenij: v 6 t. T. 2: Problemy' obshhej psixologii. M.: Pedagogika, 1982. 504 s.
6. *Davy'dov V.V.* Vidy' obobshhenij v obuchenii. M.: Pedagogika, 1972. 424 s.
7. Dialekticheskoe obuchenie. Seriya: «Biblioteka kul'turno-obrazovatel'ny'x iniciativ» / sost. I.B. Shiyan. M.: E'vrika, 2005. 175 s.
8. *Zaporozhecz A.V., Lukov G.D.* Pro rozvitok mirkuvannya u ditini molodgogo viku // Nauk. zap. Khar'k. ped. in-tu. 1941. № 6.
9. *Il'enkov E.V.* Dialekticheskaya logika. M.: Politizdat, 1974. 271 s.
10. *Kedrov B.M.* Predmet marksistskoj dialekticheskoy logiki i ego otlichie ot predmeta formal'noj logiki // Dialektika i logika. Zakony' my'shleniya. M.: Izd-vo AN SSSR, 1962. S. 63–77.
11. *Leont'ev A.N.* Izbranny'e psixologicheskie proizvedeniya: v 2 t. T. II. M.: Pedagogika, 1983. 392 s.
12. *Piazhe Zh.* Izbranny'e psixologicheskie trudy'. Psixologiya intellekta. Genezis chisla u rebenka. Logika i psixologiya. M.: Prosveshhenie, 1969. 659 s.
13. *Raven Dzh., Raven Dzh.K., Kort Dzh.* Rukovodstvo dlya Progressivny'x Matricz Ravenna. M., 2007. 157 s.
14. *Romanova E.V.* Razvitie predstavljenij o ciklichnosti soby'tij u detej doskol'nogo vozrasta: dis. ... kand. psixol. nauk. M., 2000. 131 s.
15. *Rubinshtejn S.L.* By'tie i soznanie. M.: Izd-vo Akademii nauk SSSR, 1957. 328 s.
16. *Stolyarov V.I.* Dialektika kak logika i metodologiya nauki. M.: Politizdat, 1975. 247 s.
17. *Shiyan O.A., Bochkina E.V., Krashenninnikova E.V.* Kak razvivat' ciklicheskie predstavljeniya u doskol'nikov? // Sovremennoe doskol'noe obrazovanie. Teoriya i praktika. 2015. № 2. S. 22–33.
18. *Belolutskaya A.K.* Multidimensionality of thinking in the context of creativity studies // Psychology in Russia: State of the Art. 2015. № 8 (1). P. 43–60.
19. *Peng K., Nisbett, R.E.* Culture, dialectics, and reasoning about contradiction // American Psychologist. 1999. № 54, P. 741–754.

*N.E. Veraksa,
S.A. Zadadaev,
Z.V. Senukova*

**Cyclic Representations and Development of Dialectical Structure
of Thinking of Preschool Children**

In the article the authors study the possibility of experimental determination of structure of child's dialectical thinking using cyclic representations and apparatus of W-measure. The paper discusses the psychometric means, which help to detect the cyclic representations of children which, in conjunction with the previously developed mathematical techniques, form a completed technique for measuring the degree of development of the dialectical structure of thinking at children of preschool age.

Keywords: cyclic representations; dialectics; thinking; preschool age; development.



ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ

Д.О. Королева

Перспективы использования мобильных и сетевых технологий в обучении школьников¹

В статье рассмотрены доступность и особенности использования мобильных и сетевых технологий школьниками разных возрастов, проживающих на разных территориях. Обсуждаются возможности использования современных технологий в обучении и особая актуальность подобных практик для сельских школ. Представлен взгляд на современный тренд создания бесшовной среды обучения на базе электронного обучения (E-learning).

Ключевые слова: мобильные технологии; сетевые технологии; социальные сети; бесшовное обучение; электронное обучение.

Введение

На протяжении последних десятилетий информатизация образования является одной из флагманских задач российской школы. В начале восьмидесятых речь шла о компьютеризации школ, в девяностые — о подключении школ к Интернету, в двухтысячные — об обновлении компьютерного парка, использовании интерактивных технологий, например, электронных досок и т. д. На сегодняшний день большинство правовых актов Российской Федерации, составляющих законодательство об образовании, содержат такие понятия, как информатизация, электронное и дистанционное обучение (англ. E-learning, distant learning). «Под электронным обучением понимается организация образовательной деятельности с применением содержащейся в базах данных и используемой при реализации образовательных программ информации и обеспечивающих ее обработку информационных технологий, технических средств, а также информационно-телекоммуникационных сетей, обеспечивающих передачу по линиям связи указанной информации, взаимодействие обучающихся и педагогических работников.

¹ Публикация подготовлена в рамках поддержанного РГНФ научного проекта № 16-06-00916.

Под дистанционными образовательными технологиями понимаются образовательные технологии, реализуемые в основном с применением информационно-телекоммуникационных сетей при опосредованном (на расстоянии) взаимодействии обучающихся и педагогических работников» (Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации», статья 16, стр. 6. URL: www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174). Вместе с тем компьютерные и интернет-технологии развиваются по экспоненте: персональные компьютеры заменяются более портативными и мобильными устройствами — ноутбуками, планшетами²; на потребительском рынке появляются все более мощные смартфоны — мобильные телефоны, обладающие функциями компьютера. Меняется и *ИКТ-ландшафт современной школы*³: учащиеся используют различные мобильные устройства; для общения, поиска и хранения информации школьники активно задействуют социальные сети и мессенджеры.

Перед системой отечественного образования сегодня встает серьезный вопрос, вызов: должна ли система приспосабливаться и быстро адаптировать сетевые и интернет-технологии для образовательных целей или должна использовать классический педагогический инструментарий? Вероятно, здесь не может быть одной точки зрения. Инноваторы и консерваторы будут правы, отстаивая каждый свои позиции. Тем не менее комплексный анализ ситуации необходим и тем и другим, он позволит вести обсуждение, опираясь на эмпирические данные, актуальные на сегодняшний день.

В данной статье приводятся и обсуждаются результаты, дополняющие выводы, полученные в проекте, реализуемом в рамках масштабного панельного лонгитюдного исследования «Мониторинг образовательных и трудовых траекторий» в 2014 году. Тогда на выборке из 3 194 респондентов в возрасте 16–18 лет был проведен опрос относительно использования электронного обучения во время урока, в домашних заданиях, для самостоятельной подготовки. В исследовании была выявлена новая, *третья волна информатизации* российского образования, идущая не сверху вниз (от государственных целей информатизации школы), как две предыдущих — 80-х и 90-х годов, — а поднимающаяся снизу — от пользователей-школьников к школе [1]. Было показано, что использование городскими школьниками-подростками мобильных телефонов и карманных персональных компьютеров со скоростным доступом в Интернет является массовым. Лишь 3 % респондентов не имели на момент опроса личных портативных устройств. Лидером среди девайсов стал мобильный телефон, его назвали 91 % опрошенных. Согласно данным опроса, школьники не отключают мобильные телефоны, в том числе

² По данным International Data Corporation (IDC), продажи персональных компьютеров непреклонно снижаются начиная с 2010 г., в то время как продажи мобильных телефонов растут.

³ Рабочее понятие «ИКТ-ландшафт» сформировано с заимствованием археологического термина «ландшафт» — как образец активности, трансформировавшийся в пространственное расположение элементов, внешние формы моделей человеческой деятельности [12]. Аббревиатура «ИКТ» указывает на то, что в фокусе исследования находятся информационно-коммуникационные технологии, формирующие ландшафт современной школы.

находясь в школе и присутствуя на уроках. При этом они используют смартфоны не только для развлечения, но и для поиска учебной информации. Важно, что анализ связи интенсивности несанкционированного учителем использования гаджетов во время урока и успеваемости не показал статистически значимых корреляций, причем ни в случае, когда гаджеты использовались для развлечения, ни в случае, когда ученики использовали свои персональные карманные компьютеры для поиска информации для учебы. То есть распространенное опасение педагогов по поводу того, что использование мобильных устройств мешает учебе, не оправдывается.

Школьные компьютеры используются учащимися в основном на уроках информатики (56 % респондентов заявили о подобном ограничении) и крайне редко, когда есть специальное учебное задание в рамках других дисциплин. Несмотря на установленные в школьной сети запреты доступа, в том числе к социальным сетям, один из новых каналов связи «ученик – учитель» — это социальные сети. 33 % анкетированных отметили, что возможность написать педагогу в социальной сети для них привычная практика, 41 % респондентов указали на наличие возможности связаться по сотовой связи.

Таким образом, желая того или нет, система образования уже меняется изнутри благодаря попаданию внутрь «вируса» новых технологий. Подобная ситуация характерна не только для отечественного образования, это мировая тенденция. В попытке превратить «вирус» в «вакцину» в мировой практике стало появляться все большее число образовательных инноваций, учитывающих массовое использование Интернета и мобильных устройств современными школьниками. Однако пока непонятно, является ли это изменение ИКТ-ландшафта характерным для мегаполисов и крупных городов, или эта ситуация равномерно затронула всю территорию страны. Также существует пробел в данных о том, для какого возраста детей и подростков подобная «цифровизация» характерна. Таким образом, для обсуждения использования мобильных и сетевых технологий для конструирования практик смешанного и дистанционного обучения⁴ важно понимать, для каких групп школьников это возможно.

Целью данного исследовательского проекта является изучение особенностей использования социальных сетей и мобильных технологий представителями разных страт (школьниками разных территорий и возрастов), а также обсуждение использования современных технологий для конструирования бесшовной среды обучения на базе E-learning.

Мировой тренд создания бесшовной среды обучения на базе E-learning

Образовательные стандарты прошлого поколения никак не затрагивали внеурочную деятельность школьника. Согласно новым федеральным стандартам (ФГОС), обучение — это не только работа в классе, но и в том числе освоение материала, заложенного в основной образовательной программе,

⁴ Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации».

через дополнительные активности во внеурочное время⁵. Несмотря на все еще существующее разделение «урок» — «вне урока», это отвечает современному пониманию создания *бесшовной среды обучения* [3]. «Использование термина «бесшовное» предполагает, что то, что раньше считалось отдельным, независимым (например, в классе и вне класса, учебная и внеучебная ситуация, в школе и вне школы), в настоящее время рассматривается как единое. Элементы связаны друг с другом таким образом, чтобы создать «бесшовное» соединение. В бесшовных средах обучения школьникам рекомендуется использовать учебные ресурсы, которые существуют как внутри, так и за пределами классной комнаты. Освоение материала происходит не только на уроке, но и за его пределами» [5].

Сегодня концепция бесшовного обучения получила новое прочтение в связи с появлением мобильных и сетевых технологий как части электронного обучения (E-learning) [9]. Использование мобильных технологий в обучении дает возможность школьникам перемещаться одновременно между физическим, цифровым и коммуникативным пространствами, происходить это может индивидуально, в парах, в группах, или целом классе [8]. Доступность Интернета с мобильных устройств способствует мгновенному обучению, это позволяет сделать его непрерывным, расширить границы, упразднить конструкцию «класс — единственное место, где я учусь» [10]. Бесшовное обучение является менее стрессовым для его участников, получение информации происходит постепенно, это соответствует концепции обучения на протяжении жизни (*life long learning*).

Эмпирические исследования использования мобильных и сетевых технологий в обучении показывают, что подобные практики положительно влияют на мотивацию учащихся, позволяют создать благоприятные условия обучения, в связи с этим повысить образовательные результаты [7]. Мобильные и сетевые технологии позволяют значительно обогатить опыт школьников, дают возможность применить знания в практических ситуациях [6]. Использование карманных персональных компьютеров позволяет учащимся научиться более эффективно управлять собственным обучением за пределами классной комнаты, получать учебную информацию в удобной для них форме (через видеоресурсы, статьи, чаты и т. д.), это особенно актуально для учащихся с трудностью в обучении (*learning disabilities*) [6].

Возвращаясь к российскому образовательному стандарту основной школы, важно отметить его деятельностный характер. Результаты освоения образовательной программы представлены в виде личностных, метапредметных и предметных результатов. Важной линией в стандарте проходит умение учащегося использовать средства информационных и коммуникационных технологий (далее — ИКТ) в решении когнитивных, коммуникативных и организационных задач, к которым, согласно стандарту, можно отнести: планирование и осуществление учебной деятельности; коммуникацию с другими участниками образовательного процесса;

⁵ Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования. Приказ Минобрнауки России от 17.12.2010 № 1897.

познавательную рефлексию; проектную деятельность и т. д.⁶ Открытым остается вопрос о том, какие инструменты и педагогические практики способствуют развитию данных компетенций. Согласно концепции E-learning применительно к идее бесшовного обучения, подобным средством могут служить мобильные и сетевые технологии. Данные эмпирических исследований, представленные выше, подтверждают эффективность использования подобных современных образовательных инструментов.

Сегодня использование мобильных технологий и социальных сетей в российском образовании является скорее инновацией, нежели привычной практикой, однако тема активно обсуждается в сообществах педагогов-новаторов⁷. Подобные практики поддерживаются и отраслевыми органами исполнительной власти. Так, использование технологии мобильного обучения — BYOD (анг. Bring your own device — «принеси собственное устройство»), в частности, представлено в рамках семинара Департамента образования города Москвы [URL: <http://video.dogm.mos.ru/online/it/page/video487.html?start=64> (дата обращения 01.10.2016)]. В рамках видеосеминара, например, рассмотрен опыт гимназии № 45, где устройства школьников используются для проведения 10-минутных проверочных работ, ведения блогов и работы над групповыми проектами. Участники эксперимента отмечают, что важным условием внедрения мобильных технологий в процесс обучения является наличие собственных девайсов у всех учащихся (наличие школьных устройств для тех, кто не может принести свое), Wi-Fi-покрытие для быстрого доступа в Интернет, техническая поддержка для учителей и учеников.

Если для московских школ частично или полностью эти требования выполняются, а наличие у школьников личных девайсов является практически стопроцентным, то как обстоят дела в регионах, мы знаем плохо. Для широкого обсуждения использования современных технологий, для конструирования бесшовной среды обучения на базе E-learning необходимо понимать и региональную специфику в том числе.

Таким образом, основная цель данного этапа исследования заключается в изучении ландшафта ИКТ современной школы с учетом региональной специфики. В фокусе исследовательского интереса оказываются:

- доступность и наличие мобильных устройств для школьников из разных социальных страт (по территориальному и возрастному признаку);
- особенности использования мобильных и сетевых технологий школьниками из разных социальных страт (по территориальному и возрастному признаку);
- взаимодействие в сети учащихся и учителей — представителей разных социальных страт (по территориальному и возрастному признаку).

⁶ Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования. Приказ Минобрнауки России от 17.12.2010 № 1897.

⁷ Страница в социальной сети Facebook «eLearningIndustry» (171 000 человек). URL: <https://www.facebook.com/eLearningIndustry>; форум сайта Педсовет.org «Смешанное обучение» (Blended-learning). URL: <http://pedsovet.org/forum/topic11274.html>; группа в социальной сети Facebook «Инноваторы образования» (3 000 человек). URL: <https://www.facebook.com/groups/ed-innovators>

Методология исследования

В выборку вошли 252 респондента (152 девушки, 97 юношей) — представители различных территорий (село, малый город, город, мегаполис). В выборку включены 105 учащихся шестых классов (как представители младшего подросткового возраста) и 147 учащихся девярых классов (как представители старшего подросткового возраста). Данные получены путем анкетирования.

Параметры выборки:

– пос. Большая Мурта, Красноярский край (население > 10 000 чел.): 6-е классы — 21 участник (из них 10 прошли исследование в электронном формате, 11 — в печатном формате); 9-е классы — 27 участников. Заполнение анкеты в электронном виде.

– Ачинск, Красноярский край (население < 100 000 чел.): 6-е классы — 41 участник; 9-е классы — 45 участников. Заполнение анкеты в электронном виде.

– Красноярск (население < 1 000 000 чел.): 6-е классы — 43 участника, 9-е классы — 42 участника. Заполнение анкеты в электронном виде.

– Москва (население < 10 000 000 чел.): 6-е классы — 0 участников, 9-е классы — 33 участника. Заполнение анкеты в электронном виде.

Результаты исследования

Подавляющее большинство современных девятиклассников, вне зависимости от места проживания, являются обладателями личных мобильных телефонов с функцией персонального компьютера. Подростки используют личные устройства для поиска информации в Интернете, общения в социальных сетях и компьютерных игр. Среди опрошенных учащихся 6-х классов, проживающих на разных территориях, ответы относительно выбора устройства для выхода в сеть различаются. Для большинства учащихся (71 %), проживающих в поселке, характерным является подключение к Интернету со стационарного устройства дома (персональный компьютер, ноутбук). Для учащихся 6-х классов из Красноярска эта форма доступа актуальна для 23 % подростков, в Ачинске — для 35 % шестиклассников. Мобильный телефон для выхода в Сеть используют меньше половины респондентов-шестиклассников из Красноярска — 46 %, из Ачинска — 30 % и десятая часть учащихся 6-х классов из пос. Большая Мурта — 10 %. В равной степени стационарное и мобильное устройства для выхода в Сеть используют 30 % шестиклассников из Красноярска и Ачинска и 19 % школьников из поселка. Следует отметить, что в вопросах, направленных на уточнение типов устройств для выхода в Интернет, все ответы сосредоточены между вариантами: «стационарное устройство дома» и «собственное мобильное устройство». Варианты ответов: «компьютер в школе», «компьютер на работе у кого-то из родственников», «компьютер у друзей дома» и «мобильный телефон друзей», «мобильный телефон родителей», были выбраны незначительной долей респондентов.

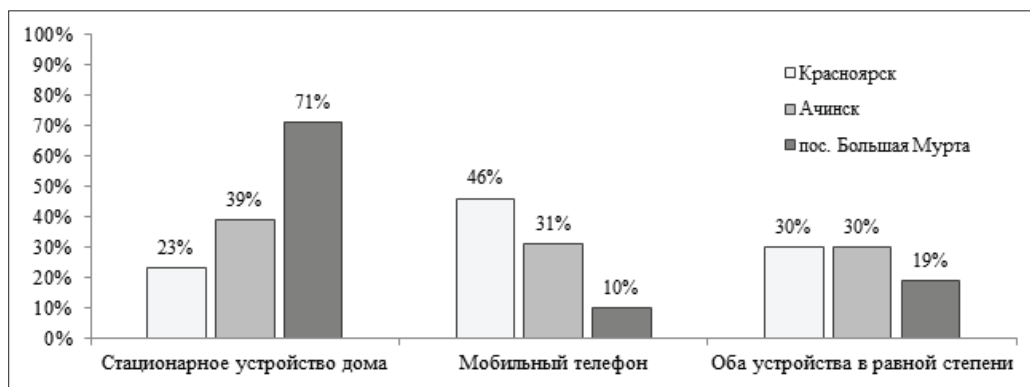


Рис. 1. Выбор устройств для подключения к сети Интернет, характерный для учащихся 6-х классов, проживающих в трех населённых пунктах, ($N = 105$)

Среди участников анкетирования подавляющее большинство являются пользователями социальных сетей. Лишь 3 % учащихся 6-х классов и 4 % учащихся 9-х классов (3 человека из 102 и 4 человека из 144) ответили, что не имеют аккаунта ни в одной социальной сети.

Учащиеся 6-х классов, принявшие участие в опросе, в среднем зарегистрированы в 3,5 социальных сетях, учащиеся 9-х классов — в 2,5. Наиболее популярная платформа для общения — социальная сеть «ВКонтакте», ее отметили 97 % шестиклассников и девятиклассников; на втором месте по популярности у учащихся 6-х классов — соцсеть «Одноклассники», далее следуют Instagram, «Мой мир», Facebook, Google+ и Twitter. Предпочтения учащихся 9-х классов отличаются от шестых. Так, вторая по популярности социальная сеть — Instagram, далее следуют «Мой Мир», Facebook, Twitter, Google+ и «Одноклассники». С территориальной точки зрения между подростками, проживающими в Москве или в пос. Большая Мурта, различий в выборе социальных платформ не выявлено.

Относительно возраста регистрации в социальной сети получено следующее распределение: средний возраст, указанный учениками 6-х классов, — 9 лет, при этом средний возраст начала использования социальной сети для общения — 9 лет 6 месяцев, в то время как средний возраст регистрации в Сети для учеников 9-х классов — 10 лет 8 месяцев, возраст начала использования — 11 лет 4 месяцев. Для школьников, проживающих на разных территориях, средний возраст регистрации в Сети и возраст начала использования сервисов для общения различаются. Данные различия не являются статистически значимыми, однако демонстрируют задержку в 1–1,5 года между школьниками, проживающими в поселке, и в мегаполисе в части начала использования сервисов сетевого общения (см. табл. 1).

По всей вероятности, различие в начале использования соцсетей школьниками разных возрастов связано с тем, что виртуальное общение набрало популярность за последние годы, т. е. это не возрастное, а когортное различие.

Таблица 1

Средний возраст регистрации и начала использования социальных сетей школьниками шестых и девярых классов четырех населенных пунктов

Населенный пункт	6-й класс регистрация	6-й класс начало использования	9-й класс регистрация	9-й класс начало использования
Москва			10,5	11,3
Красноярск	9	9,8	10,9	11,7
Ачинск	9	9,2	11,1	11,6
пос. Большая Мурта	9,8	10,2	11,6	12,0

Около 90 % респондентов двух параллелей (6-й и 9-й класс) ответили, что используют свои настоящие имя и фамилию в качестве никнейма. Размещают на странице свое реальное фото 57 % шестиклассников и 73 % девятиклассников. Используют изображение какого-либо персонажа (например, героя фильма или мультфильма, музыканта, актера и т. д.) 27 % шестиклассников и 11 % девятиклассников. За последние три месяца 73 % шестиклассников и 68 % девятиклассников хотя бы раз загружали новую картинку/фотографию на аватар. При этом в среднем шестиклассник менял изображение около 6,5 раз, девятиклассник — около 2,5 раз за данный период.

50 % школьников ответили, что размещали авторский контент за последние две недели, та же статистика касается перепостов, т. е. заимствования чьего-то контента и размещения его у себя на стене, в группе и т. д. Треть респондентов ответили, что за указанный промежуток времени не публиковали ничего на своей странице, однако беглый контент-анализ страниц респондентов, оставивших ссылки на свои аккаунты в анкете, показал, что на их страницах присутствует и авторский контент, и заимствованный.

Относительно типа публикуемого контента ответы учеников 6-го класса равномерно распределились между основными пунктами: фотографии или видео с собой (селфи); текстовые заметки (статус, стихотворение, анекдот, мнение и т. д.), возможно, с мультимедиа: картинкой, видео или музыкой; изображения или видео (картинки, фотографии, видео); музыка. В то время как среди девятиклассников наиболее популярным видом контента оказались селфи — 44 %, далее следует музыка — 40 %, на третьем месте по популярности изображения или видео — 36 %.

Большинство учащихся (80 %) указали на наличие аккаунтов в социальных сетях у своих родителей (или хотя бы у одного из них). Статически значимых различий между учащимися разных населенных пунктов для данного вопроса не выявлено. При этом 65 % респондентов 6-го и 9-го класса ответили, что знают, что содержится в аккаунте у родителей (информация профиля, фотографии, музыка или видео, посты в ленте новостей, статус), 28 % ответили отрицательно.

Присутствие учителей в социальных сетях подростки описали следующим образом: 55 % респондентов-девятиклассников указали, что аккаунты

в Сети есть меньше чем у половины их школьных учителей, в то время как шестиклассники отметили, что больше половины учителей можно найти в социальных сетях. Для сельской школы процент учителей, имеющих аккаунты в социальных медиа, по данным опроса учеников, ниже, чем в городских школах. Так 25 % подростков из поселка указали на отсутствие аккаунтов у учителей, для школьников, проживающих на других территориях, этот процент ниже. Около половины респондентов, вне зависимости от места проживания (Москва, Красноярск, Ачинск, пос. Большая Мурта), указали, что знают, что содержится в аккаунтах у школьных учителей (информация профиля, фотографии, музыка или видео, посты в ленте новостей, статус). 57 % шестиклассников и 45 % девятиклассников «дружат» с учителями в «ВКонтакте», 42 % учеников 6-х классов и 55 % учеников 9-х классов не состоят в дружеских отношениях с учителями в социальной сети.

Около 20 % респондентов ответили, что в их практике были ситуации, когда они удаляли из списка друзей родителей или учителей, при этом самой распространенной причиной было нежелание показывать публикуемый контент. В графу «другое» попали следующие варианты ответов учащихся: «Мама выкладывала мои фотографии, где мне 10 лет»; «Потому что общаться дополнительно не о чем больше, чем в школе»; «Учительница отругала меня за ту информацию, которую я разместил у себя на странице»; «Учитель написал плохой комментарий под моей фотографией».

Выводы

Проведенное исследование показало, что различия в ИКТ-ландшафте, характерные для шестиклассников, проживающих на разных территориях, нивелируются к девятому классу. Современные подростки-девятиклассники, вне зависимости от территории проживания (Москва, Красноярск, Ачинск, пос. Большая Мурта), являются автономными (самостоятельными) пользователями мобильных устройств. По сути, им не нужны школьные и домашние стационарные компьютеры, они всегда онлайн со своего портативного устройства. Для учащихся 6-х классов из поселка, малого города и мегаполиса в исследовании зафиксированы различия в части выбора устройств для выхода в Интернет. Для подростков из пос. Большая Мурта основной способ подключения к Сети — персональный компьютер дома. Школьники из Ачинска в равной степени используют мобильные и стационарные устройства, ученики из Красноярска являются пользователями мобильных телефонов. Важным является факт того, что согласно ответам респондентов, даже в поселке каждый подросток имеет возможность выхода в Сеть, при этом респонденты не откликнулись на предложенные варианты ответов, связанные с заимствованием электронных девайсов и компьютеров («компьютер в школе», «на работе у кого-то из родственников» и «мобильный телефон друзей», «мобильный телефон родителей»). Для современных подростков есть два основных варианта выхода в Сеть — стационарный компьютер/ноутбук дома или личное мобильное устройство.

Общение в соцсети актуально как для городских, так и для сельских подростков. Школьники выбирают для коммуникации социальную платформу «ВКонтакте». Средний возраст начала использования соцсетей — 9–10 лет. Для большинства участников исследования отмечается разрыв около полугода между началом активного использования социальных сетей и первым знакомством — регистрацией. Стоит отметить смещение (снижение) границы возраста регистрации и использования социальных медиа, характерное для школьников, проживающих в больших городах. Так, подростки из поселка регистрируются в социальных сетях почти на год позже, чем школьники из Москвы.

подавляющее большинство респондентов двух параллелей ответили, что используют свои настоящие имя и фамилию в качестве никнейма, динамика вносимых изменений незначительна. В то время как фотография пользователя — аватар — у подростков меняется довольно часто.

Подростки — пользователи социальных сетей, ответившие на вопросы анкеты, не различают понятия «пост», т. е. размещение авторского контента, и «перепост», т. е. заимствование кем-то созданного материала, это может быть связано с неправильной формулировкой вопроса или с выбором непонятных определений, с одной стороны. С другой, это может говорить о том, что подростки, выбирая привлекательный для них контент, «присваивают» его, считают его своим.

Учащиеся 6-х классов в среднем зарегистрированы в 3,5 социальных сетях, учащиеся 9-х классов в среднем являются пользователями 2,5 социальных сетей. Это можно связать с чувством пробы, для шестиклассников это начало использования данных сервисов, они выбирают, где им комфортнее, где интереснее. Поддерживать несколько аккаунтов одновременно довольно трудоемко и затратно по времени. Можно предположить, что со временем подростки оставляют только социальные медиа, отвечающие их потребностям. С этой точки зрения интересно распределение предпочтений пользователей разного возраста между площадками. Так, например, социальная сеть «Одноклассники» является второй по популярности среди учеников 6-й параллели, при этом по статистике данная соцсеть наиболее популярна среди пользователей в возрасте 35–44, т. е. это пользователи возраста «родители» и «учителя». Для девятиклассников эта соцсеть стоит уже на 7-м месте по популярности, возможно, именно из-за присутствия там взрослых.

Большинство респондентов ответили, что их родители имеют аккаунты в социальных сетях, меньший процент детей знает о наличии профилей учителей в социальных медиа. Для сельской школы процент учителей, имеющих аккаунты в социальных медиа, по данным опроса учеников, ниже, чем в городских школах. При этом около половины всех участников опроса из 6-й параллели указали, что «дружат» в соцсети с родителями или учителями и следят за обновлением информации в их аккаунтах, среди девятиклассников этот процент несколько ниже. Около четверти респондентов отметили, что удаляли из списка друзей кого-то из родителей или учителей, большинство ответов о причине касались нежелания показывать размещаемый контент.

Заключение

Мобильные технологии сегодня одинаково доступны для подростков, проживающих на разных территориях. Если в шестом классе между школьниками существуют различия в способе доступа к сети Интернет, то к девятому классу эти различия нивелируются. К окончанию второй ступени общего образования в России подростки из Москвы, Красноярска, Ачинска и пос. Большая Мурта являются владельцами мобильных телефонов и активными пользователями социальных медиа.

Социальная сеть «ВКонтакте» по-прежнему остается наиболее популярной площадкой для коммуникации. Возраст, в котором проявляется интерес школьников к сервисам социальных медиа, не совпадает с минимальной границей, указанной разработчиками (13 лет). В возрасте 9–10 лет, что соответствует границе младшего подросткового возраста, заданной Д.Б. Элькониным [2], подростки уже регистрируются в социальной сети.

Социальные сети довольно слабо контролируются взрослыми, на данный момент эти ресурсы представляют скорее подростковую территорию. Результаты исследования демонстрируют меняющиеся с возрастом (от 6-го к 9-му классу) меры открытости – закрытости в отношении с родителями и со сверстниками в социальной сети как регулирование меры собственной подконтрольности. Подростки ревностно относятся к нарушению «границ», родители и учителя могут быть «отлучены» от страницы вследствие негативного обсуждения выкладываемого контента, порицания. Говоря о внешних факторах, если для шестиклассников, использующих в равной мере мобильные и стационарные устройства, теоретически возможна настройка родительского контроля, то для полностью автономных девятиклассников ресурсов, с помощью которых взрослый может контролировать ситуацию, практически нет. Единственное наказание — запрет на пользование гаджетом.

Говоря о присутствии в соцсети учителей, в сельской школе этот процент существенно ниже, чем в городских школах. Это значит, что «цифровой разрыв» между учащимися и учителями на периферии ощущается острее.

Учитывая риски и ограничения, связанные с онлайн-коммуникацией, с точки зрения актуальности для подростка мобильные и сетевые технологии могут служить эффективным средством обучения. Как показывает исследование, современные школы, вне зависимости от территории, обладают необходимой для этого инфраструктурой. Вместе с тем это не результаты какой-либо программы, инициированной государством, но феномен третьей волны информатизации — когда насыщение школьного пространства компьютерной техникой произошло благодаря самим пользователям — подросткам [1]. На сегодняшний день в распоряжении учителей и учащихся обширный парк мобильных устройств и приложений, которые можно использовать для организации совместной работы, при решении учебных задач, в проектной деятельности.

Использование мобильных и сетевых технологий в сельских школах может быть более оправданным и эффективным, чем в условиях крупных городов. Во-первых, это возможность расширения границ: организация взаимодействия между учащимися разных (удаленных) школ одной параллели. Во-вторых, соц-сети могут стать платформой электронного обучения (E-learning) и служить альтернативой (когда это необходимо) присутствию в школе. В-третьих, с помощью данных ресурсов может быть компенсирована слабая техническая база школы.

Для появления подобных практик необходимо уделить внимание работе с преподавателями, включить подобные инновационные компоненты в курсы повышения квалификации и программу подготовки новых учителей. Необходимо также доукомплектовать школьный компьютерный парк необходимой техникой. Учитывая, что сегодня на рынке доступны бюджетные смартфоны, подобная закупка не будет высокобюджетной, но позволит сделать технологии доступными и для школьников из малообеспеченных семей.

Литература

1. *Королёва Д.О.* Всегда онлайн: использование мобильных технологий и социальных сетей современными подростками дома и в школе // Вопросы образования. 2016. № 1. С. 205–224.
2. *Эльконин Д.Б.* К проблеме периодизации психического развития в детском возрасте: Избранные психологические труды. М., 1989.
3. *Bloland P.A., Stamatakos L.C. & Rogers R.R.* Reform in Student Affairs: A Critique of Student Development. CAPS, Inc., School of Education, University of North Carolina at Greensboro. Greensboro, NC, 1994.
4. *Hwang G.J., Chang H.F.* A formative assessment-based mobile learning approach to improving the learning attitudes and achievements of students // Computers & Education. 2011. Т. 56. № 4. С. 1023–1031.
5. *Kuh G.D.* Guiding Principles for Creating Seamless Learning Environments for Undergraduates // Journal of college student development, 1996. Т. 37. № 2. С. 135–48.
6. *Menkhoff T., Bengtsson M.L.* Engaging students in higher education through mobile learning: lessons learnt in a Chinese entrepreneurship course // Educational Research for Policy and Practice. 2012. Т. 11. № 3. С. 225–242.
7. *Rau P.L.P., Gao Q., Wu L.M.* Using mobile communication technology in high school education: Motivation, pressure, and learning performance // Computers & Education. 2008. Т. 50. № 1. С. 1–22.
8. *Rogers Y., Price S.* How Mobile Technologies Are Changing the Way // Mobile technology for children: Designing for interaction and learning, 2009. С. 1.
9. *Wong L.H.* A brief history of mobile seamless learning // Seamless Learning in the Age of Mobile Connectivity. Springer Singapore, 2015. С. 3–40.
10. *Zurita G., Baloian N.* Mobile, collaborative situated knowledge creation for urban planning // Sensors. 2012. Т. 12. № 5. С. 6218–6243.
11. *Ingold T.* The temporality of the landscape // World archaeology. 1993. Т. 25. № 2. С. 152–174.

Literatura

1. *Koroleva D.O.* Vsegda onlajn: ispol'zovanie mobil'ny'x tehnologij i social'ny'x setej sovremenny'mi podrostkami doma i v shkole // *Voprosy' obrazovaniya*. 2016. № 1. S. 205–224.
2. *E'l'konin D.B.* K probleme periodizacii psixicheskogo razvitiya v detskom vozraste: *Izbranny'e psixologicheskie trudy'*. M., 1989.
3. *Bloland P.A., Stamatakos L.C. & Rogers R.R.* Reform in Student Affairs: A Critique of Student Development. CAPS, Inc., School of Education, University of North Carolina at Greensboro. Greensboro, NC, 1994.
4. *Hwang G.J., Chang H.F.* A formative assessment-based mobile learning approach to improving the learning attitudes and achievements of students // *Computers & Education*. 2011. T. 56. № 4. С. 1023–1031.
5. *Kuh G.D.* Guiding Principles for Creating Seamless Learning Environments for Undergraduates // *Journal of college student development*, 1996. T. 37. № 2. С. 135–48.
6. *Menkhoff T., Bengtsson M.L.* Engaging students in higher education through mobile learning: lessons learnt in a Chinese entrepreneurship course // *Educational Research for Policy and Practice*. 2012. T. 11. № 3. С. 225–242.
7. *Rau P.L.P., Gao Q., Wu L.M.* Using mobile communication technology in high school education: Motivation, pressure, and learning performance // *Computers & Education*. 2008. T. 50. № 1. С. 1–22.
8. *Rogers Y., Price S.* How Mobile Technologies Are Changing the Way // *Mobile technology for children: Designing for interaction and learning*, 2009. С. 1.
9. *Wong L.H.* A brief history of mobile seamless learning // *Seamless Learning in the Age of Mobile Connectivity*. Springer Singapore, 2015. С. 3–40.
10. *Zurita G., Baloian N.* Mobile, collaborative situated knowledge creation for urban planning // *Sensors*. 2012. T. 12. № 5. С. 6218–6243.
11. *Ingold T.* The temporality of the landscape // *World archaeology*. 1993. T. 25. № 2. С. 152–174.

D.O. Koroleva

**The Prospects of Using Mobile and Network Technologies
in Teaching Schoolchildren⁸**

In the article the author considers availability and features of use of personal mobile devices and network technologies by schoolchildren of different ages, living in various parts of Russia. The author discusses the possibility of using modern technologies in teaching and special relevance of such practices for rural schools. The view on the modern trend of creating a seamless learning environment on the basis of E-learning is presented.

Keywords: mobile technologies; network technologies; social networks; seamless learning, e-learning.

⁸ The publication was prepared within the framework of a research project supported by the Russian Foundation for Humanities № 16-06-00916.

**Е.А. Асонова,
О.В. Сененко**

Организация проектно-речевой деятельности учащихся в общеобразовательной школе

В статье предложена модель организации самостоятельной проектно-речевой деятельности учащихся в общеобразовательной школе, включающая условия и основные этапы развития этой деятельности, а также критерии ее оценивания. Во второй части статьи содержатся методические материалы для педагогов по организации внеурочной проектной деятельности учащихся начальной и основной школы на примере работы с библиографией.

Ключевые слова: проектно-речевая деятельность; компетенции; условия организации; критерии оценки.

Новые федеральные государственные образовательные стандарты общего образования предполагают формирование индивидуальных учебных планов, в которых должно быть обязательно предусмотрено самостоятельное выполнение учащимися индивидуального проекта. По замыслу разработчиков ФГОС, проектная деятельность должна охватывать всех без исключения учащихся, а не только одаренных и мотивированных. Кроме того, проектная деятельность играет важную роль в формировании и развитии универсальных учебных действий обучающихся. Таким образом, внедрение новых ФГОС требует пересмотра подходов к проектной деятельности в общем образовании, разработки и внедрения новых технологий ее организации, подготовки школ и учителей к этому далеко не обычному для массовой школы виду образовательной деятельности.

Одной из базовых составляющих проектной деятельности, без которой работа над проектом абсолютно нереализуема, является речевая деятельность, которая осуществляется в ходе работы над проектом, его защиты и презентации. Такую деятельность можно назвать проектно-речевой. Проектно-речевая деятельность включает в себя работу учащегося по выполнению проекта (наблюдение, эксперимент, сбор информации, создание продукта и т. д.) и обязательное его речевое оформление — как устное, так и письменное.

Основная цель организации проектно-речевой деятельности — создание условий для развития универсальных учебных действий, связанных со сбором, обобщением, анализом и презентацией информации. Последнее — презентация информации — напрямую связано с развитием умений и навыков

создавать тексты различных жанров (дневник наблюдений, эссе, альбом, реферат и т. п.) или различной природы (презентация, иллюстрированный альбом, инфографика по теме проекта, таблицы и схемы). Результат проектно-речевой деятельности в школе — формирование базовых речевых и информационных компетенций, а также развитие навыков самостоятельной деятельности и регулятивных, личностных компетенций, таких как:

- готовность к самостоятельному осуществлению проектов различного характера;
- способность планировать собственную деятельность;
- готовность нести ответственность за организацию проекта;
- адекватное личностное отношение к результату собственной деятельности: умение оценивать собственные достижения, видеть возможности индивидуального развития, умение делать выводы о собственных возможностях в различных областях знаний и практической деятельности (в том числе и об ограниченности возможностей в отдельных областях);
- умение организовывать и осуществлять поиск и анализ информации;
- способность к эмпирическим наблюдениям, преодолению перехода от ощущения (чувства) к восприятию, его анализу и формулированию понятия;
- умение организовать и провести презентацию полученных данных.

Основным условием организации проектно-речевой деятельности учащихся является готовность образовательной организации к ее проведению, которая предполагает, во-первых, готовность педагогов к предоставлению учащимся самостоятельности в выполнении проекта и его речевом оформлении, а во-вторых — программное и методическое обеспечение организации самостоятельной проектно-речевой деятельности учащихся.

Условиями эффективной организации данного вида учебной деятельности является наличие:

- единых, утвержденных педагогическим коллективом требований к проведению и оформлению проектов;
- утвержденных адекватных критериев оценки выполнения, оформления и защиты ученических проектов;
- достаточного методического и материального обеспечения, а также ресурса для его обновления и пополнения;
- ресурсов, обеспечивающих выполнение проектных работ.

Внедрение в образовательную практику школы проектно-речевых форм деятельности учащихся может быть организовано в три этапа.

Первый этап связан с проведением проектирования, разработки и апробации модели организации такой деятельности. На данном этапе необходимо сформировать рабочую группу, в состав которой войдут педагоги-предметники, заместитель директора, отвечающий за вопросы организации учебного процесса, школьный библиотекарь, другие сотрудники, в чьи должностные обязанности входят или могут входить вопросы развития образовательной среды организации или тьюторского сопровождения.

Деятельность данной рабочей группы должна быть направлена на разработку решений, касающихся регламента организации проектно-речевой деятельности учащихся. В ее задачи входит определение предметной области проектной деятельности и возможностей ее обеспечения за счет внутреннего ресурса (библиотека, школьный музей, лаборатории, творческие студии, собственная система дополнительного образования), а также внешнего ресурса (социальные партнеры из сферы образования, науки, культуры, защиты природы, производства, готовые включиться в процесс организации самостоятельной проектной деятельности учащихся, предоставляя базу, фонды, документы и т. п.). При этом нужно учесть возраст учащихся, включенных в эту деятельность, определить календарные и временные параметры проведения проектов, сформулировать принципы распределения обязанностей между членами педагогического коллектива.

Второй этап организации проектно-речевой деятельности связан с внедрением разработанной модели в учебный процесс, когда в соответствии со сформированным пакетом предложений (предложенной моделью) будут разработаны конкретные методики и найдены технологические решения организации проектно-речевой деятельности учащихся. Методика организации проектно-речевой деятельности — это комплекс тематических и дидактических материалов, регулирующих выполнение конкретной формы проекта от определения темы до критериев оценки. Она должна включать в себя цель проведения проекта в данном формате (например, формирование навыка сбора информации по теме с использованием ресурса библиотеки), описание результата и продукта (довольно точное технологическое описание работы, которая может получиться у учащегося в итоге, с указанием объема, соотношения текста и иллюстраций, технических решений по оформлению и презентации), а также критерии оценивания проекта. Важное место в разработке методики занимает создание пошаговой инструкции для учащегося, следуя которой он сможет самостоятельно пройти все проектные этапы, от сбора информации, ее описания и анализа до оформления и защиты проекта.

Для эффективного речевого развития учащихся в процессе самостоятельного выполнения проектов необходимо соблюдение следующих значимых условий:

- разнообразие проектно-речевых форм (среди них могут быть, например, дневник наблюдений, база данных, альбом, этикетки к экспонатам, тезисы, официальное письмо-заявка и т. п.);
- четкие описания требований и критерии оценки каждой из форм;
- устойчивое внимание тьюторов и организаторов проектно-речевой деятельности к реальным речевым возможностям каждого учащегося;
- наличие регламента организации устной защиты проектов, обязательное исполнение этой части работы;
- уважительное отношение к учащимся в процессе организации устной защиты: соблюдение норм и требований, обеспечивающих комфортные

условия для учащихся с различными образовательными потребностями и способностями;

– соблюдение принципа сохранения физического и психологического здоровья всех участников образовательного процесса.

В этот период модель организации проектно-речевой деятельности проходит процедуру обсуждения в предметных и межпредметных объединениях, в нее вносятся коррективы и дополнения, которые касаются обеспечения планируемых проектов достаточным информационным и дидактическим ресурсом. На данном этапе работы могут быть приняты решения о необходимом социокультурном и образовательном партнерстве организации.

На третьем этапе внедрения практики необходимо утвердить механизм организации, регламент обновления методических материалов, произвести оценивание проектно-речевой деятельности, а также разработать программу ее развития.

Оценивание проектно-речевой деятельности, пожалуй, один из самых важных этапов ее организации. Работая над проектом, учащиеся, безусловно, ориентируются на его результат, мысленно видят перед собой некий эталон, которому в идеале должен соответствовать будущий проект. Поэтому наличие адекватных критериев оценки выполнения, оформления и защиты ученических проектов — одно из неперемennых условий готовности образовательной организации к организации проектно-речевой деятельности. Причем важно, что для каждой школы перечень критериев и система оценки должны быть свои, ориентированные на собственные условия, цели и задачи.

Необходима также адекватная оценка возможностей и способностей конкретных учащихся в сфере проектно-речевой деятельности. Данный вид деятельности имеет принципиальное отличие от традиционного формата организации отношений учителя и ученика. Наиболее близким к данному формату отношения взрослого наставника к работе учащегося является регламент деятельности тьютора или медиатора. Ключевыми профессиональными компетенциями педагога становятся способность формировать образовательную среду для организации самостоятельной проектно-речевой деятельности учащегося, а также готовность к адекватному оцениванию результатов этой деятельности.

Первая компетенция основана на знании объективных возможностей детей и подростков: для разработки достаточных инструкций, подготовки информационных материалов, обеспечения справочным материалом необходимо знать не только уровень предметной подготовки учащихся, но и уровень сформированности необходимых личностных, регулятивных, информационно-познавательных компетенций. Педагогу нужно уметь разрабатывать словесные инструкции, поисковые системы, справочные системы, позволяющие подростку самостоятельно формулировать план проекта, алгоритм его выполнения, находить источник информации, собирать информацию, основываясь

на понятных ему параметрах объема, структуры, содержания готовящегося продукта. Решения этой педагогической задачи лежат в области моделирования среды образовательной организации, разработки маршрутов «открытой образовательной среды».

Особого внимания в этой связи требуют навыки грамотного составления инструкций и разработки методических пособий для учащихся, умение создавать удобную и привлекательную навигацию. Наиболее важным аспектом разработки заданий и инструкций для учащихся, которым предстоит выполнять проект, является определение проектно-речевой формы или, другими словами, жанра проекта. Выбирая жанр проекта, педагогу нужно найти наиболее экономное, отвечающее дидактической цели и коммуникативной задаче решение для записи и устного описания проекта. Им может быть таблица, тезисный план, аннотированная библиография и т. п.

Вторая компетенция — готовность к адекватному оцениванию результатов проектно-речевой деятельности — предполагает владение навыками оценивать индивидуальные достижения учащегося. Выполнение проекта рассматривается комплексно, оцениваются в том числе степень самостоятельности, стремление выйти за рамки инструкции, аналитические действия, способность к обобщению и умение делать выводы.

Прежде всего, педагогу нужно уметь оценить соответствие жанру, определенному инструкцией или требованиями к проекту. Если условия проведения проекта предусматривают поиск речевой формы (например, надо было создать описание к изделию, зафиксировать наблюдения), то оценивается адекватность формы, то есть уровень сформированности навыков систематизации и презентации информации.

Отдельно оценивается самостоятельность суждений. Педагогу важно помнить, что суждения школьника не могут претендовать на новизну. Суждения, сформулированные подростком, скорее всего, будут носить неоригинальный характер, но это не означает, что в них нельзя проявить самостоятельность.

Педагогу необходимо также владеть навыками оценивания речевого письменного оформления проекта. Традиционная оценка за речевое оформление (грамматические, лексические и стилистические решения) должна отражать реальное владение речью и языком и мотивировать учащихся на грамотное использование доступных им языковых средств, отказ от утяжеления речи. Особое место в данной сфере может занимать работа с освоением новой терминологии (понятийного аппарата): для краткосрочного проекта это может быть освоение одного, максимум двух новых понятий или терминов, что должно быть отражено как одна из задач проекта, проверяться и оцениваться отдельно.

Естественным следствием оценивания и последующего анализа результатов проектно-речевой деятельности учащихся должна стать программа развития проектно-речевой деятельности в образовательной организации. Эта программа должна включать цели, задачи, направления и принципы развития,

а также алгоритм и регламент внедрения новых предметных областей и форм проектно-речевой деятельности. Кроме того, в программе необходимо четко определить результаты, к которым должна привести ее реализация.

Попытаемся показать, как может быть организована проектно-речевая деятельность учащихся, какими должны быть проектные задания для учащихся разных классов и критерии их оценки, на конкретном примере. Одним из универсальных и во многих отношениях полезных направлений проектно-речевой деятельности школьников, не требующих дополнительных ресурсов и осуществимых в любой школе, является работа с библиографией. Эту форму проектно-речевой деятельности следует внедрять уже в начальной школе, учитывая, конечно, возраст учащихся. В основной и старшей школе она должна выходить на новые уровни сложности. Таким образом, модель внедрения данной формы проектно-речевой деятельности может охватывать весь период обучения в школе и предусматривать регулярную проектную деятельность, например, ежегодно в течение месяца или один день в неделю на протяжении четверти (триместра). Организацию данной формы проектно-речевой деятельности могут совместно осуществлять школьный библиотекарь и учитель начальных классов, а впоследствии учитель русского языка и литературы. В организации работы учащихся над отдельными проектами могут принимать участие учителя технологии, рисования, истории и других предметов.

Задания по работе с библиографией в начальных классах должны быть очень простыми и подробными, например, составление аннотации-открытки к прочитанной книге. Ниже приводится примерное задание для самостоятельной проектной работы учащихся 3–5 классов.

Проект «Кукла из книжки»

1. *Выбери из списка литературы книгу о кукле, которая тебе кажется наиболее интересной. Пойди в школьную библиотеку и возьми нужную тебе книгу. Прочитай ее.*

2. *Подумай, что бы ты мог рассказать о кукле из книги, которую ты выбрал. Чем эта книга тебе понравилась? Какая кукла стала ее героем? Из чего эта кукла сделана? Какие события, происходящие с куклой, описаны в книге? Кратко запиши свой рассказ на небольшом листе плотной бумаги (например, половина листа из альбома).*

3. *На уроке рисования (дата, когда он состоится) на обратной стороне того же листа нарисуй куклу из прочитанной тобой книги.*

Другой, более сложный и ресурсоемкий вариант этого задания может быть сформулирован так:

3. *На уроке технологии (дата, когда он состоится) сделай игрушку, похожую на ту, о которой ты читал в книге. Подумай, чем она похожа на куклу из книжки и чем, может быть, отличается (размер, материал, одежда и т. п.).*

4. *На уроке литературы покажи свой проект и расскажи о нем.*

Традиционно оформленный, то есть с указанием автора, названия, места и года издания, список литературы из 8–10 наименований составляется библиотекарем и/или учителем исходя из наличия книг в школьной библиотеке. Составляя список, нужно также учитывать различие интересов детей, в том числе гендерные, а также личные пожелания учащихся, если таковые будут (предположим, у ребенка есть любимая книга о кукле, которую он хотел бы перечитать и по которой ему было бы особенно интересно сделать проект). В библиографический список могут войти, например, следующие книги: Драгунский В. Друг детства // Денискины рассказы. М.: Издательский дом ОНИКС, 1999 (или любое другое издание); Джонни Груэлл. Тряпичная Энн. М.: Издательство Гиппо, 2013; Кейт ДиКамилло. Удивительные приключения кролика Эдварда. М.: Махаон, 2008; Марджери Уильямс. Плюшевый заяц, или Как игрушки становятся настоящими. М.: Розовый жираф, 2011; Милн А. Винни-Пух и все-все-все. М.: Росмэн, 2004; Рауд Э. Сипсик. Таллин: Изд-во «КПД», 2002; Родари Дж. Путешествие Голубой Стрелы. М.: ТЕРРА, 1993; Толстая С.А. Куколки-скелетцы. М.: Типолитогр. Т-ва И.Н. Кушнерев и К°, 1910; Черкашин Г. Кукла. М.: Речь, 2014.

Презентацию выполненных проектов можно провести не только на уроке литературы, но и на специальной конференции, если это предусмотрено регламентом. Дидактической целью данного проекта с точки зрения проектно-речевой деятельности является развитие умений строить устное и письменное высказывания, а также формирование умений поиска, анализа и передачи информации. Этой цели должны соответствовать критерии оценивания проекта, которые могут быть, например, такими:

1. Книга из предложенного списка найдена и прочитана — 1 балл.
2. Составлен текст о кукле, в котором есть ответы минимум на три из четырех поставленных вопросов — 1 балл.
3. Нарисована / изготовлена кукла, похожая на куклу, изображенную в книге — 1 балл.
4. Проект красиво и грамотно оформлен (в тексте не более трех ошибок на ранее изученные правила) — 1 балл.
5. Проект представлен на уроке (на конференции) и сопровождается устным выступлением учащегося — 1 балл.

Критерии оценки должны быть понятны и заранее известны ребенку. Педагогам, оценивающим проект, нужно быть объективными, но спорные ситуации лучше решать в пользу ученика. Так легче сохранить мотивацию учащихся в дальнейшем заниматься проектной деятельностью, создать ситуацию успеха, которая очень важна не только для положительной самооценки ребенка, но и для успешного обучения, продуктивной самостоятельной деятельности в будущем.

В основной школе учащимся, уже имеющим опыт работы со списком литературы, можно предложить самим составить библиографию по заданной теме. Вот пример проектного задания для учащихся 5–7 классов.

Проект «Кукла-игрушка и книжки о ней»

Для выполнения проекта тебе нужно пойти в школьную (районную детскую) библиотеку и подобрать литературу о куклах-игрушках. Помни, что помощи в поиске книг можно попросить у библиотекаря. Он подскажет, в каком зале и на каких полках ты сможешь найти нужные книги и, если будет нужно, ответит на другие твои вопросы о книгах.

В библиотеке выполни следующие задания.

1. Найди и включи в список художественные книги — сказки, рассказы и повести о куклах. Запиши их по образцу, данному ниже (автор, название, место и год издания). Нужную информацию о книге ты найдешь на титульном листе. Если в библиотеке ты обнаружишь несколько изданий одного и того же произведения, подумай, какое из них тебе нравится больше и почему (обрати внимание на обложку, на оформление книги, на работу художника-иллюстратора).

Образец записи:

Милн А. Винни-Пух и его друзья. М.: Издательство Эксмо-Пресс, 1999.

Милн А., Заходер Б. Пух и Пятачок. М.: Росмэн, 1997.

Родари Д. Путешествие Голубой Стрелы. М.: Эксмо, 2013.

2. Найди и включи в список нехудожественные книги о куклах, которые рассказывают об истории и типологии кукол и игрушек (обрати внимание на познавательную литературу о куклах, на книги, из которых можно узнать о куклах разных времен и народов).

Постарайся также найти книги об изготовлении кукол и игрушек, о том, как можно сделать куклу своими руками из различных материалов. Добавь их в свой список.

Например:

Смирнова Н.И. И... оживают куклы. М.: Детская литература, 1982.

Делаем куклы. М.: Ниола-Пресс, 2006.

3. Оформи свой библиографический список, расположив книги в алфавитном порядке и сгруппировав их по трем разделам:

Художественная литература о куклах;

Научная и познавательная литература о куклах;

Книги об изготовлении кукол.

4. Подготовь презентацию своего проекта. На презентации расскажи о том, какие книги тебе удалось найти, что можно узнать о куклах-игрушках из подобранной тобой литературы, какие книги из твоего списка наиболее интересны тебе и почему.

Дидактическая цель проекта — формирование умений подбирать литературу по теме и составлять библиографический список, различать художественную, научно-популярную и прикладную литературу. Перечень критериев оценки может быть следующим.

1. Список книг составлен и соответствует заданной теме, в него входят не менее десяти книг — 1 балл.

2. Книги верно распределены по разделам, в каждом разделе не менее двух книг — 1 балл.

3. Список оформлен грамотно, в алфавитном порядке и в соответствии с образцом (допускается не более трех ошибок в оформлении) — 1 балл.

4. Проект представлен на уроке (на конференции) и сопровождается устным выступлением учащегося — 1 балл.

5. В ходе презентации автор проекта рассказал минимум об одной книге, которая показалась ему наиболее интересной, и смог объяснить свое предпочтение, исходя из общего содержания книги — 1 балл.

Учащимся основной школы можно также предложить поработать над составлением аннотированной библиографии по заданной или самостоятельно выбранной и согласованной с учителем теме. Задание к такому проекту в целом может быть похоже на задание по составлению библиографии, но к каждой из подобранных книг нужно составить аннотацию.

В связи с тем, что составление аннотации — задача довольно сложная и трудоемкая для подростка, эта работа заслуживает отдельной, достаточно высокой оценки. Поэтому проект такого рода может быть оценен максимум на десять баллов, пять из которых можно получить по критериям 1–5, совпадающим с приведенными выше критериями оценки библиографического списка и его презентации. А остальные пять могут быть начислены по шестому критерию, оценивающему качество аннотаций. Этот критерий можно сформулировать следующим образом.

За каждую аннотацию, полностью соответствующую требованиям, перечисленным ниже, ставится 1 балл. Если аннотация соответствует двум/трем из четырех требований, за нее ставится 0,5 балла. Баллы суммируются, однако максимальное количество баллов, которое можно получить по данному критерию, — 5 баллов.

1) В аннотации верно сформулированы основная тема книги, ключевые проблемы, затронутые в ней.

2) Аннотация написана простым и понятным языком.

3) Объем аннотации находится в пределах заданного объема (например, от 100 до 150 слов).

4) В аннотации допущено не более трех орфографических, пунктуационных, грамматических или речевых ошибок.

5) Аннотация написана самостоятельно (без плагиата).

Учащимся 8–9 классов вместо аннотаций можно предложить написать рецензии на самостоятельно отобранные книги по определенной теме или, например, на художественные (научно-популярные) книги современных авторов в определенном жанре (области науки).

Работу с библиографией можно начинать в любом классе, но делать это все равно нужно постепенно, от простого к сложному, последовательно выполняя все приведенные выше задания или им подобные. В результате

планомерной работы с литературой в ходе проектно-речевой деятельности у подростков сформируется умение работать с библиографией, отбирать, критически оценивать, анализировать нужные источники и эффективно использовать их в самостоятельной работе над проектами — умение, которое, несомненно, будет востребовано в их будущей образовательной и профессиональной деятельности.

Литература

1. *Граник Г.Г., Бондаренко С.М., Концевая Л.А.* Как учить работать с книгой. М.: Мой учебник, 2007. 256 с.
2. *Громова О.К.* Развитие информационной культуры детей в школьных и детских библиотеках. СПб.: Профессия, 2009. 209 с.
3. *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.
4. *Полат Е.С.* Метод проектов. Современная гимназия: взгляд теоретика и практика. М.: Владос, 2000. 347 с.
5. *Поливанова К.Н.* Проектная деятельность школьников: пособие для учителя. 2-е изд. М.: Просвещение, 2011. 192 с.
6. *Ступницкая М.А.* Что такое учебный проект? М.: Первое сентября, 2010. 44 с.
7. *Технология организации проектной и исследовательской деятельности.* СПб: РГПУ им. Герцена, 2007. 26 с.
8. *Хуторской А.В.* Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования // Ученик в обновляющейся школе: сб. науч. тр. М.: ИОСО РАО, 2002. С. 135–157.

Literatura

1. *Granik G.G., Bondarenko S.M., Koncevaya L.A.* Kak učit' rabotat' s knigoj. M.: Moj uchebnik, 2007. 256 s.
2. *Gromova O.K.* Razvitie informacionnoj kul'tury' detej v shkol'ny'x i detskih bibliotekax. SPb.: Professiya, 2009. 209 s.
3. *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.
4. *Polat E.S.* Metod proektov. Sovremennaya gimnaziya: vzglyad teoretika i praktika. M.: Vlados, 2000. 347 s.
5. *Polivanova K.N.* Proektnaya deyatel'nost' shkol'nikov: posobie dlya uchitelya. 2-e izd. M.: Prosveshhenie, 2011. 192 s.
6. *Stupniczkaya M.A.* Chto takoe uchebny'j proekt? M.: Pervoe sentyabrya, 2010. 44 s.
7. *Texnologiya organizacii proektnoj i issledovatel'skoj deyatel'nosti.* SPb: RGPU im. Gercena, 2007. 26 s.
8. *Xutorskoj A.V.* Klyuchevy'e kompetencii kak komponent lichnostno-orientirovannoj paradigmy' obrazovaniya // Uchenik v obnovlyayushhejsya shkole: sb. nauch. tr. M.: IOSO RAO, 2002. S. 135–157.

*E.A. Asonova,
O.V. Senenko*

Organization of Project-Speech Activity of Schoolchildren in a Secondary School

The article suggests a model of organization of an independent project-speech activity of schoolchildren in a secondary school. This activity includes conditions and basic stages of development of this activity and also the criteria of its assessment. The second part of the article contains methodical materials for teachers on organization of extracurricular project activity of students of primary and secondary school on the example of the work with bibliography.

Keywords: project-speech activity; competencies; conditions of organization; criteria of assessment.



ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО И ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

А.А. Турыгин

Конструктивистский подход к интерпретации социокультурных практик (на примере педагогических наук)¹

В статье идет речь о современных тенденциях образования, методологии конструктивизма и дефиниции «социокультурные практики» в современных гуманитарных науках. Анализируются философские подходы к анализу феномена «практик», в том числе в педагогической литературе. Акцент поставлен на интерпретации социокультурных практик с позиций философского конструктивизма. Рассматриваются эксплицитные возможности и перспективы социокультурных практик в сравнении с традиционными подходами в педагогике с точки зрения деятельностного подхода. Анализируются труды современных философов и педагогов.

Ключевые слова: практики; акторы; конструктивизм; социокультурные практики; культура; самонаратив; деятельность; субъект; антропология.

Современные образовательные стандарты формируют новую педагогическую реальность, основанную на актуальных тенденциях общественного развития в самом широком смысле. Отличительной особенностью такой реальности является ее практическая связь с жизненным опытом, сравнительно низкая эффективность ее изучения на расстоянии, с определенной дистанции. Это намерение требует перестройки традиционного образования с теоретического изоляционизма по отношению к реальности, на создание условий, в нее погружающих. Залогом успешности такой парадигмальной переориентации системы образования является правильное понимание новейших тенденций общественного развития, требующих адекватного воплощения в новой конструкции реальности, основанной на культурно-историческом своеобразии конкретного типа общества.

Практически в самом начале нового столетия в западных гуманитарных науках развернулась широкая дискуссия, инициация которой принадлежит

¹ Публикация подготовлена в рамках поддержанного РГНФ научного проекта № 16-06-00648.

профессору Института эволюционной антропологии имени Макса Планка Кристофу Бёшу. В своей статье «Is Culture a Golden Barrier Between Human and Chimpanzee?» он догматически проблематизирует связь природы, общества и культуры: «Культура освобождает нас от мира природы, тогда как все живое остается под ее влиянием» [28: р. 82–91]. Смысл этой фразы поставил под сомнение существовавшие на тот момент определения понятия «культура», заставив пересмотреть традиционные представления о соотношении «культуры» и «общества», сохранявших определенную смысловую и содержательную целостность, фактически обособленных гуманитарными науками теоретических категорий [1; 15].

Дискуссии вокруг понятия «культура», начавшиеся в 2000-х гг. во многом под влиянием постмодернизма, позволили отойти от традиционно устоявшихся в науке формулировок, позволив «обнаружить» культуру сразу во многом: в идентичности, речи, посещении кинотеатра, приготовлении пищи, политических выступлениях, что привело к последующей формализации культурных плоскостей (культура питания, культура предпринимательства, культура образа жизни, коммуникативная культура).

Однако вслед за семантическим распылением и рассеиванием «культуры» встал вопрос ее новой институционализации.

Расширенным, новым понятием культуры мы обязаны немецким интеллектуалам — Херманну Глазеру и Хильмару Хоффманну, которые в качестве конституирующего начала «культуры» предложили рассматривать ее «социокультурность», под которой понимали состояние осмысления (понимания) субъектами культурных смыслов собственной социальной деятельности: «Культура — это не только то, как мы живем, но и то, как мы хотим жить. В культуре и с ее помощью люди приходят к пониманию смысла и перспективы своей личной и своей общественной жизни. С помощью культуры они ориентируются в том, что им важно и в чем бы они хотели применить свои жизненные силы» [26: s. 11].

Такое расширенное понятие культуры (*expanded concept of culture*), с одной стороны, выводит понятие «культура» за рамки узкой, элитарной группы (в середине прошлого столетия отказ понимать культуру как нечто принадлежащее элите стало своего рода достижением), с другой, по словам Квирейна ван ден Хугена (Гронингенский университет), делает ее «краеугольным камнем общества» (Хуген). Речь здесь идет о том, что, представляя собой знаково-символическую систему (вторичная, производная от конкретной деятельности), идентифицирующую как все общество в целом, так и отдельные его элементы (общественные группы), в частности, культура проявляет себя в науке, искусстве, общении — тех сферах, которые декодируют ее особенные проявления исходя из понимания собственного предмета. Процесс декодирования может быть институциональным (деятельность) и неинституциональным (практики).

Деятельностный подход к изучению «социокультурности» позволяет представить (понять) процесс, которым создается культура (культура — как специфически человеческий способ деятельности). Он — целенаправленный, содержательный, прогнозируемый, управляемый, контролируемый (В.Ж. Келле, М.Я. Ковальзон, М.С. Каган, Э.С. Маркарян) [9; 10; 16].

Теория практик, первоначально развившаяся из учения П. Бурдьё и К. Гирца [3; 29], позволяет видеть в «культуре» повторяемость определенных действий, принципиально предназначенных не для интерпретации, а для поддержания внутренней связи общества, идентифицирующего себя рамками одной культуры. Теория практик возникла на фоне критики структурного функционализма, экономического детерминизма, материализма, призывая вернуться к гуманистической картине реальности, отводя роль коллективному действию в поддержании и воспроизводстве системы. Термин «практика» направлен на то, чтобы указать на повышенную активность субъекта в традиционной дуалистической модели «субъект – объекта» (деятельностный подход). Субъект в практике — это «актор», действия которого не всегда понятны и симметричны, скорее иррациональны и асимметричны. В отличие от субъекта деятельности актер не обладает смыслообразующей или целеполагающей функцией, напротив, актер «наделяется исключительно функций действия» [8: с. 16–17], причем само действие является механически воспроизводимым действием. Компромиссный характер теории практик состоит в том, что за счет изучения поведения и действия акторов, осмысления их с помощью практик, можно нивелировать разнородность основных научных категорий. Действия акторов можно интерпретировать по-разному, исходя их множественности мотивов, потребностей, интересов, отсюда теория практик обладает определенной междисциплинарной открытостью. Сложность здесь состоит в том, что включение по-новому сформулированных категорий науки в исследовательскую традицию (например, педагогики, истории, социологии) не является однородным, так как у каждой науки существует свой, специфический способ концептуализации.

Применительно к «социокультурности», под термином «практика», вслед за К. Гирцем, можно понимать повторяемость действий по поддержанию и воспроизводству культурных паттернов, так как именно под их влиянием происходит процесс жизнедеятельности (в обществе, в контексте культуры). «Стать человеком, — пишет К. Гирц, — это значит стать индивидом, обрести индивидуальность, а индивидуальность мы обретаем, руководствуясь паттернами культуры, исторически сложившимися системами значений, с точки зрения которых мы придаем форму, порядок, смысл и направление нашей жизни. Задействованные при этом паттерны культуры имеют не общий, а специфический характер» [2: с. 135]. Речь здесь идет не только о целенаправленной, поддающейся рациональному осмыслению деятельности (М. Вебер), но и интуитивных, механически воспроизводимых действиях акторов, под влиянием

культурной традиции, которую они же и поддерживают. В этом смысле социокультурные практики становятся механизмом: 1) поддержания внутренней связи в обществе; и 2) механизмом сохранения и воспроизводства культуры.

В изучении социокультурных практик большую роль играет фактор естественной среды, природных условий, в которых они воспроизводятся. О влиянии естественной среды (климата, почвы, ветра, воды) на развитие человеческой активности писал еще Монтескьё, отмечая, что теплый климат влияет на гармонизацию отношений человека с природой, обеспечивая применение трудовых усилий, в то же время холодный климат формировал непримиримость, подталкивал к движению, развивал дух свободы: «В холодных климатах чувствительность человека к наслаждениям должна быть очень мала, она должна быть более значительна в странах умеренного климата и чрезвычайно сильна в жарких странах. <...> В климате чрезмерно жарком тело совершенно лишается силы. Тогда расслабление тела переходит и на душу: такой человек ко всему равнодушен, не любопытен, не способен ни на какой благородный подвиг, ни на какое проявление великодушия, все его склонности приобретают пассивный характер, лень становится счастьем...» [19: с. 351–353]. О влиянии природы на человека и его деятельность писали также Ж. Боден, Ж.-Б. Дюбо, Г.Т. Бокль, Л.И. Мечников и др.

Если понимать социокультурные практики в качестве феномена, множественность которых создает целостную систему наряду с языком, традицией, мировоззренческими и ценностными установками, можно предположить, что их системообразующим фактором выступают основания любой исторически определенной культуры. Эти основания предстают в качестве культурных универсалий, обобщающих социокультурный опыт (обобщенные представления человека о мире).

Универсалии можно разделить на две большие группы: к первой группе можно отнести универсалии, фиксирующие общие (атрибутивные) характеристики в человеческой деятельности («пространство», «время», «причина», «содержание», «случайность», «противоречие»), ко второй — те из них, которые концентрируются на человеке, определяя целую систему его отношений, взаимодействий, ценностных ориентаций, отражающих его субъектность («совесть», «справедливость», «добро», «свобода»). Вторая группа универсалий, коррелируясь с первой по принципу «субъект – объект», «субъект – объект – субъект», «объект – субъект», фиксирует человеческий опыт.

Универсалии обеих групп усваиваются человеком в процессе его социализации. Они преломляются в групповом (идентифицирующем, ценностном) и индивидуальном (адаптивном, ценностном) сознании, во взаимодействии группового и индивидуального (групповые стереотипы преломляются в сознании индивидуальном, а индивидуальные — в групповом). В зависимости от особенностей человека допустим широкий спектр конкретизации универсалий.

Процесс усвоения универсалий на индивидуальном и групповом уровне позволяет выстраивать типы социокультурных практик: 1) рекреационные, витальные, телесные практики, которые ориентируются на сохранение здоровья, красоты; 2) коммуникативные практики, ориентированные на освоение норм и правил социальных отношений; 3) социализирующие практики, призванные выстраивать отношения человека с социумом, через воспроизводство социальных норм; 4) институциональные практики, раскрывающие способность человека реализовывать свой потенциал в профессиональной деятельности; 5) культурные, смыслообразующие практики, раскрывающие специфически культурно-исторические характеристики деятельности.

Усвоение универсалий связано с активностью человека. Она может находить выражение в деятельности и действиях, повторяемость которых составляет суть практики.

Механизмы деятельности и практики, описывающие усвоение и воспроизводство универсалий, есть суть методологии социокультурности.

Описывая методологию социокультурных практик можно пойти от идеи структуризации действий (структурализм, критицизм, рационализм, феноменология), а можно — от идеи активности познающего субъекта, который при помощи рефлексии выстраивает (конструирует) образы и понятия, придавая им смысл (конструктивизм, экзистенциализм, персонализм).

Представляется целесообразным исходить из методологических основ конструктивизма с его предпочтением активно-конструктивного свойства субъекта (У. Матурано, Дж. Келли, Э. Глазерфельд, Н. Луман) [12; 17; 23]. Конструктивизм ориентируется на форму, построение, структуру, но еще глубже — на их функциональное предназначение, смыслы и значения. В этом случае форма для конструктивизма не сущностная категория, а способ выражения социально-культурных смыслов. Поэтому восприятие формы как способа презентации в конструктивизме неразрывно связано с творчеством, с поиском наиболее оптимальной формы выражения, отражающей индивидуальную и групповую (социальную) сущность актора в контексте определенной исторической культуры.

Для современного конструктивизма характерно стремление изучать процесс освоения человеком не объективного мира, а практики социального взаимодействия, где знание является средством конструирования социального опыта. Особенно важен акцент на активности ментального мира в жизни человека и социума. И этот акцент вполне созвучен духу времени: чем больше человек полагает, что обретает независимость от природы, тем большее значение он приписывает созданному им ментальному миру, вплоть до утраты различия между реальным и виртуальным мирами, свойственной постмодернистскому сознанию.

Современный конструктивизм уделяет большое значение языку как средству выражения акторами социально-культурных смыслов. По мнению

К. Гергена, язык конструирует и позволяет идентифицировать практики: «Все формы понимания нами окружающего мира и себя являются продуктами социума, исторически и культурно обусловленными взаимодействиями между людьми. Особую роль в конструировании Я играет язык, как основное средство интеракций между людьми. Именно язык является одним из главных факторов в окружающей человека культурной среде, который и создает определенные условия, называемые в социальном конструкционизме «дискурсом» [27: р. 8].

Социокультурные практики в педагогике

Одним из целостных, утвердившихся в теории воспитания подходов является деятельностный подход. Однако деятельность институциональна по своей природе, она структурируется целеполаганием и наличествующими потребностями в чем-то конкретном (воспитание патриотизма, обучение чтению, развитие коммуникации). Определенным образом выстроенная деятельность обеспечивает приобщение, особенно подрастающего поколения, к нормам, правилам и стандартам общественной жизни. Структурализм деятельности диктует необходимость как минимум двух участников, находящихся во всевозможных комбинированных формах взаимодействия, опосредованную ролью и характером участия. Деятельность всегда исходит из рационального смысла, из осознания необходимости решения поставленной задачи, факт «решения задачи» создает формальную завершенность деятельности.

Практика, в отличие от деятельности, основывается на механической повторяемости, для которой не является принципиальным ни начало, ни завершение, практика существует в настоящем и раскрывается в спектре всевозможных действий, ценность которых заключается в их содержании. Содержание действий, как правило, определено культурно-исторической спецификой состояния общества. Потенциал практик состоит в повседневном удовлетворении потребностей человека, в том, что еще до полного осознания проблемы, постановки соответствующей задачи ее решения, человек, руководствуясь интуицией, стремится самостоятельно приспособиться, «включиться» в текущий поток событий, общественных изменений. В этом случае педагогический потенциал практик становится объектом педагогических исследований. В педагогике возникает потребность изучения механизмов адаптации и интеграции в аспекте развития социокультурных практик, которые формируются во внешней среде под влиянием общих и специфических факторов развития социума.

Определенную трудность представляет идентификация социокультурных практик, особенно в педагогике. Такое видение проблемы исходит из того, что задачей педагога становится не разработка нового шаблона для социокультурной практики — это невозможно из-за взаимоисключения, а использование социокультурных практик в деятельности. Педагог, к примеру, не может

выстроить социокультурную коммуникацию между сверстниками в разных странах, общающимися посредством Skype, так как их общение чаще всего является интуитивным, связано с постепенным «открытием» друг друга исходя из ситуации, интереса, времени суток и т. д. Педагог может тем не менее создать необходимый информационный контент, который бы позволил сформировать определенный уровень потребностей (в изучении «другой культуры», языка, образцов поведения).

Определенный способ идентификации социокультурных практик предлагают постмодернистские исследователи самонаратива (self-narrative) [5; 18; 24]. Речь идет о персонифицированных рассказах и историях из жизни, в которых человек сам увязывает события, выстраивает связи в единую систему, являясь и героем и рассказчиком одновременно. В этих историях человек подсознательно описывает контекст опыта, социокультурные условия, которые проживает и в которых определенным образом действует. Так, по мнению Гергена, «Наша настоящая идентичность есть разумный результат нашей жизненной истории» (Герген). Создавая такие рассказы (самонаративы), у человека «возникает иллюзия, что эти рассказы рождаются из единого источника (не только потому, что в физическом смысле они проистекают из одного рта, но и потому, что, воздействуя на аудиторию слушателей, они заставляют ее определять рассказчика как единого агента)» [24: с. 87].

Под влиянием постмодернистской философии в гуманитарных науках произошел так называемый *anthropological turn* («антропологический поворот»), который расставил акценты на учете индивидуального мнения (суждения) человека, культурном релятивизме, скептицизме целеполагания и универсализме знания, отказе от теорий, объясняющих целое в ущерб частному и т. д. Философский антропологизм проявил себя в развитии индивидуального сознания, условием которого является событийность. Социокультурные практики, понимаемые с позиции их *событийности* (В.И. Слободчиков, Е.И. Исаев, В.В. Сериков, А.Н. Кимберг) [11; 13; 21], наделяются, таким образом, педагогическим потенциалом. В событийности зарождаются индивидуальные способности человека, формируется его рефлексивное сознание. Педагогический подход к событийности позволяет человеку подойти к событию с точки зрения его персональной значимости, только тогда событие становится фактором индивидуального развития, в котором человек приобретает новые возможности и критически оценивает собственные убеждения, проверяет устойчивость системы ценностей и т. д. Социокультурные практики, при их идентификации и включении в педагогическую деятельность, способны придавать значимости событийности исходя из особенностей естественной социокультурной среды (напр., социокультурные практики общения в чате могут быть предметными, основанными на сформированности интереса к чему-либо). Искусственная, институционально выстроенная среда, например, образовательного учреждения, далеко не всегда делает акцент на событийности,

вовлекая ее в образовательный процесс в качестве педагогического фактора, условия или возможности.

Такой подход к социокультурным практикам, основанным на событийности, достаточно близок к идеям Н.Б. Крыловой, которая предложила термин «культурная практика», понимаемый как «разнообразные, основанные на текущих и перспективных интересах ребенка виды самостоятельной деятельности, поведения и складывающиеся с первых дней его жизни пространства организации собственного действия и опыта» [13]. Поскольку событийность всегда содержательна, включая в себя индивидуальные смыслы, ценности, понятия, опыт, атрибуты среды, на которые обращено внимание, то педагогические задачи, связанные с использованием событийности в контексте социокультурных практик, будут связаны с организацией «предметности деятельности», которая может быть атрибутирована свободным выбором.

Близкими к такому пониманию социокультурных практик являются идеи Н.А. Чередниченко, В.Т. Кудрявцева, В.М. Гребенникова, В.К. Игнатович, С.С. Игнатович [4; 14; 25].

Социокультурные практики, понимаемые с позиций педагогического прагматизма, в основе которого лежит поиск истины и рационального смысла, чаще всего в педагогической литературе рассматриваются с точки зрения их институциональности. Институциональность нами понимается как характеристика реальности, ее имманентное свойство, обладающее организующим началом. Такое понимание институциональности близко к понятию институтов у Э. Дюркгейма, который был убежден, что институты — это особые формы состояния, бытия, закрепляющие определенные формы и образцы поведения, суждения и действия [6: с. 20]. Формами институциональности в равной мере выступают нормы, правила, коммуникации, институты.

Институциональный подход к социокультурным практикам в педагогике позволяет рассматривать их с точки зрения приобщения к социуму через принятие и воспроизводство норм, в нем принятых. В данном ключе социокультурные практики наделяются технологичностью, последовательностью решаемых задач, создающих определенные условия вовлечения человека в общественную деятельность. При таком подходе к социокультурным практикам важно соблюдать лично-ориентированный принцип (в д. с. личность — компонент структурный), опираясь на такие характеристики деятельности, в которую человек сознательным образом вовлекается: социальная значимость, рациональность, эффективность и др. В процессе освоения технологий, обеспечивающих входение и функционирование человека в обществе, он как минимум может обеспечить себе комфортное в нем существование, как максимум — самостоятельно формировать потребности повышения уровня комфорта и реализовывать их.

В подобном ключе существуют такие определения практики, как совместной деятельности, направленной на изменение качества их социальной среды

(жизни) в соответствии с их установками (интенциями), социальным капиталом и другими ресурсами», как «инструмент, позволяющий раскрыть широкий спектр явлений и событий общественной жизни» [27: с. 279].

Из организующих социокультурные практики форм исходят Н.А. Иванова, Т.И. Заславская, определяющие институциональный контекст и содержание практики (правовой, экономической, досуговой, социальной) [7]. К такому понятию социокультурных практик близок С.В. Тарасов, рассматривающий в качестве их педагогических условий социокультурную среду образовательного учреждения [22]. Понимая образовательное учреждение как социокультурный субъект, С.В. Тарасов указывает, что оно «является транслятором культуры и ценностей в обществе, то есть проявляет себя как активный субъект воспитания «социального характера», присущего большинству представителей данной культуры; отражает изменения, происходящие в культуре, является проводником и источником изменений в жизни общества; осуществляет интегрирующий диалог культур и ценностей разных народов, социальных и возрастных групп, объединяя людей на основе этических представлений и норм; создает условия для творческой активности педагогов и учащихся, которые могут становиться сотворцами культуры; рождает особую педагогическую культуру — мастерство педагога, педагогическую этику, принципы взаимодействия взрослых и детей и т. д., содержащую духовные и интеллектуальные ценности, накопленные на протяжении человеческой истории, служащие основой развития детей и молодежи» [22: с. 19].

Таким образом, методология конструктивизма, центральной эпистемологической категорией которой выступают социокультурные практики, позволяет выделить ряд положений:

1. Конструктивизм формирует новый способ видения (рассмотрение, интерпретация) через такое восприятие реальности, которое не только позволяет понять ее в виде модели, конструкции или проекта, но и создает новые способы репрезентации (отбор методов). Конструктивизм создает новые модели реальности разными способами (психологическими, социальными, коммуникативными), которые, по словам Б. Дэвиса и Р. Харре, предлагается назвать «дискурсивными практиками».

Формирование нового способа видения становится наиболее актуальным в период форсированных общественных изменений, когда на фоне научно-технического прогресса наблюдается создание нового типа «социальности» (новые формы коммуникации, идентичности, репрезентации) или «культурности» (новый язык, знание, жизненный стиль, ценности, компетенции), который создается в том числе с учетом культурно-исторических особенностей развития общества.

2. Конструктивизм формирует новые формы взаимодействия, основанные на постоянных пробах и экспериментах, акцентирующихся на активности и направлениях ее приложения (от лат. construction — построение, устройство,

расположения чего-либо в пространстве; от лат. гл. *construere* — создавать какую-то конструкцию, строение). Причем ее характеристики будут не линейными, однонаправленными, а взаимно направленными, основанными на интерактивности. Латинская основа «конструктивизма» раскрывается также в творчестве и через творчество. Речь здесь может вестись о творческом самовыражении личности и творческом преобразении действительности, создании чего-то нового, что способно повлиять на процесс мышления по-новому.

3. Конструктивизм всегда имеет под собой идею практического воплощения замысла, рациональности и целесообразности жизни. Конструктивизм в этом смысле позволяет проектировать такие модели, которые связаны с улучшением качества жизни, преодолением негативных последствий, вызванных современными общественными изменениями, формированием условий для активности ее проявления человеком, в качестве реакции на эти изменения. В отличие от творчества как способа самовыражения, конструктивизм здесь понимается как проектирование новых жизненных стандартов с целью улучшения качества жизни.

В итоге интерес к конструктивизму связан с актуальностью выработки новых конструкций, моделей и проектов реальности, которые не должны стать следствием радикальных ломок и переустройств традиционных моделей. Новые проекты реальности должны выстраиваться с учетом прежних проектов, основываясь на их уникальности и самобытности, отчего социально-культурные практики становятся важным, связующим механизмом конструктивизма.

4. Утвердившийся в педагогике деятельностный подход к воспитанию, на наш взгляд, требует адекватной рецепции с позиции теории практик, возникшей в гуманитарных исследованиях под влиянием постмодернизма. Практика, в отличие от деятельности, основывается на механической повторяемости, для которой не является принципиальным ни начало, ни завершение, практика существует в настоящем и раскрывается в спектре всевозможных действий, ценность которых заключается в их содержании. Практикоориентированный подход позволяет дополнить утвердившиеся в педагогике концепции с точки зрения механики, повторяемости индивидуальных действий, зачастую неосознаваемых актором, но отражающих коллективный опыт, накопленный в конкретном обществе с учетом его истории.

Литература

1. Абушенко В.Л. Социология культуры, культурсоциология // Социология: энциклопедия / сост. А.А. Грицанов, В.Л. Абушенко, Г.М. Евелькин, Г.Н. Соколова, О.В. Терещенко. Минск: Книжный Дом, 2003. 433 с.

2. Гириц К. Влияние концепции культуры на концепцию человека // Антология исследований культуры. Т. 1: Интерпретация культуры. СПб.: Университетская книга, 1997. 566 с.

3. Гириц К. Интерпретация культур: пер. с англ. М.: Российская политическая энциклопедия (РОССПЭН), 2004. 623 с.

4. *Гребенникова В.М., Игнатович В.К., Игнатович С.С.* Принцип событийности в организации социокультурных практик учащихся как проектных единиц их индивидуальных образовательных маршрутов // Историческая и социально-образовательная мысль. 2015. Т. 7. № 5. Ч. 1. С. 112–134.
5. *Деннет Д.К.* Почему каждый из нас является новеллистом // Вопросы философии. 2003. № 2. С. 126–127.
6. *Дюркгейм Э.* Социология. Ее предмет, метод, предназначение. М., 1995. 344 с.
7. *Иванова Н.А.* Социальные практики: условие возможности, сущность и многообразие форм // Вестник Челябинского государственного университета. 2014. № 17 (346). С. 76–82.
8. *Ильин И.П.* Постмодернизм. Словарь терминов. М., 2001. 233 с.
9. *Каган М.С.* Человеческая деятельность: Опыт системного анализа. М., 1974. 267 с.
10. *Келле В.Ж.* Культура и Социальность // Постижение культуры. Концепции. Дискуссии. Диалогия. М., 1999. С. 34–48.
11. *Кимберг А.Н.* Одиночество гуманистов // В поисках гуманистической реальности: сб. науч. тр. / науч. ред. В.П. Бедерханова. Краснодар: Кубан. гос. ун-т., 2007. С. 98–113.
12. Конструктивизм в теории познания / Рос. акад. наук, Ин-т философии; отв. ред. В.А. Лекторский. М.: ИФРАН, 2008. 322 с.
13. *Крылова Н.Б.* Культурные практики // Новые ценности образования. Антропологический, деятельностный и культурологический подходы: тезаурус / под. ред. Н.Б. Крыловой. 2005. № 5 (24). С. 34–56.
14. *Кудрявцев В.Т.* Развитое детство и развивающее образование: культурно-исторический подход. Ч. 1: Современное детство и инновации в дошкольном образовании. Дубна, 1997. 156 с.
15. *Манхейм К.* О специфике культурно-социологического познания // Избранное. Социология / пер. с нем. А.В. Дранова; под ред. Е.О. Тучкова. М.; СПб.: Университетская книга, 2000. 244 с.
16. *Маркарян Э.С.* Системное исследование человеческой деятельности // Вопросы философии. 1972. № 10. С. 76–89.
17. *Матурана У., Варела Ф.* Введение // Матурана У., Варела Ф. Древо познания. М., 2001. 566 с.
18. *Мерло-Понти М.* Феноменология восприятия. СПб., 1999. 608 с.
19. *Монтескье Ш.Л.* Избранные произведения. М.: Госполитиздат, 1955. 800 с.
20. *Слободчиков В.И., Исаев Е.И.* Основы психологической антропологии. Психология человека: Введение в психологию субъективности: учеб. пособие для вузов. М.: Школа-Пресс, 1995. 376 с.
21. *Тарасов С.В.* Философия современной школы // Образование XXI века: проблемы, прогнозы, модели, проекты. СПб., 1998. С. 55–67.
22. *Улановский А.М.* Конструктивистская парадигма в гуманитарных науках // Эпистемология & Философия науки. 2006. № 4. С. 112–134.
23. *Черданцева И.В.* Проблема «Я» и способы ее решения в философских учениях раннего буддизма и Д. Деннета // Известия АГУ. 2003. № 4 (30). С. 85–88.
24. *Чередниченко Н.А.* Развитие социокультурного опыта современных детей в условиях негосударственного образовательного учреждения на основе модели образования в культуре // Развитие личности в образовательных системах: материалы докладов

XXIX Международных психолого-педагогических чтений. Ч. 1. Ростов-н/Д: ИПО ПИ ЮФУ, 2010. С. 60–61.

25. *Черткова Е.Л.* Социальный конструктивизм и социальное конструирование // Конструктивизм в теории познания / Рос. акад. наук, Ин-т философии; отв. ред. В.А. Лекторский. М.: ИФРАН, 2008. С. 117–132.

26. *Hoffmann H.* Zukunft ist ein kulturelles Programm // Brockhaus Kunst- und Kulturgeschichte. Bd. 1. Mannheim: Brockhaus, 1997. S. 11–14.

27. *Gergen K.J.* The Saturated Self: Dilemmas of Identity in Contemporary Life. N. Y., 1991. 244 p.

Literatura

1. *Abushenko V.L.* Sociologiya kul'tury', kul'tursociologiya // Sociologiya: E'nciklopediya / sost. A.A. Griczanov, V.L. Abushenko, G.M. Evel'kin, G.N. Sokolova, O.V. Tereshhenko. Minsk: Knizhny'j Dom, 2003. 433 s.

2. *Gircz K.* Vliyanie koncepcii kul'tury' na koncepciyu cheloveka // Antologiya issledovaniy kul'tury'. T. 1: Interpretaciya kul'tury'. SPb.: Universitetskaya kniga, 1997. 566 s.

3. *Gircz K.* Interpretaciya kul'tur: per. s angl. M.: Rossijskaya politicheskaya e'nciklopediya (ROSSPE'N), 2004. 623 s.

4. *Grebennikova V.M., Ignatovich V.K., Ignatovich S.S.* Princip soby'tijnosti v organizacii sociokul'turny'x praktik uchashhixsya kak proektny'x edinit'ix individual'ny'x obrazovatel'ny'x marshrutov // Istoricheskaya i social'no-obrazovatel'naya my'sl'. 2015. T. 7. № 5. Ch. 1. S. 112–134.

5. *Dennet D.K.* Pochemu kazhdy'j iz nas yavlyaetsya novellistom // Voprosy' filosofii. 2003. № 2. P. 126–127.

6. *Dyurkgeym E.* Sociologiya. Ee predmet, metod, prednaznachenie. M., 1995. 344 s.

7. *Ivanova N.A.* Social'ny'e praktiki: uslovie vozmozhnosti, sushhnost' i mnogoobrazie form // Vestnik Chelyabinskogo gosudarstvennogo universiteta. 2014. № 17 (346). S. 76–82.

8. *Il'in I.P.* Postmodernizm. Slovar' terminov. M., 2001. 233 s.

9. *Kagan M.S.* Chelovecheskaya deyatel'nost': Opy't sistemnogo analiza. M., 1974. 267 s.

10. *Kelle V.Zh.* Kul'tura i Social'nost' // Postizhenie kul'tury'. Koncepcii. Diskussii. Diologiya. M., 1999. S. 34–48.

11. *Kimberg A.N.* Odinochestvo gumanistov // V poiskax gumanisticheskoy real'nosti: sb. nauch. tr. / nauch. red. V.P. Bedexanova. Krasnodar: Kuban. gos. un-t., 2007. S. 98–113.

12. Konstruktivizm v teorii poznaniya / Ros. akad. nauk, In-t filosofii; отв. ред. В.А. Лекторский. М.: ИФРАН, 2008. 322 s.

13. *Kry'lova N.B.* Kul'turny'e praktiki // Novy'e cennosti obrazovaniya. Antropologicheskij, deyatel'nostny'j i kul'turologicheskij podxody': tezaurus / pod. red. N.B. Kry'lovoj. 2005. № 5(24). S. 34–56.

14. *Kudryavcev V.T.* Razvitoe detstvo i razvivayushhee obrazovanie: kul'turno-istoricheskij podxod. Ch. 1: Sovremennoe detstvo i innovacii v doshkol'nom obrazovanii. Dubna, 1997. 156 s.

15. *Manxejm K.* O specifike kul'turno-sociologicheskogo poznaniya // Izbrannoe. Sociologiya / per. s nem. A.V. Dranova; pod red. E.O. Tuchkova. M.; SPb.: Universitetskaya kniga, 2000. 244 s.

16. *Markaryan E.S.* Sistemnoe issledovanie chelovecheskoj deyatel'nosti // Voprosy' filosofii. 1972. № 10. S. 76–89.

17. *Maturana U., Varela F.* Vvedenie // Maturana U., Varela F. *Drevo poznaniya*. M., 2001. 566 s.
18. *Merlo-Ponti M.* Fenomenologiya vospriyatiya. SPb., 1999. 608 s.
19. *Montesk'e Sh.L.* Izbranny'e proizvedeniya. M.: Gospolitizdat, 1955. 800 s.
20. *Slobodchikov V.I., Isaev Ye.I.* Osnovy' psixologicheskoy antropologii. Psixologiya cheloveka: Vvedenie v psixologiyu sub'ektivnosti: ucheb. posobie dlya vuzov. M.: Shkola-Press, 1995. 376 s.
21. *Tarasov S.V.* Filosofiya sovremennoj shkoly' // *Obrazovanie XXI veka: problemy', prognozy', modeli, proekty'*. SPb., 1998. S. 55–67.
22. *Ulanovskij A.M.* Konstruktivistskaya paradigma v gumanitarny'x naukax // *E'pistemologiya i Filosofiya nauki*. 2006. № 4. S. 112–134.
23. *Cherdanceva I.V.* Problema «Ya» i sposoby' ee resheniya v filosofskix ucheniyax rannego buddizma i D. Denneta // *Izvestiya AGU*. 2003. № 4 (30). S. 85–88.
24. *Cherednichenko N.A.* Razvitie sociokul'turnogo opy'ta sovremenny'x detej v usloviyax negosudarstvennogo obrazovatel'nogo uchrezhdeniya na osnove modeli obrazovaniya v kul'ture // *Razvitie lichnosti v obrazovatel'ny'x sistemax: materialy' dokladov XXIX Mezhdunarodny'x psixologo-pedagogicheskix chtenij*. Ch. 1. Rostov-n/D: IPO PI YuFU, 2010. S. 60–61.
25. *Chertkova E.L.* Social'ny'j konstruktivizm i social'noe konstruirovanie // *Konstruktivizm v teorii poznaniya / Ros. akad. nauk, In-t filosofii; otv. red. V.A. Lektorskij*. M.: IFRAN, 2008. S. 117–132.
26. *Hoffmann H.* Zukunft ist ein kulturelles Programm // *Brockhaus Kunst- und Kulturgeschichte*. Bd. 1. Mannheim: Brockhaus, 1997. S. 11–14.
27. *Gergen K.J.* *The Saturated Self: Dilemmas of Identity in Contemporary Life*. N. Y., 1991. 244 p.

A.A. Turygin

Constructivist Approach to Interpretation of Social-Cultural Practices (on the Example of Pedagogical Sciences)²

In the article the author tells about modern trends of education, constructivist methodology and definition “social-cultural practices” in modern humanities. Philosophical approaches to the analysis of phenomenon of “practices”, the pedagogical literature included are analyzed. The emphasis is made on interpretation of social-cultural practices from the standpoint of philosophical constructivism. The explicit possibilities and prospects of social-cultural practices in comparison with traditional approaches to pedagogics from the point of view of activity approach are considered. Works of modern philosophers and teachers are analyzed.

Keywords: practices; actors; constructivism; social-cultural practices; culture; self-narrative; activity; subject; anthropology.

² The publication was prepared within the framework of a research project supported by the Russian Foundation for Humanities № 16-06-00648.

**Г.Г. Губина,
Г.О. Рощина**

Осуществление педагогической поддержки детей с аутизмом с целью их социальной адаптации и обучения навыкам общения на основе специальных педагогических подходов

В статье исследованы проблемы, обуславливающие отклонения в области социального поведения, развития и реализации коммуникативных навыков у детей, болеющих аутизмом, и осуществление педагогической поддержки детей с аутизмом с целью их социальной адаптации и обучения навыкам общения на основе специальных педагогических подходов и методов обучения.

Ключевые слова: аутистический; вербальная и невербальная коммуникация; инцидентальный; поведенческий; проксимальный.

Закон «Об образовании в Российской Федерации» определяет необходимость создания условий для реализации инклюзивного образования, обуславливающего получение качественного обучения лицами с ограниченными возможностями здоровья, социальной адаптации этих лиц и оказания им помощи на основе специальных педагогических подходов и методов обучения [4: глава I, ст. 5, п. 5]. Кроме федеральных государственных стандартов общего, среднего специального и высшего образования российскими учеными разработаны [1] и одобрены Министерством образования и науки Российской Федерации «Федеральные государственные образовательные стандарты для детей с ограниченными возможностями здоровья», которые определяют программы обучения и методы их реализации в учебном процессе в соответствии с видами заболеваний обучающихся [2; 3]. В то время как вопросами инклюзивного обучения ранее занимался ограниченный круг специалистов, в настоящее время проблемы обучения и успешной социализации обучающихся с ограниченными возможностями здоровья на всех ступенях развития образования требуют более глубокого переосмысления, развития

и необходимости более тщательного изучения проблемы учителями в школе и преподавателями в средних специальных и высших учебных заведениях.

Мы рассматриваем педагогическую поддержку в качестве необходимого условия успешной реализации программ обучения для детей с ограниченными возможностями здоровья, исследуем проблемы, обуславливающие отклонения в области социального поведения, развития и реализации коммуникативных навыков у детей, болеющих аутизмом, и осуществление педагогической поддержки детей с аутизмом с целью их социальной адаптации и обучения навыкам общения на основе специальных педагогических подходов.

Уровень коммуникативной компетенции рассматривается в качестве важного фактора, определяющего положительный результат в лечении детей с аутистическим синдромом. Отклонения в области коммуникации, связанные с таким заболеванием, как аутизм, определяют дефицит социального общения и интерактивности, обуславливают проблемы в поведении больных детей и варьируются от аутистической отчужденности до активных, но специфических свойств поведения. В области социального поведения нарушения выражаются в речевых отклонениях, а также вербальной и невербальной коммуникации, затруднении понимания сказанного в процессе общения, ригидности мыслей, бедном воображении. Ослабление социального взаимодействия у детей с аутизмом вызвано наличием трудностей в переключении с визуальных на аудиовизуальные речевые стимулы. Затрудненное репрезентативное восприятие картины мира также препятствует эффективному осуществлению коммуникации. Сужение в области интересов, сильная зависимость детей, больных аутизмом, от контекста общения, не позволяют полностью реализовать сформированные положительные коммуникативные навыки. Внутри аутистического спектра уровни овладения языком и речью разнородны и варьируются от детей, неспособных осуществлять вербальную коммуникацию, до детей, владеющих беглой речью, но испытывающих трудности в эффективном использовании языка в процессе коммуникации. Восприятие ими речи на уровне понимания также затруднено.

Для больных аутизмом характерно присутствие феномена эхолалии — частого повтора услышанных раньше высказываний при отсутствии четко выраженного коммуникативного намерения. В процессе осуществления педагогической поддержки эхолалия может быть использована для инициализации речевых актов или поддержки обмена сообщениями в коммуникативном процессе. Еще одно отклонение в использовании языка аутистами касается перестановки местоимений, например, вместо местоимения «я», называя себя, ребенок-аутист употребляет местоимение «ты», а других людей определяет местоимением «я». Это происходит из-за того, что аутист смешивает роли в дискурсе и не может отделить себя от других людей. Для детей с аутизмом также характерно чрезмерно буквальное восприятие всего увиденного и услышанного, наличие трудностей в понимании речевых намерений, скрытого речевого смысла, юмора, сарказма или иронии.

К девиантным речевым свойствам в аутизме относится неспособность аутистов использовать паралингвистические компоненты речи: голос, интонацию, тон, ударение; отсутствие способности выражать эмоциональные чувства, такие как удивление, эмфаза, гнев или волнение, помогающие собеседникам в процессе переработки дискурсивных элементов, и неспособность различать эти оттенки в голосе собеседника, что также оказывается препятствием для понимания высказывания. Кроме этого, больные аутизмом могут проявлять повторное стереотипное негибкое и часто идиосинкразическое использование слов и фраз, нечеткое знание грамматических структур спонтанной речи, иметь проблемы с последовательным расположением и пониманием смысла предложения.

В области невербальной коммуникации дети с аутизмом могут владеть простыми движениями моторики, но сложным для них бывает использование условной жестикуляции, например, взмахов руками, кивков, наклонов головы; символических жестов, обозначающих действия; выражений лица, изображающих разные эмоциональные состояния человека.

Нарушения в области вербальной и невербальной коммуникации, отсутствие определяемых стандартами норм языкового развития могут в значительной мере влиять на неспособность детей с аутизмом реализовывать прагматическую компетенцию, нарушать правила прагматики, выбирая для общения только интересующих их самих темы без учета интересов собеседника, игнорируя правило очередности высказываний при общении, не осознавая наличие временных ограничений.

Дефицит социального общения и интерактивности, отклонения в области вербальной и невербальной коммуникации, разная степень заболевания аутистов определяют необходимость осуществления педагогической поддержки на основе использования специальных педагогических подходов, обеспечивающих социализацию детей, формирование и совершенствование у них языковых и коммуникативных навыков.

В XX веке широкое распространение получили поведенческие подходы, такие как дискретные традиционные поведенческие подходы на основе метода проб, индивидуализированные подходы, основанные на транзакционной модели развивающие социально-прагматические подходы, которые недостаточно учитывали социальный контекст. Развитие прагматики обусловило изучение развития языка и коммуникации в социальном контексте. Ребенок стал рассматриваться не как обучающийся, осуществляющий обучение под контролем учителя, а как активный участник учебного процесса с учетом своих индивидуальных потребностей, уровня развития, индивидуализации целей обучения и стратегий развития коммуникативных способностей, работы над довербальным и вербальным языком на уровне смысла [6].

Наиболее эффективным представляется комбинирование поведенческих подходов и подходов развивающего обучения с предпочтением развивающих

социально-прагматических программ обучения, содержащих конкретные цели и задачи, нацеленные на повышение уровня мотивации и заинтересованности обучающегося, систематического использования развивающих видов деятельности, обучающих сигналов и инструкций, выделения значимого взаимодействия в контексте созданной взрослыми структурированной обучающей среды [7]. Исследуем преимущества этих подходов.

Инцидентальное обучение использует методы, способствующие обобщению и спонтанному применению новых навыков, особенно до того, как ребенок научится имитировать вербальные модели и следовать инструкциям взрослых. Работа по реализации инцидентального подхода включает три этапа:

1. Организация установки, которая содержит материалы, представляющие интерес для ребенка.
2. Ожидание ребенком инициации общения на интересующую его тему с использованием сложного языка и аппроксимаций коммуникативного уровня текста.
3. Обеспечение объекта, ради которого обучающийся инициировал взаимодействие с партнером по общению.

Дети с аутизмом, владеющие продуктивным языком, осуществляют работу на основе вербальной коммуникации; аутисты с более тяжелой формой заболевания используют средства общения невербальной коммуникации. Педагогическая поддержка более эффективна, если преподаватель выбирает для отработки употребление местоимений «я» и «ты» и только после овладения аутистом правильным употреблением этих местоимений начинает отработку употребления других местоимений в речи. Повышению эффективности обучения также способствует создание для ребенка привычной окружающей среды, включающей в себя его любимую еду, игрушки, книги, фотографии, способствующие инициализации общения. В процессе работы допускается использование подсказок.

К другому способу поведенческого воздействия в аутизме относится *метод обучения ключевым ответным реакциям*. Стратегия модели обучения на основе данного метода направлена на создание учителем мотивации обучения и формирование навыка осуществления ответных реакций на несколько реплик, изменение поведения аутистов. Коллатеральные изменения атипичного поведения детей с аутизмом, например, углубление концентрации внимания может положительно влиять на формирование у них способностей к работе со знаками, языком и усиливать развитие общих социально-когнитивных процессов. Как и при инцидентальном обучении, интересы обучающегося встраиваются в среду обучения, и ребенок становится активным участником учебного процесса. В процессе реализации интерактивного обучения осуществляется варьирование языковых компонентов, например, в процессе обучения используются существительные в сочетании с одним и тем же глаголом или разные прилагательные в качестве определения к существительному: надеть пальто, надеть костюм; большая машина, белая машина.

Подход, осуществляющий *лечение и обучение аутистов и других детей с ограниченными возможностями к коммуникации*, имеет целью подготовку ребенка к продуктивной жизни дома, в школе и в обществе. Основные приоритеты включают центрирование на личности аутиста и формирование норм поведения в обществе. Стратегии обучения и воспитания реализуются на основе существующих навыков и интересов обучающихся. Предпочтение отдается структурированному обучению. В качестве эффективных способов развития навыков в подходе выбраны: организация физической окружающей среды аутистов; формирование рабочих систем и планирования деятельности через расписание; наличие четко выраженных ожиданий и прогнозов результатов обучения; использование визуальных материалов, развитие сильных сторон и интересов детей-аутистов; повышение уровня мотивации к осуществляемой ими деятельности; понимание выполняемой деятельности. Важной частью реализации подхода является развитие коммуникативных навыков, осуществление социальных интересов. Программа педагогической поддержки использует образовательные технологии, которые помогают развивать навыки и минимизируют проблемы поведения в процессе обучения, включающие в себя физическую и визуальную структуры и индивидуальные маршруты. Первый компонент структурированного обучения — структура физической окружающей среды. Наличие определенных мест в классе для решения конкретных задач, четкое разграничение границ и доступность материалов помогают аутистам определить, где они должны в определенный момент времени находиться и где они могут получить доступ к изучаемым материалам. Следует избегать организации рабочего места аутиста там, где есть отвлекающие внимание предметы. Материалы также четко обозначены с помощью изображений, цветового кода или нумерации.

Другой компонент структурированного обучения — планирование деятельности, составление расписания, которое помогает обучающимся знать, какие виды деятельности будут осуществляться и в каком порядке. При этом осуществляется формирование функциональных навыков.

Неотъемлемая часть структурированного обучения — обеспечение реализации учебно-методических задач. С целью создания ситуации успеха для детей-аутистов обучение осуществляется с использованием подсказок и опор. Это помогает прогнозировать результаты обучения и помочь больным аутизмом преодолеть повышенный уровень отвлекаемости, сопротивление к изменениям и повысить мотивацию к обучению. Руководство деятельностью аутистов осуществляется вербально и невербально в соответствии с уровнем понимания обучающихся. Вербальная коммуникация предполагает использование языка, подкрепляемого жестами с целью обеспечения более высокого уровня понимания изучаемого материала обучающимися. В процессе невербальной коммуникации детям предоставляются контекстные визуальные подсказки, такие как определенное расположение материалов, использование шаблонов и письменных инструкций.

Коммуникационная система обмена изображениями предназначена для детей с патологиями языка и речи, которые совсем не используют речь или используют ее ограниченно с целью формирования у них коммуникативных навыков. Работа осуществляется поэтапно. На первом этапе ребенок отдает изображение желаемого объекта, который находится в этом же помещении партнеру по общению и в качестве обратной связи получает этот объект. Выполняя эти действия, ребенок инициирует коммуникативный акт с целью получения конкретного результата в социальном контексте. На втором этапе для обобщения изучаемого материала и закрепления коммуникативного навыка он выполняет действия на основе расширения социального контекста общения. На третьем этапе обучающийся самостоятельно или в ответ на вопросы учителя различает и выбирает предметы на доске. На четвертом этапе осуществляется работа на уровне структуры предложения — запрашиваемые предметы становятся частью предложения. На пятом этапе происходит расширение и углубление работы со структурой предложения: предложения становятся распространенными и более сложными по структуре, например, посредством добавления модификаторов, союзов, разных видов фраз. На шестом этапе ребенок осуществляет вербальную речевую коммуникацию, связанную с социальным контекстом, окружающей средой: «Я вижу...», «Я слышу...», «Я чувствую...».

Проксимальная коммуникация — интерактивный подход с целью формирования навыков социального взаимодействия на основе невербальной коммуникации со взрослыми людьми. В активной фазе взрослый выполняет увлекательную с точки зрения ребенка деятельность, затем ее прекращает и наступает пауза, во время которой ребенок общается со взрослым, проявляя намерение относительно продолжения деятельности. Еще одна стратегия в реализации подхода проксимальной коммуникации — создание благоприятной среды для стимулирования общения на основе последовательного использования взрослым ограниченного количества слов с использованием визуальных подсказок.

Педагогическая поддержка для детей с заболеванием аутизм на основе отбора и использования специальных педагогических методов является необходимым условием успешной социализации детей, формирования у них коммуникативных навыков.

Инцидентальный подход помогает получению навыков, сформированных на основе разных ситуаций общения на разных уровнях, начиная с увеличения словарного запаса ребенка с отсутствием концентрированного внимания в условиях структурированной среды обучения, и заканчивая, при наличии сформированного словарного запаса, функционализацией навыка. Действия по формированию и совершенствованию коммуникативных навыков инициируются не только взрослым, но и ребенком; материалы для обучения выбираются детьми и выступают в качестве награды для них в результате успешного

взаимодействия в процессе коммуникации, что повышает ценность коммуникации для ребенка, осознание им причин реализации коммуникативных целей.

Цель метода обучения ключевым ответным реакциям — обучение аутистов спонтанному интерактивному общению. Выбор основных контекстов и тем для коммуникативного обмена осуществляется на основе интересов ребенка. Взаимодействия ребенка и взрослого естественны и свободно структурированы.

Использование подхода, осуществляющего лечение и обучение аутистов и других детей с ограниченными возможностями к коммуникации, улучшает поведение аутистов, повышает мотивацию к обучению и обеспечивает выполнение на более высоком уровне учебно-методических задач, способствует формированию коммуникативных навыков.

Обмен изображениями содержит интенцию и понимание осуществляемого действия. Коммуникация инициируется ребенком-аутистом при наличии высокого уровня мотивации к обучению, реализуется на уровне смыслового значения.

Проксимальный подход вовлекает детей в процесс осознанного социального взаимодействия, обеспечивает обучение детей коммуникации на уровне смысла на основе причинно-следственных связей в процессе общения детей между собой и со взрослыми речевыми партнерами.

Литература

1. *Никольская О.С.* Специальный федеральный государственный стандарт для детей с нарушениями развития аутистического спектра // Дефектология. 2010. № 2. С. 3–18.
2. Приказ Министерства образования Российской Федерации от 19 декабря 2014 г. № 1598 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья».
3. Приказ Министерства образования Российской Федерации от 19 декабря 2014 г. № 1599 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями)».
4. Федеральный закон от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации».
5. *Kathleen Ann Quill.* DO-WATCH-LISTEN-SAY: Social and communication intervention for children with autism. Baltimore, MD: Paul Brookes Publishing Co, 2000.
6. *Prizant B.M., Wetherby A.M., Rydell P.J.* Communication intervention issues for young children with autism spectrum disorders // Children with autism spectrum disorders: A developmental, transactional perspective / eds. A.M. Wetherby & B.M. Prizant. Baltimore, MD: Paul Brookes Publishing Co, 2000.

Literatura

1. *Nikol'skaya O.S.* Special'ny'j federal'ny'j gosudarstvenny'j standart dlya detej s narusheniyami razvitiya autisticheskogo spektra // Defektologiya. 2010. № 2. S. 3–18.

2. Prikaz Ministerstva obrazovaniya Rossijskoj Federacii ot 19 dekabrya 2014 g. № 1598 «Ob utverzhdenii federal'nogo gosudarstvennogo obrazovatel'nogo standarta nachal'nogo obshhego obrazovaniya obuchayushhixsya s ogranichenny'mi vozmozhnostyami zdorov'ya».

3. Prikaz Ministerstva obrazovaniya Rossijskoj Federacii ot 19 dekabrya 2014 g. № 1599 «Ob utverzhdenii federal'nogo gosudarstvennogo obrazovatel'nogo standarta obuchayushhixsya s umstvennoj otstalost'yu (intellektual'ny'mi narusheniyami).

4. Federal'ny'j zakon ot 29 dekabrya 2012 g. № 273-FZ «Ob obrazovanii v Rossijskoj Federacii».

5. *Kathleen Ann Quill*. DO-WATCH-LISTEN-SAY: Social and communication intervention for children with autism. Baltimore, MD: Paul Brookes Publishing Co, 2000.

6. *Prizant B.M., Wetherby A.M., Rydell P.J.* Communication intervention issues for young children with autism spectrum disorders // Children with autism spectrum disorders: A developmental, transactional perspective / eds. A.M. Wetherby & B.M. Prizant. Baltimore, MD: Paul Brookes Publishing Co, 2000.

G.G. Gubina,

G.O. Roschina

**Implementation of Educational Support
of Children with Autism with the Purpose of their Social Adaptation
and Teaching Communication Skills Based on Special Educational Approaches**

In the article we study the problems, determining deviations in the area of social behaviour, development and implementation of communication skills in autistic children and implementation of educational support of children with autism with the purpose of their social adaptation and teaching communication skills based on special educational approaches and methods of teaching.

Keywords: autistic; verbal and non-verbal communication; incidental; behavioural; proximal.

Ю.Ю. Аксёнова

Обзор современных технологий коррекции проявлений агрессивного поведения детей дошкольного возраста

В статье рассматриваются современные технологии коррекции поведения с проявлением элементов агрессии в детском возрасте. В работе описаны основные подходы и методы работы отечественных и зарубежных авторов, используемые современными психологами в работе с детьми, проявляющими агрессивное поведение в семье и среде сверстников.

Ключевые слова: агрессивное поведение; дошкольный возраст; коммуникативная деятельность; нарушение поведения; коррекция поведения.

Антисоциальное поведение детей и подростков уже давно является причиной для беспокойства родителей и участников образовательного процесса. Проблемы поведения, характеризующиеся повторяющимся и устойчивым поведенческим паттерном, в котором нарушаются основные права других или важные социальные нормы и правила, соответствующие возрасту (особенно среди мальчиков), являются одними из наиболее распространенных в детском возрасте.

Т.Б. Беневольская отмечает: «Для современного общества проявление насилия и жестокости становится характерной чертой. В социальном контексте насилия возрастает агрессивность не только у взрослых, но и у детей» [2: с. 3]. Эта тема постоянно обсуждается в средствах массовой информации, публикациях разного рода, художественных произведениях, фильмах и т. д.

Агрессивное поведение можно считать одним из наиболее предрасположенных к эскалации у детей. По данным Р. Тремблея, высокий уровень проявления физической агрессии в поведении детей в возрасте двух лет достоверно предсказывает агрессивное поведение в школьном возрасте [18]. Р. Лойбер также выдвигает теорию, что агрессивные модели поведения предрасположены к упрочнению и сохранению, что впоследствии может проявляться в употреблении психоактивных веществ и антисоциальном поведении [14].

Независимо от возраста, дети, демонстрирующие агрессивное поведение, могут вызывать крайне негативную реакцию со стороны педагогов и неприятие со стороны сверстников. К началу подросткового возраста их успеваемость снижается, они становятся более восприимчивыми к влиянию сверстников с девиантным поведением [13; 14].

Поскольку проблема коррекции агрессивных реакций является, бесспорно, актуальной, общество испытывает потребность в нормализации негативных форм поведения. Технологии нивелирования агрессивных форм поведения постоянно совершенствуются.

Раннее профилактическое вмешательство может положительно влиять на детей, демонстрирующих агрессивные реакции, что позволяет ребенку быть более устойчивым к дополнительным факторам риска развития асоциального поведения, в противном случае ситуация остается стабильной или усугубляется. Наиболее распространенными являются программы профилактики и коррекции агрессивного поведения детей в начальной школе, в среднем и старшем школьном звене. Однако существует несколько исследований коррекции агрессивного поведения с применением программ, предназначенных для снижения агрессивного поведения в младенчестве и дошкольном возрасте. Подобные программы особенно получили распространение в последние годы. В коррекции агрессивного поведения детей от младенчества до пяти лет делается акцент на дошкольный период воспитания, связанный с семейными процессами [11; 18].

В настоящее время выделены следующие методы психологической и социальной коррекции негативных форм поведения у детей:

1. Игровая терапия.
2. Сказкотерапия (техника рассказывания историй).
3. Графические и скульптурные художественные методы.
4. Поведенческие техники.
5. Обучение родителей [3].

Широко распространенным методом работы с агрессией и агрессивным поведением у детей дошкольного и младшего школьного возраста является игровая терапия. В процессе игровой деятельности ребенок учится выражать негативные эмоции и отрабатывает способы реагирования на фрустрирующие ситуации, вызывающие гнев, раздражение и т. п.

В психологической работе с детьми, демонстрирующими агрессивное поведение, наряду с игровой деятельностью используют их способность к творческому самовыражению, например, в арт-терапии. Используемые в ней такие виды творческой деятельности, как музыкальные занятия, рисование, лепка, конструирование, благотворно влияют на стабилизацию эмоционального состояния ребенка.

Начиная с дошкольного возраста возможно включение ребенка в развивающую тренинговую группу, целью которой является формирование навыков конструктивного взаимодействия в среде сверстников и развитие адаптивного

поведения ребенка. Позже, начиная с младшего подросткового возраста, применима сублимация агрессии и агрессивного поведения в социально одобряемую деятельность, например, в различные виды общественной и социальной работы, трудовую деятельность. Эти формы способствуют развитию таких качеств, как эмпатия и рефлексия, а также помогают реализовать потенциал деструктивной энергии.

Включение ребенка в занятия групповыми видами спорта также может благотворно влиять на снижение уровня его агрессивного поведения и развитие навыков кооперации и сотрудничества. При этом не рекомендуются виды спорта, в которых демонстрируется жесткая конкуренция и проявление прямой агрессии к сопернику, например, различные виды борьбы.

Остановимся на технологиях, применяемых в психологической коррекции агрессивного поведения в раннем и дошкольном возрасте. Одним из предполагаемых факторов риска для развития и сохранения агрессивного поведения у детей раннего возраста являются неэффективные методы воспитания [4; 18]. Младшие дошкольники по-прежнему сильно зависят от своих родителей, нуждаются в руководстве и поддержке, следовательно, поведение родителей оказывает большое влияние на развитие ребенка [11].

Большинство программ обучения родителей основаны на теории социального научения А. Бандуры и теории принуждения Дж. Паттерсона — они способствуют овладению положительными методами дисциплинарного воздействия и учат избегать принудительного взаимодействия со своими детьми [19; 20].

Зарубежные программы обучения родителей, основанные на бихевиоральных техниках, как правило, направлены на совершенствование необходимых навыков воспитания детей и сокращение использования неадекватных родительских методов воспитания. Родительское поведение изменяется в целях уменьшения проявлений агрессивного поведения ребенка и увеличения проявлений просоциального [10].

Поведенческая терапия для детей с нарушениями поведения (кондуктивными расстройствами) также основана на теории научения, основная идея которой состоит в том, что модели поведения в значительной степени зависят от воздействия на детей поощрений и наказаний. Вследствие этого несоответствующее поведение может быть заменено просоциальным поведением через систематическую комбинацию поощрений и наказаний, которые способствуют просоциальному и препятствуют антисоциальному поведению.

Поведенческие стратегии, используемые во время коррекции расстройства поведения, направлены на снижение вины (родители часто винят себя за проблемное поведение ребенка в дополнение к обвинениям своего ребенка), повышение родительского контроля и надзора за поведением детей (например, ролевые игры, обучение), а также на реализацию поведенческих контрактов. В поведенческом контракте составляется конкретное соглашение между воспитателями и детьми. Каждый поведенческий контракт подробно описывает, какие именно изменения

в поведении желательны. Например, договор может быть направлен на уменьшение неуважительного поведения. В таком контракте могут быть описаны нежелательные акты поведения ребенка (бормотание «себе под нос», возражения, «закатывание» глаз и т. д.), прописываются конкретные последствия нежелательного поведения, а также альтернативные модели поведения и поощрения, которые будут их сопровождать.

Как отличительную черту данного подхода можно отметить, что обозначив последствия нежелательного поведения, поведенческий контракт фактически устраняет тенденцию родителей наказывать ребенка произвольно, заменив его последовательной программой вознаграждений и наказаний, которые могут быть четко спрогнозированы ребенком.

В дополнение к решению конкретных задач в поведении ребенка поведенческая технология призвана научить родителей более эффективным приемам общения и воспитания. Родители обучаются таким навыкам, как умение дифференцировать незначительные акты плохого поведения с недопустимыми, давать детям ясные и четкие инструкции о том, как себя вести, умению разрешать конфликтные ситуации и применять коммуникативные навыки.

Современные зарубежные поведенческие терапевты признают, что наряду с решением поведенческих задач, важно обратить внимание на особенности мышления детей данной категории, так как они могут являться мотивирующим фактором нежелательного или агрессивного поведения ребенка. Если ребенок делает неверные или слишком общие выводы или имеет искаженное представление о ситуации, это может негативно сказаться на его поведенческих реакциях.

В рамках когнитивно-поведенческой терапии психолог работает с детьми над развитием таких важных познавательных навыков, как переосмысление стрессовых событий (например, помощь детям в создании альтернативы, в обучении более взвешенным способам оценивания стрессовых ситуаций, в которых гнев не является автоматическим следствием). Также психолог обучает детей лучше распознавать и управлять негативными чувствами (разочарованием, гневом), обучает методам релаксации (расслаблению мышц, дыхательным техникам) и т. д.

Рассмотрим популярные направления и программы коррекции агрессивного поведения за рубежом. Так, программа когнитивного развития (Cognitive-Developmental Treatment) включает в себя группу методов, которые предназначены для коррекции факторов, способствующих усилению выраженности таких нарушений поведения, как:

- 1) непоследовательное воспитание (неспособность родителей обеспечить неизменно благоприятный эмоциональный фон в семье, непоследовательность в применении дисциплинарных мер, чрезмерные наказания);
- 2) несформированность социальных навыков (низкая коммуникабельность, импульсивность);
- 3) неадекватные представления о собственной личности.

Наличие данных факторов говорит о повышенном риске развития нарушений поведения в детском возрасте. Развитие негативных поведенческих реакций ребенка особенно возможно в стрессовых, фрустрирующих для него ситуациях.

Функциональная семейная терапия (Functional Family Therapy) направлена на изменение стилей взаимодействия родителей и других значимых взрослых с ребенком, с использованием различных когнитивных и поведенческих методов. Этот тип терапии исследует семейные взаимоотношения, а не сосредоточен исключительно на ребенке.

Мультисистемная терапия (Multisystemic Therapy MST) пытается проанализировать, а затем скорректировать основные факторы, способствующие развитию нарушения поведения у данного ребенка. В контексте мультисистемной терапии система представляет собой среду или учреждение, в которых ребенок с поведенческими нарушениями проводит большое количество времени (школа, дом, социальное окружение). Воздействие направлено на создание дистанции между ребенком и средой, негативно влияющей на его поведение. Стратегии работы призваны помочь ребенку наладить социальные контакты с более безопасной средой, улучшить его академические и социальные навыки, а также помочь родителям овладеть более эффективным взаимодействием с ребенком. Из-за широкого спектра воздействия MST не существует единого пространства, в котором происходит терапия. Вместо этого коррекция происходит во всех системах сразу [10].

Рассмотрим несколько программ, используемых для коррекции нарушений поведения.

Во время тренинга управления для родителей (Parent Management Training) родители и психологи работают вместе, чтобы разработать конкретный и систематический план по изменению оппозиционного поведения своего ребенка. Эти планы часто включают установку определенных пределов и границ, так как дети с нарушением поведения часто считают, что они имеют право вести себя так, как они хотят.

Программа обучения когнитивным навыкам решения проблем (Cognitive Problem-Solving Skills Training (PSST)) способствует овладению детьми новыми, более эффективными способами поведения в стрессовых проблемных ситуациях, особенно в тех, которые связаны с межличностными отношениями. Соответствующее поведение моделируется психологом, а позже — родителями. Затем поведение детей в соответствии с разработанной моделью поведения вознаграждается или подвергается аверсивному воздействию.

Две из наиболее эффективных программ вмешательства в дошкольном возрасте рассмотрены в работах С. Вебстера-Страттона и С. Эйберга. Исследования методов коррекции агрессивного поведения и деструктивных форм поведения ставили вопрос об эффективности психосоциальных вмешательств для семей с детьми раннего и дошкольного возраста [9; 19; 20].

Анализируя доступный нам материал, отметим, что в целом в возрастном диапазоне от 0 до 5 лет было проведено достаточно ограниченное количество исследований программ коррекции поведения. С. Вебстера-Страттон провел исследование в девяти центрах, где реализовывались программы тренинга для родителей и учителей [20]. После девяти недель прохождения программы с еженедельными двухчасовыми встречами было отмечено снижение показателей наблюдаемых негативных форм поведения и несоблюдения социальных правил и норм среди детей в возрасте четырех лет и повышение уровня компетенции родителей. В течение последующего года велось наблюдение за семьями, участвовавшими в программе, и было отмечено, что сохранилось большинство достижений в поведении ребенка и уровень родительской компетенции. Аналогичные положительные результаты были выявлены в программе обучения родителей в сочетании с ориентированной на детей программой развития коммуникативных навыков С. Вебстера-Страттон и М. Хэммонда в выборке, которая включала детей от 4 до 8 лет [19].

Другие зарубежные авторы также подтверждают эффективность обучающих программ для родителей и детей в дошкольном возрасте. В частности, в исследовании Дж. Миллера-Хейла, Д. Макфи и Дж. Фритса установлено, что путем объединения 12-недельного семинара для родителей с одновременной реализацией программы развития коммуникативных навыков для детей, демонстрирующих элементы агрессивного поведения в возрасте от 2 до 5 лет и их братьев и сестер, а также мероприятий по развитию совместной деятельности родителей и детей, уменьшается оппозиционное поведение ребенка, количество и интенсивность жестокого обращения и наказаний родителей, отмечается повышение эффективности родительского управления [15].

Модель Webster-Stratton предполагает раздельное обучение для родителей и детей, Euberg же предлагает коррекционную технологию, построенную на взаимодействии родителей и детей (РСIT). В исследовании И. Шумана, Р. Фута, С. Боггса, С. Эйберга и Дж. Алджина приняли участие 64 семьи с детьми в возрасте от 3 до 6 лет. В процессе реализации программы установлено, что у родителей наблюдалась положительная динамика во взаимодействии с детьми по сравнению с семьями контрольной группы. В свою очередь дошкольники демонстрируют более высокие навыки социального поведения, чем их сверстники в контрольной группе. Данная программа взаимодействия родителей и детей дошкольного возраста проводилась на протяжении четырех месяцев и включала еженедельные родительские тренинговые группы по использованию конкретных техник воспитания и поведения во время непосредственных игровых ситуаций с детьми [16].

Дж. Стрейхорн и С. Вайдмен также отмечают эффективность данного метода: было установлено, что после проведения программы дошкольники демонстрировали более низкий уровень агрессивного поведения, чем в контрольной группе на протяжении одного года наблюдения после окончания работы [17].

Программы коррекции агрессивного и девиантного поведения за рубежом нацелены на системную коррекцию как социальной среды ребенка, так и непосредственно негативных проявлений в поведении. Однако большинство отечественных авторов предлагают программы коррекции агрессивного поведения детей, в которых уделяется больше внимания методу терапии детей без привлечения родителей и участников воспитательно-образовательного процесса.

Т.Б. Беневольская предлагает в работе с детьми, демонстрирующими элементы агрессивного поведения, использование режиссерских и сюжетно-ролевых игр в песочной терапии. «Игры на песке — это одна из форм естественной и очень увлекательной деятельности для ребенка, они просты в организации, не требуют специального оборудования и вполне доступны в условиях даже ограниченного свободного пространства в помещении детского сада» [2: с. 6]. Автор выделяет следующие задачи коррекции: снижение эмоционального и физического напряжения игровыми приемами; обучение дошкольников режиссерской и сюжетно-ролевой играм. В процессе игры ребенок овладевает коммуникативной функцией речи, навыками безопасного выражения негативных эмоций, конструктивными способами выхода из конфликтных ситуаций. Также данный метод способствует удовлетворению потребности ребенка в признании его сверстниками и значимыми взрослыми и развитию способности чувствовать и понимать других.

Психолог проводит игровые занятия индивидуально и в группе с двумя детьми одновременно. Продолжительность каждого занятия варьируется от 35 до 45 минут. На основе диагностики социально-психологических особенностей ребенка (мотивационной направленности агрессивных действий, форм агрессивных проявлений, социального статуса в группе сверстников), психологом подбирается индивидуальное количество игровых занятий в неделю и их основное содержание. Учитывается начальный уровень развития режиссерской игры и индивидуальная картина развития психологических особенностей. Общее количество занятий в программе в среднем составляет серию из 12–15 занятий в течение 3,5–4 месяцев [2].

Цикл коррекционно-развивающих занятий «Уроки добра» и «Учимся сочувствовать, сопереживать» (автор С.И. Семенака), нацелены на профилактику агрессивного поведения у детей старшего дошкольного возраста и младших школьников. Автор выделяет в качестве важнейшего фактора, нивелирующего агрессивное поведение, формирование эмпатии. Указанные программы реализуют следующие задачи: «расширение представлений о понятиях «добро» и «зло»; расширение способности к эмоциональному сопереживанию; развитие стремления к проявлению сочувствия и сопереживания; формирование ценностного отношения к моральной стороне поступков; воспитание гуманного отношения к родным, близким, сверстникам, животным» [6: с. 2].

В свою очередь Т.П. Смирнова в своей работе «Психологическая коррекция агрессивного поведения детей» предлагает комплексный подход в решении

задач коррекции агрессивного поведения у детей. Автор отмечает, что для достижения устойчивой эффективности результата работы с агрессивными детьми, коррекция должна носить системный, комплексный характер. В данной программе реализуется проработка каждой характерологической особенности ребенка, в противном случае, как отмечает автор, эффект от коррекционной работы будет нестойким [8].

В программе Т.П. Смирновой выделяются шесть ключевых блоков, на основе которых строится коррекционная работа. Каждый из блоков состоит из отдельных методов и техник психологической коррекции и воздействует на определенную черту или особенность ребенка, что происходит через «снижение уровня личностной тревожности; формирование опознавания собственных эмоций и чувств других людей, развитие эмпатии; развитие позитивной самооценки; обучение ребенка отреагированию; обучение ребенка техникам и способам управления собственным гневом, развитие контроля над деструктивными эмоциями; обучение ребенка конструктивным поведенческим реакциям в проблемной ситуации, снятие деструктивных элементов в поведении» [8]. Кроме того, выделяется блок работы с родителями и педагогами агрессивного ребенка. Данная работа направлена на снятие провоцирующих факторов агрессивного поведения.

Т.М. Марченко отмечает эффективность деятельностно-ориентированной программы в работе с семьей, имеющей ребенка с нарушениями речи [5]. Детско-родительские группы или «обучающие группы» демонстрируют, что непосредственное взаимодействие участников способствует положительным изменениям в системе детско-родительских отношений.

Сделаем некоторые выводы. В дошкольном возрасте психосоциальное вмешательство в ситуацию семейного воспитания может благотворно влиять на поведение родителей и непосредственно корректировать агрессивное и несоответствующее социальным нормам поведение детей. Существует несколько эффективных моделей программ для родителей детей этой возрастной группы, в том числе учебные семинары для родителей, групповые встречи и тренинг взаимодействия с детьми.

Исследования в области профилактики и коррекции по-прежнему сохраняют ключевые вопросы к программам, направленным на агрессивное поведение детей в возрасте от 0 до 5 лет [12]. Все еще отмечается недостаточность эмпирических данных о применении программ вмешательства в раннем и дошкольном детстве. Поэтому будущие исследования в первую очередь должны оценить новые программы интервенции для детей дошкольного возраста в соответствии с современными требованиями к работам подобного рода. Необходимы дальнейшие исследования существующих эффективных мер профилактики и коррекции агрессивного поведения для определения методов совершенствования и повышения эффективности даже эмпирически подтвержденных программ и мероприятий.

Все программы профилактики и коррекции должны иметь прочную теоретическую базу и точно определять цели вмешательства, которые основывались бы на особенностях развития и сохранения агрессивного поведения у детей в возрасте от 0 до 5 лет. Необходимо более широко рассмотреть возможные и подвергнуть экспериментальной проверке новые теоретические предпосылки возникновения агрессивного поведения у детей, например, несформированность антиципационной деятельности.

Исследование должно подтвердить, что эффективность мероприятий, влияющих на поведение детей, обусловлена именно воздействием на предполагаемых посредников — родителей и значимых взрослых.

Следующее поколение исследований в области профилактики антисоциального поведения в детском возрасте должно изучить негативные факторы в тренировочном процессе и в социальных системах (например, дошкольных учреждениях и программах домашнего посещения), которые могут повлиять на эффективность внедрения и распространения мероприятий по устранению агрессивного поведения для детей в возрасте от 0 до 5 лет.

Литература

1. *Аксенова Ю.Ю.* Агрессивное поведение как препятствующий фактор в процессах интеграции и адаптации детей в среде сверстников // Проблемы интеграции и адаптации детей и подростков с ограниченными психофизическими возможностями в социальной среде. М., 2014. С. 44–50.
2. *Беневольская Т.Б.* Возрастные особенности агрессивных проявлений у старших дошкольников и их коррекция в условиях детского сада: автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 2008.
3. *Бремс К.* Полное руководство по детской психотерапии / пер. с англ. Ю. Брянцева. М.: ЭКСМО-Пресс, 2002. 640 с.
4. *Валявко С.М., Аксенова Ю.Ю.* Концепции агрессивного поведения детей дошкольного возраста: современный взгляд // Специальное образование. 2015. № 2. С. 17–28.
5. *Марченко Т.М.* Детско-родительские группы как одна из форм психологической помощи семье, воспитывающей детей с нарушениями речи // Дефектология: науч.-метод. журн. / Рос. акад. образования; Ин-т коррекц. педагогики РАО. М.: Школа-пресс, 2014. № 1. С. 45–52.
6. *Семенака С.И.* Уроки добра: коррекционно-развивающая программа для детей 5–7 лет. 4-е изд., испр. и доп. М.: АРКТИ, 2005. 77 с.
7. *Семенака С.И.* Учимся сочувствовать, сопереживать: коррекционно-развивающие занятия для детей 5–8 лет: развитие и воспитание дошкольника. М.: АРКТИ, 2004. 79 с.
8. *Смирнова Т.П.* Психологическая коррекция агрессивного поведения детей. Ростов н/Д.: Феникс, 2004. 80 с.
9. *Brestan E.V., Eyberg S.M.* Effective psychosocial treatments of conduct-disordered children and adolescents: 29 years, 82 studies, and 5,272 kids // Journal of Clinical Child Psychology. 1998. № 27 (2). P. 180–189.
10. *Graham P.* Behaviour Therapy for Children and Families. Cambridge University Press. 2013. 389 p.
11. *Lochman J.E., van den Steenhoven A.* Family-based approaches to substance abuse prevention // The Journal of Primary Prevention. 2002. № 23 (1). P. 49–114.

12. *Lochman J.E.* Issues in prevention with school-aged children: ongoing intervention refinement, developmental theory, prediction and moderation, and implementation and dissemination // *Prevention and Treatment* [serial online] 2001. № 4; Article 4. [Электронный ресурс]. URL: <http://journals.apa.org/prevention/volume4/pre0040004c.html> (дата обращения: 05.08.2003).
13. *Lochman J.E.* Preventive intervention targeting precursors // *Handbook of Drug Abuse Prevention: Theory, Science and Practice* / eds. W.J. Bukoski, Z. Sloboda. New York, NY: Kluwer Academic/Plenum Publishers, 2002. P. 307–326.
14. *Loeber R.* Development and risk factors of juvenile antisocial behavior and delinquency // *Clinical Psychology Review*. 1990. № 10 (1). P. 1–41.
15. *Miller-Heyl J., MacPhee D., Fritz J.J.* DARE to be you: A family support, early prevention program // *The Journal of Primary Prevention*. 1998. № 18 (3). P. 257–285.
16. *Schuhmann E.M., Foote R.C., Eyberg S.M., Boggs S.R., Algina J.* Efficacy of parent-child interaction therapy: interim report of a randomized trial with short-term maintenance // *Journal of Clinical Child Psychology*. 1998. № 27 (1). P. 34–45.
17. *Strayhorn J.M., Weidman C.S.* Follow-up one year after parent-child interaction training: effects on behavior of preschool children // *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*. 1991. № 30 (1). P. 138–143.
18. *Tremblay R.E., LeMarquand D., Vitaro F.* The prevention of oppositional defiant disorder and conduct disorder // *Handbook of Disruptive Behavior Disorders* / eds. H.C. Quay, A.E. Hogan. New York, NY: Plenum Publishers, 1999. P. 525–555.
19. *Webster-Stratton C., Hammond M.* Treating children with early-onset conduct problems: a comparison of child and parent training interventions // *Journal of Consulting and Clinical Psychology*. 1997. № 65 (1). P. 93–109.
20. *Webster-Stratton C.* Preventing conduct problems in head start children: strengthening parenting competencies // *Journal of Consulting and Clinical Psychology*. 1998. № 66 (5). P. 715–730.

Literatura

1. *Aksyonova Yu.Yu.* Agressivnoe povedenie kak prepyatstvuyushij faktor v processax integracii i adaptacii detej v srede sverstnikov // *Problemy' integracii i adaptacii detej i podrostkov s ogranichenny'mi psixofizichesкими возможностями v social'noj srede*. M., 2014. S. 44–50.
2. *Benevol'skaya T.B.* Vozrastny'e osobennosti agressivny'x proyavlenij u starshix doshkol'nikov i ix korrekciya v usloviyax detskogo sada: avtoref. dis. ... kand. psixol. nauk. M., 2008.
3. *Brems K.* Polnoe rukovodstvo po detskoj psixoterapii / per. s angl. Yu. Bryancevoj. M.: E'KSMO-Press, 2002. 640 s.
4. *Valyavko S.M., Aksyonova Yu.Yu.* Konceptii agressivnogo povedeniya detej doshkol'nogo vozrasta: sovremenny'j vzglyad // *Special'noe obrazovanie*. 2015. № 2. S. 17–28.
5. *Marchenko T.M.* Detsko-roditel'skie gruppy' kak odna iz form psixologicheskoy pomoshhi sem'e, vospity'vayushhej detej s narusheniyami rechi // *Defektologiya: nauch.-metod. zhurn. / Ros. akad. obrazovaniya; In-t korrekc. pedagogiki RAO*. M.: Shkola-press, 2014. № 1. S. 45–52.
6. *Semenaka S.I.* Uroki dobra: korrekcionno-razvivayushhaya programma dlya detej 5–7 let. 4-e izd., ispr. i dop. M.: ARKTI, 2005. 77 s.
7. *Semenaka S.I.* Uchimsya sochuvstvovat', soperezhivat': korrekcionno-razvivayushhie zanyatiya dlya detej 5–8 let: razvitie i vospitanie doshkol'nika. M.: ARKTI, 2004. 79 s.

8. *Smirnova T.P.* Psixologicheskaya korrekciya agressivnogo povedeniya detej. Rostov n/D.: Feniks, 2004. 80 s.
9. *Brestan E.V., Eyberg S.M.* Effective psychosocial treatments of conduct-disordered children and adolescents: 29 years, 82 studies, and 5,272 kids // *Journal of Clinical Child Psychology*. 1998. № 27 (2). P. 180–189.
10. *Graham P.* Behaviour Therapy for Children and Families. Cambridge University Press. 2013. 389 p.
11. *Lochman J.E., van den Steenhoven A.* Family-based approaches to substance abuse prevention // *The Journal of Primary Prevention*. 2002. № 23 (1). Pp. 49–114.
12. *Lochman J.E.* Issues in prevention with school-aged children: ongoing intervention refinement, developmental theory, prediction and moderation, and implementation and dissemination // *Prevention and Treatment [serial online]* 2001. № 4; Article 4. [Электронный ресурс]. URL: <http://journals.apa.org/prevention/volume4/pre0040004c.html> (дата обращения: 05.08.2003).
13. *Lochman J.E.* Preventive intervention targeting precursors // *Handbook of Drug Abuse Prevention: Theory, Science and Practice* / eds. W.J. Bukoski, Z. Sloboda. New York, NY: Kluwer Academic/Plenum Publishers, 2002. P. 307–326.
14. *Loeber R.* Development and risk factors of juvenile antisocial behavior and delinquency // *Clinical Psychology Review*. 1990. № 10 (1). P. 1–41.
15. *Miller-Heyl J., MacPhee D., Fritz J.J.* DARE to be you: A family support, early prevention program // *The Journal of Primary Prevention*. 1998. № 18 (3). P. 257–285.
16. *Schuhmann E.M., Foote R.C., Eyberg S.M., Boggs S.R., Algina J.* Efficacy of parentchild interaction therapy: interim report of a randomized trial with short-term maintenance // *Journal of Clinical Child Psychology*. 1998. № 27 (1). P. 34–45.
17. *Strayhorn J.M., Weidman C.S.* Follow-up one year after parent-child interaction training: effects on behavior of preschool children // *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*. 1991. № 30 (1). P. 138–143.
18. *Tremblay R.E., LeMarquand D., Vitaro F.* The prevention of oppositional defiant disorder and conduct disorder // *Handbook of Disruptive Behavior Disorders* / eds. H.C. Quay, A.E. Hogan. New York, NY: Plenum Publishers, 1999. P. 525–555.
19. *Webster-Stratton C., Hammond M.* Treating children with early-onset conduct problems: a comparison of child and parent training interventions // *Journal of Consulting and Clinical Psychology*. 1997. № 65 (1). P. 93–109.
20. *Webster-Stratton C.* Preventing conduct problems in head start children: strengthening parenting competencies // *Journal of Consulting and Clinical Psychology*. 1998. № 66 (5). P. 715–730.

Yu. Yu. Aksenova

The Review of Modern Technologies of Correction of Manifestations of Aggressive Behaviour at Preschool Children

The article considers the modern technologies of correction of behaviour with the manifestation of elements of aggression in childhood. The paper describes the main approaches and methods of work of domestic and foreign authors, which are used by modern psychologists working with children exhibiting aggressive behaviour in the family and among peers.

Keywords: aggressive behaviour; preschool age; communicative activity; behaviour disorder; correction of behaviour.

А.И. Страдова

Уровень сформированности воссоздающего воображения как читательской компетенции младших школьников

В данной статье рассматривается проблема формирования читательской компетенции младших школьников — воссоздающего воображения. Автор раскрывает основные понятия: «читательские компетенции», «воображение», «воссоздающее воображение», «воссоздающее воображение как компонент познавательной деятельности». Приводятся данные о состоянии этой важной читательской компетенции у современных младших школьников.

Ключевые слова: воображение, воссоздающее воображение, читательская компетенция.

Воображение — психологический процесс, в результате которого у человека возникают образы (представления), в той или иной мере соответствующие тому, что существует в реальном мире и что в данный момент времени воспринимает человек с помощью органов чувств [2: с. 70].

Воображение имеет много общего с восприятием, мышлением и образной памятью человека, но вместе с тем существенно отличается от них. Данные процессы часто имеют возрастные, индивидуальные, порой чисто субъективные характеристики. Для познавательных же процессов характерна именно объективность и по возможности максимально расчлененное отражение этой объективности.

С психологической точки зрения воссоздающее воображение протекает на основе восприятия реального предмета, чертежа, схемы, карты, описания, заключенного в тексте, с привлечением ранее приобретенного в восприятии опыта. Именно поэтому образы данного вида воображения целесообразнее отнести к сфере гибких и динамичных репродуктивных представлений, учитывая то, что творческий характер присущ воображению как таковому [1: с. 74].

В процессе формирования ребенка-читателя младшего школьного возраста воссоздающее воображение является важнейшим читательским умением. Без этого умения любой читатель, опытный, а тем более начинающий, в принципе не сможет воспринимать литературные образы, рисовать адекватные писательскому описанию картины интерьера, пейзажа, портрета персонажа.

Формирование таких читательских умений, как «умение давать характеристику героя произведения», «умение находить в тексте слова и выражения для составления портрета и характера героя», — это важные читательские компетенции,

на формирование которых ориентируют учителя документы ФГОС НОО [3: с. 122]. В целом можно сказать, что воссоздающее воображение следует считать метапредметной читательской компетенцией (ключевой компетенцией): воспринимая текст и осваивая его, учащийся начальной школы должен представить себе то, о чем идет речь, — будь то художественное произведение или текст математической задачи. Безусловно, для полноценного воссоздающего воображения необходимо сформировать более частные текстовые читательские умения: умение анализировать текст; умение выделять отдельные элементы описания, рассредоточенные в тексте; умение синтезировать выделенные элементы в целостный образ; умение воссоздавать в своем воображении картины, созданные автором; постигать художественные образы [3: с. 34]. Все сказанное выше позволяет утверждать, что воссоздающее воображение — важная читательская компетенция, имеющая метапредметный характер.

Каков уровень сформированности у младших школьников этой ключевой компетенции — воссоздающего воображения? С целью получения ответа на данный вопрос мы провели локальное исследование с читателями младшего школьного возраста, которое проходило на базе школы № 1191 г. Москвы. Мы выбрали для эксперимента учащихся 2–3 классов, потому что считаем, что уровень сформированности навыка чтения и собственно читательских компетенций этих учащихся позволяет проверить у них навык самостоятельного чтения и элементарного анализа текста художественного произведения. Мы исключили из эксперимента учеников выпускных четвертых классов, полагая, что специальная подготовка к итоговому тестированию за курс начальной школы может оказать некоторое влияние на ход и итоги эксперимента. В нашем эксперименте приняли участие 58 второклассников и 41 третьеклассник, которые обучаются по разным УМК: «Школа России», «Перспектива», «Начальная школа XXI века». Общим условием проведения эксперимента являлось отсутствие в учебниках текста, на материале которого проводилось исследование, т. е. текст для учащихся был относительно новым.

Суть эксперимента заключалась в том, чтобы дети прочитали текст и из деталей, рассредоточенных по всему тексту, составили целостный внешний облик персонажа. Принципиальным условием проведения эксперимента было отсутствие в тексте произведения иллюстраций. Как известно, зрительный ряд легче для восприятия, чем словесный, и часто подавляет работу воссоздающего воображения, особенно у неопытных читателей. В качестве материала нами был выбран рассказ К.Г. Паустовского «Кот-ворюга», в котором имеется достаточно яркий образ персонажа — кота-ворюги, включающий также и описание его внешнего вида. Полный перечень элементов описания внешнего вида кота, которые рассредоточены по всему тексту, насчитывает восемь элементов: 1) «рыжий кот»; 2) «...разорвано ухо»; 3) «...отрублен кусок грязного хвоста»; 4) «...дикими глазами»; 5) «...тощий»; 6) «огненно-рыжий кот»; 7) «кот с белыми подпалинами на животе»; 8) «...глядел зелеными

нахальными глазами». На основе этих элементов квалифицированный читатель может довольно точно представить внешний облик этого персонажа.

Заметим, что и для читателей младшего школьного возраста это тоже вполне посильное задание: в житейском, да и в читательском опыте это домашнее животное представлено, текст не очень велик по объему. Этот формальный показатель, как известно, важен для читателей этого возраста. Наконец, количество деталей описания внешнего вида персонажа не превышает объем оперативной памяти человека: $7 + 2$ единицы информации. Безусловно, в исследовании мы учитывали, что не все детали напрямую отражают исключительно внешний облик персонажа, например, отдельные характеристики глаз кота-ворюги — дикие и нахальные глаза кота — можно себе представить, имея некоторый жизненный опыт, а также умение расшифровывать в процессе чтения изобразительно-выразительные средства.

В целом критерий высокого уровня сформированности воссоздающего воображения как читательской компетенции мы определяли как шесть и более деталей описания внешнего вида этого персонажа, делая поправку на небольшой читательский опыт учащихся начальных классов и неумение интерпретировать значение слов, имеющих оценочный или переносный характер.

В нашем локальном исследовании мы попытались установить, насколько адекватно, полно и точно читатели младшего школьного возраста способны представить себе персонажа рассказа после определенного времени обучения в начальной школе. Исследование проводилось в конце учебного года, т. е. некоторый набор читательских компетенций у читателей — младших школьников должен быть уже сформирован, по крайней мере в опыте читательской деятельности на уроках литературного чтения и во внеурочном чтении.

Чтобы зрительный образ в виде иллюстрации или картинки не оказывал влияния на работу воссоздающего воображения читателей этого возраста, мы предъявили текст литературного произведения, напечатанный на отдельных листах бумаги. После самостоятельного прочтения текста была проведена небольшая беседа по выяснению общего впечатления от знакомства с рассказом К.Г. Паустовского. В конце беседы был задан вопрос: «Кто запомнил, как выглядел главный герой рассказа — кот?». Детям было предложено еще раз перечитать текст рассказа с установкой: запомнить, как выглядел кот, и потом описать внешний вид этого персонажа. Некоторые учащиеся попросили прочитать рассказ не один, а два–три раза. После того как дети несколько раз самостоятельно ознакомились с текстом и проанализировали его, образцы текста были изъяты. Мы хотели узнать, какой объем информации, необходимый для построения (создания) внешнего облика основного персонажа, остался в памяти ребенка-читателя младшего школьного возраста и как они могут синтезировать отдельные детали описания. Учащиеся в письменном виде пытались описать внешний вид кота.

В ходе проверки работы оценивались по восьмибалльной шкале в соответствии с количеством деталей в произведении. На этой основе нами были составлены критерии сформированности воссоздающего воображения

учащихся вторых и третьих классов на примере работы с данным текстом. К высокому уровню сформированности воссоздающего воображения мы считали возможным отнести учащихся, которые укажут 6–8 деталей описания внешнего вида кота. Мы полагали квалифицировать учащихся со средним уровнем сформированности воссоздающего воображения, если они смогут назвать от 3 до 5 элементов описания внешнего вида персонажа. Наконец, к группе с низким уровнем сформированности воссоздающего воображения мы относили таких учеников, которые указывали 1–2 элемента описания из перечисленного выше перечня. В соответствии с этим можно определить, у кого из детей сложится более целостный образ героя произведения К.Г. Паустовского.

Приведем сравнительный анализ сформированности воссоздающего воображения второклассников и третьеклассников.

Отметим, что в работах учащихся мы обнаружили большой разброс в количестве выделенных учащимися деталей, например, у второклассников разброс составил шесть единиц информации, необходимой для воссоздания внешнего облика персонажа, причем за самый низкий уровень сформированности воссоздающего воображения — нулевой уровень — мы посчитали случаи отказа учащихся от работы.

Из 58 второклассников лишь один ответ учащейся 2 «Б» класса (Полины Б.) мы квалифицировали как высокий уровень сформированности этой важной читательской компетенции — воссоздающего воображения. Девочка смогла выделить 6 деталей: «рыжий», «огненно-рыжий кот», «у него зеленые глаза», «у кота оторвано ухо», «у него отрублен кусок хвоста», «он тощий», не указав, что «у кота были белые подпалины на животе», а глаза были «дикими», т. е. две единицы информации ею не были отмечены. В ходе личной беседы было установлено, что девочка просто не знала значение слова «подпалина», а потому не смогла указать его в своем ответе. Слово «дикий» было знакомо второкласснице в значении «дикое животное», а такого выражения глаз Полина ни у кого не видела, а потому не знала, что эта деталь относится к внешнему виду персонажа. В целом получается, что уровень воссоздающего воображения как читательской компетенции у этой читательницы второго класса составляет 75 %: она выделила 3/4 деталей описания внешнего вида персонажа, рассредоточенных по всему тексту. Девочка обнаружила хорошие аналитические способности при восприятии текста и достаточный объем оперативной памяти. Полина умеет выбрать элементы описания внешнего вида персонажа в тексте, чтобы потом составить о нем свое собственное впечатление.

Данный пример показывает уровень возможностей читателей младшего школьного возраста.

Однако это был единственный ответ более или менее полного описания внешнего вида персонажа рассказа К.Г. Паустовского «Кот-ворюга».

Для двух учеников — Вани Т. (2 «Г» класс) и Саша С. (2 «Д» класс), что составляет 3 % от общего количества участвовавших в эксперименте, — поставленная

нами задача оказалась невыполнимой: они не смогли найти в тексте ни одной детали описания кота. Их уровень сформированности этой читательской компетенции мы оценили как соответствующий нулевому показателю.

18 человек (31 %) показали низкий уровень сформированности этой важной читательской компетенции — воссоздающего воображения: из 8 элементов описания они смогли найти всего 1–2 элемента, что составляет около 25 % от общего количества деталей в тексте. Володя П. указал, что «у кота были зеленые глаза», «драный нос» и «кот был тощий». Рома А. указал всего лишь одну деталь: мальчик указал лишь окрас кота — рыжий.

Остальные 37 учащихся показали средний уровень сформированности воссоздающего воображения, что составляет 65 % от общего количества. Учащиеся этой группы смогли выделить в своих работах от 3 до 5 деталей, а это от 38 % до 63 % деталей, которые можно было найти в тексте. В основном именно эти дети выделяли следующие детали: «кот был худым (тощим)», «рыжий кот», «ободранный кот», «у кота было разорвано ухо». Мы видим, что в данном случае преобладают детали отнюдь не цветовой характеристики кота (за исключением характеристики «рыжий»). В перечне деталей преобладают детали предикативного характера: признаки как результат какого-либо действия — «ободранный», «разорвано ухо», «худой», т. е. долго не ел. Полагаем, что в данном случае мы имеем дело с особенностью восприятия и понимания детьми этого возраста как отдельных слов рассказа, деталей описания того или иного персонажа, так и всего текста в целом.

В целом можно утверждать, что отдельные второклассники (в нашем случае это Полина Б.) могут показать высокий уровень сформированности воссоздающего воображения как ключевой читательской компетенции. Они умеют находить в тексте детали описания, чтобы составить образ, близкий к авторскому. У детей большой потенциал, однако большинство читателей-второклассников все же нуждаются в целенаправленном формировании этой важной метапредметной читательской компетенции.

Рассмотрим результаты, которые показали ученики-третьеклассники в данном исследовании. К сожалению, из сорока одного ученика третьих классов ни один не смог показать столь высокого результата, как ученица 2 «Б» класса Полина Б., т. е. ни один третьеклассник не обнаружил высокого уровня сформированности этой важной читательской компетенции.

26 человек, т. е. 64 % показали в своих работах низкий уровень сформированности воссоздающего воображения. Однако работ, в которых была бы указана лишь одна деталь, всего две (Даниил П. и Иван С. — 3 «А» класс). Отметим, что ученики третьих классов уже более активно выделяли до пяти деталей, таких учащихся по сравнению со второклассниками этой же группы (с низким уровнем сформированности воссоздающего воображения) было несколько больше. Однако уровень их воссоздающего воображения все же низок. В основном учащиеся, показавшие низкий уровень сформированности

этой важной читательской компетенции, выделяли две основные детали: окрас кота — рыжий — и цвет глаз — зеленый. Некоторые дети старались указать цвет глаз животного и даже учли подпалины на животе, поскольку для них это понятие уже знакомо.

Остальные 15 трети́класников показали средний уровень сформированности воссоздающего воображения, что составляет 36 % от общего количества. Данные ученики смогли выделить в своих работах от трех до пяти деталей. Как и у учеников вторых классов, это был цвет шерсти кота, его глаз, а также покалеченные хвост и уши. Ни один ученик не указал, что глаза были не просто зелеными, а нахальными и дикими.

При анализе ответов учащихся начальных классов мы отметили такую деталь, как диффузность (нерасчлененность) восприятия, характерную для младших школьников. При описании внешнего вида персонажа учащиеся — второклассники и трети́класники — часто старались устранить дефицит деталей внешнего вида персонажа путем перечисления субъективных личностных элементов восприятия, например, второклассница написала, что кот был «весь общипанный, в ключьях», «вшивый и надоедливый». Дети старались указать черты характера персонажа: «кот был трусливым», «наглый кот», «ловкий кот», «ворюга» (Соня И., 3 «Б» класс). А мальчики 3 «В» класса старались в определенном смысле «выгородить» кота, показать, что в нем есть что-то хорошее. Так Паша А. указал в своем пересказе, что кот был «ловкий», «смелый», «отчаянный». Даня Ж. написал, что «кот был рыжим», а затем дополнил свое описание: «он был полицейским, а потом жил в королевстве». Иван Д. даже подчеркнул, что «кот воровал не потому, что сам хотел есть, а потому, что у него была семья с маленькими котятками, и он кормил их». Мы предполагаем, что подобная интерпретация текста учащимися связана также и с их малым житейским и читательским опытом. Именно поэтому воссоздающее воображение ребенка семи – девяти лет хаотично, представления часто оторваны от описываемого в тексте. Основные ошибки в работах учащихся были связаны с неумением выделить необходимые признаки, поэтому, получив задание описать внешний вид кота, дети старались указать и его моральные качества, например, «кот был «ворюгой», «наглым», «бессовестным», «справедливым при расправе с курами», «надоедливый», «ловким» и «неряхой».

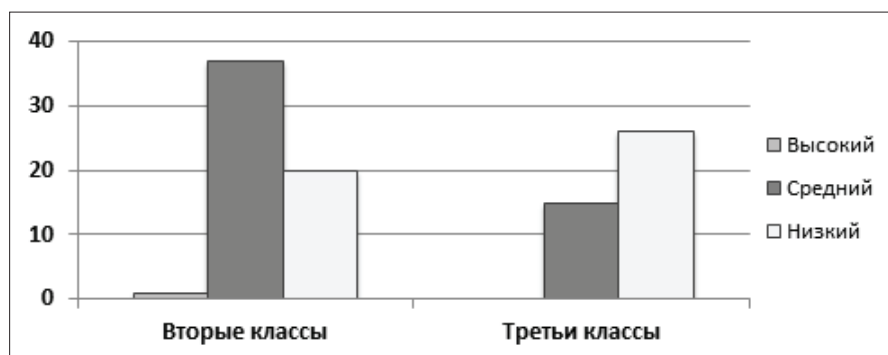
В целом можно утверждать, что ученики начальной школы часто не могут выделить достаточное количество деталей, чтобы создать образ, адекватный авторскому, а потому стараются додумать что-то свое с целью компенсации упущенных деталей. Приведем количественные данные по этой позиции. Среди учащихся третьих классов 12 человек (29 %) указали, что кот был «воришкой», «наглым», «он был вредным, а потом стал милиционером», в то время как из 58 учащихся вторых классов 35 человек (60 %) включили подобные детали в описание кота. И все же, несмотря на использование в своей работе подобных деталей, мало кто из детей понимал, почему кот был тощим «ворюгой», почему у него были «дикие» глаза. Данные черты воспринимались

как обыкновенное отличие дворового кота от домашнего, но в этом возрасте дети еще не задумываются, почему животное, оказавшись на улице, ворует и дичает. Думается, во многом такая картина восприятия главного персонажа рассказа сложилась именно потому, что читательское умение воссоздавать в своем воображении внешний облик персонажа не позволяет полноценно воспринимать текст художественного произведения.

На приведенной ниже диаграмме 1 можно увидеть различия в показателях уровня сформированности воссоздающего воображения учащихся вторых и третьих классов.

Диаграмма 1

Показатель уровня сформированности воссоздающего воображения учащихся вторых и третьих классов



Анализ диаграммы 1 наглядно показывает, что у младших школьников уровень сформированности такой важной метапредметной читательской компетенции, как воссоздающее воображение, имеет явную тенденцию к снижению по мере обучения в начальной школе — от 65 % к 36 %, т. е. почти в два раза в процентном соотношении. Не совсем корректно приводить абсолютные сравнительные показатели, потому что количество второклассников и третьеклассников, принимавших участие в экспериментальном исследовании, не было одинаковым, однако порядок исчисления количества все-таки сопоставим (в пределах сотни человек), потому приводим абсолютные цифры: 37 из 58 второклассников имели средний уровень сформированности воссоздающего воображения, а количество третьеклассников с таким уровнем сформированности этой ключевой компетенции составило 15 человек из 41.

На диаграмме видно, что количество детей с низким уровнем сформированности, наоборот, увеличивается: с 31 % (18 второклассников в цифровом выражении) до 64 % (26 третьеклассников в цифровом выражении).

На основании проведенных исследований можно сделать вывод, что по мере обучения в начальной школе уровень сформированности ключевой читательской компетенции — воссоздающего воображения снижается от класса к классу, и в целом можно говорить о низком уровне сформированности

ключевой читательской компетенции — воссоздающего воображения: более чем у трети учащихся вторых и у половины учащихся третьих классов обнаружены очень низкие результаты: их воссоздающее воображение строится на выделении 1–2 деталей описания. Этого явно мало для создания полного и адекватного авторскому замыслу образу героя, составлению его характеристики, которая во многом строится на описании его внешнего вида в совокупности с другими элементами композиции художественного текста: интерьера, пейзажа, ремарок.

Полагаем, что в целом можно констатировать, что в начальной школе пока еще мало внимания уделяют формированию у младших школьников важной метапредметной читательской компетенции — воссоздающего воображения.

Литература

1. Мещеряков Б., Зинченко В. Большой психологический словарь / сост. и общ. ред. Б. Мещеряков, В. Зинченко. СПб.: прайм-ЕВРОЗНАК, 2004. 672 с.
2. Немов Р.С. Психологический словарь. М.: Владос, 2007. 560 с.
3. Примерная основная образовательная программа образовательного учреждения. Начальная школа / [Е.С. Савинов]. М.: Просвещение, 2010. 191 с.

Literatura

1. Meshheryakov B., Zinchenko V. Bol'shoj psixologicheskij slovar' / sost. i obshh. red. B. Meshheryakov, V. Zinchenko. SPb.: prajm-EVROZNAK, 2004. 672 s.
2. Nemov R.S. Psixologicheskij slovar'. M.: Vlados, 2007. 560 s.
3. Primernaya osnovnaya obrazovatel'naya programma obrazovatel'nogo uchrezhdeniya. Nachal'naya shkola / [E.S.Savinov]. M.: Prosveshhenie, 2010. 191 s.

A.S. Stradova

The Level of the Formation of the Reconstructive Imagination as the Reader's Competence of Primary School Students

This article considers the problem of the formation of the reader's competence of primary school students — the reconstructive imagination. The author reveals the basic terms of «reader's competence», «imagination», «reconstructive imagination», «reconstructive imagination as a component of cognitive activity». The data of the state of this important reader's competence at primary school students is provided.

Keywords: imagination; reconstructive imagination; reader's competence.

**АВТОРЫ «ВЕСТНИКА МГПУ»,
СЕРИЯ «ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ»,
2017, № 1 (39)**

Аксёнова Юлия Юрьевна — соискатель кафедры клинической и специальной психологии Института психологии, социологии и социальных отношений МГПУ.

E-mail: Aksen1990@yandex.ru

Асонова Екатерина Андреевна — кандидат педагогических наук, заведующая лабораторией социокультурных образовательных практик Института системных проектов МГПУ.

E-mail: asonova_ea@mail.ru.

Афанасьева Жанна Викторовна — кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры филологических дисциплин и методики их преподавания в начальной школе Института педагогики и психологии образования МГПУ.

E-mail: afanasyevajv@gmail.com

Вашилин Анатолий Сергеевич — директор школы № 1194, Москва.

E-mail: VaschilinAS@edu.mos.ru

Веракса Николай Евгеньевич — доктор психологических наук, профессор, научный руководитель научного направления Института изучения детства семьи и воспитания РАО, главный научный сотрудник лаборатории развития ребенка Института системных проектов МГПУ

E-mail: neveraksa@gmail.com

Губина Галина Геннадьевна — кандидат педагогических наук, преподаватель иностранного языка высшей категории Ярославского колледжа управления и профессиональных технологий.

E-mail: gubinag@list.ru

Зададаев Сергей Алексеевич — кандидат физико-математических наук, доцент кафедры ТВиМС Финансового университета при Правительстве РФ, старший научный сотрудник лаборатории развития ребенка Института системных проектов МГПУ.

E-mail: zadadaev@mail.ru

Коган Борис Михайлович — доктор биологических наук, профессор, почетный работник высшего образования РФ, заведующий кафедрой клинической и специальной психологии Института психологии, социологии и социальных отношений МГПУ.

E-mail: boris.kogan.49@mail.ru

Королева Диана Олеговна — младший научный сотрудник Центра «Исследования современного детства», аспирант Института образования Национального исследовательского университета «Высшая школа экономики» (НИУ ВШЭ), Москва.

E-mail: koroleva_dia@mail.ru

Поставнев Владимир Михайлович — кандидат психологических наук, доцент, доцент общеинститутской кафедры психологии образования Института педагогики и психологии образования МГПУ.

E-mail: vpostavnev@mail.ru

Поставнева Ирина Васильевна — кандидат психологических наук, доцент, доцент общеинститутской кафедры психологии образования Института педагогики и психологии образования МГПУ.

E-mail: postavnevaiv@yandex.ru

Рощина Галина Овсеповна — кандидат педагогических наук, заведующая кафедрой инклюзивного образования Института развития образования, г. Ярославль.

E-mail: roschina@iro.yar.ru

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

E-mail: asavenkov@bk.ru

Сененко Олеся Владимировна — кандидат филологических наук, ведущий научный сотрудник лаборатории социокультурных образовательных практик Института системных проектов МГПУ.

E-mail: ovsenenko@gmail.com

Сенюкова Злата Валерьевна — соискатель ФГБОУ ВО РГГУ, педагог-психолог 1-й квалификационной категории школы № 1852, Москва.

E-mail: zlata.a.v@yandex.ru

Смирнова Полина Викторовна — кандидат психологических наук, доцент общеинститутской кафедры психологии образования Института педагогики и психологии МГПУ.

E-mail: polina_frolova@hotmail.com

Страдова Александра Ивановна — аспирант кафедры филологических дисциплин и методики их преподавания в начальной школе Института педагогики и психологии образования МГПУ.

E-mail: alessana@bk.ru

Турыгин Александр Александрович — кандидат исторических наук, доцент кафедры истории Института гуманитарных наук и социальных технологий Костромского государственного университета.

E-mail: aturigin@mail.ru

Яшин Алексей Александрович — клинический психолог, аспирант кафедры клинической и специальной психологии Института психологии, социологии и социальных отношений МГПУ.

E-mail: Kravchenko-aleksey@yandex.ru

AUTHORS
of “Vestnik of Moscow City University”
a Series of “Pedagogy and Psychology”, 2017, № 1 (39)

Aksenova Yulia Yurievna — postgraduate student, Department of Clinical and Special Psychology, Institute of Pedagogics, Psychology and Social Relations, MCU.

E-mail: Aksen1990@yandex.ru

Asonova Ekaterina Andreevna — Ph. D. (Pedagogy), head of the Laboratory of sociocultural educational practices, Institute of System Projects, MCU.

E-mail: asonova_ea@mail.ru.

Afanasieva Zhanna Viktorovna — Ph. D. (Pedagogy), docent, docent of Department of Philology disciplines and Methods of their Teaching at Primary School, Institute of Pedagogy and Psychology of Education, MCU.

E-mail:afanasyevajv@gmail.com

Vaschilin Anatoly Sergeyeovich — Headmaster of the secondary school № 1194, Moscow.

E-mail: VaschilinAS@edu.mos.ru

Veraksa Nikolay Evgenievich — Doctor of Psychology, Professor, Scientific Director of Institute of the Study of Childhood, Family and Upbringing, Russian Academy of Education, Leading Scientific Researcher of the Laboratory of Child Development, Institute of System Projects, MCU.

E-mail: neveraksa@gmail.com

Gubina Galina Gennad'evna — Ph. D.(Pedagogy), the teacher of a foreign language of the highest category, Yaroslavl College of Management and Professional Technologies

E-mail: gubinag@list.ru

Zadadaev Sergey Alekseevich — Ph. D. (Physics and Mathematics), docent of Department of the Theory of Probability and Mathematical Statistics, Finance University at the Government of the Russian Federation, Senior Researcher of Laboratory of Child Development, the Institute of System Projects, MCU.

E-mail: zadadaev@mail.ru

Kogan Boris Mikhailovich — Doctor of Biology, professor, Honorary Worker of Higher Education of Russian Federation, head of the Department of Clinical and Special Psychology of the Institute of Psychology, Sociology and Social Relations, MCU.

E-mail: boris.kogan.49@mail.ru

Koroleva Diana Olegovna — Junior researcher at the Centre for the Study of Contemporary Childhood, postgraduate of Institute of Education, National Research University — Higher School of Economics (HSE), Moscow.

E-mail: koroleva_dia@mail.ru

Postavnev Vladimir Mikhailovich — Ph. D. (Psychology), docent, docent of all Institute department of Psychology of Education of Institute of Pedagogy and Psychology of Education, MCU.

E-mail: vpostavnev@mail.ru

Postavneva Irina Vasilievna — Ph. D. (Psychology), docent, docent of all Institute department of Psychology of Education of Institute of Pedagogy and Psychology of Education, MCU.

E-mail: postavnevaiv@yandex.ru

Roschina Galina Ovseopovna — Ph. D. (Pedagogy), Head of the Department of Inclusive Education, Institute of Development of Education, Yaroslavl.

E-mail: roschina@iro.yar.ru

Savenkov Aleksandr Ilyich — Doctor of Psychology, Doctor of Pedagogy, Professor, director of Institute of Pedagogy and Psychology of Education, MCU.

E-mail: asavenkov@bk.ru

Senenko Olesya Vladimirovna — Ph. D. (Philology), leading researcher at the Laboratory of sociocultural educational practices, Institute of System Projects, MCU.

E-mail: ovsenko@gmail.com.

Senukova Zlata Valerievna — postgraduate student, Russian State Humanitarian University, educational psychologist of the first qualifying category, School 1852, Moscow.

E-mail: zlata.a.v@yandex.ru

Smirnova Polina Viktorovna — Ph. D. (Psychology), docent of all Institute department of Psychology of Education, Institute of Pedagogy and Psychology of education, MCU.

E-mail: polina_frolova@hotmail.com

Stradova Alexandra Ivanovna — postgraduate of the department of Philological disciplines and methods of their teaching at primary school, Institute of Pedagogy and Psychology of the education, MCU.

E-mail: alessana@bk.ru

Turygin Alexander Alexandrovich — Ph. D. (History), docent of the department of History, Institute of Humanities and Social Technologies, Kostroma State University.

E-mail: aturigin@mail.ru

Yashin Alexey Alexandrovich — clinical psychologist, postgraduate student of the department of Clinical and Special Psychology of the Institute of Psychology, Sociology and Social Relations, MCU.

E-mail: Kravchenko-aleksey@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 одном из следующих носителей: 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 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) указывается 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.mgpi.ru в разделе «Документы» издательского отдела Научно-информационного издательского центра.

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

Вестник МГПУ
Журнал Московского городского педагогического университета
Серия «Педагогика и психология»
№ 1 (39), 2017

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:

К.М. Музамилова

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: 03.03.2017 г.
Формат 70 × 108 1/16. Бумага офсетная.
Объем: 8,5 усл. печ. л. Тираж 1000 экз.