

УДК 372.36:81'23

ББК 442.6.81,01+Ш100.6

DOI 10.26170/sp20-01-02

ГСНТИ 14.07.09

Код ВАК 13.00.01

Н. А. Горлова
Москва, Россия

N. A. Gorlova
Moscow, Russia

**УНИВЕРСАЛЬНЫЕ
КВАНТ-ТЕХНОЛОГИИ
ФОРМИРОВАНИЯ
СМЫСЛОВОГО
АУДИРОВАНИЯ У МЛАДШИХ
ШКОЛЬНИКОВ**

**UNIVERSAL QUANTUM
TECHNOLOGIES
OF SEMANTIC
COMPREHENSION SKILLS
FORMATION IN JUNIOR
SCHOOLCHILDREN**

Аннотация. Цель статьи состоит в рассмотрении спектра проблем, связанных с трудностями в развитии универсальных учебных действий (УУД) учащихся, представленных в одноименной Концепции с позиции психологии, и в раскрытии сущности инновационных квант-технологий формирования смыслового аудирования как универсальной метапредметной компетенции обучающихся. *Методологической основой* исследуемой проблемы выступает новая область психолингвистики как теории речевой деятельности (А. А. Леонтьев) — психолингвистика детского развития, изучающая вопросы взаимосвязанного развития личности и сознания в ходе овладения речевой деятельностью (на родном, неродном, иностранном языке, языке учебного предмета). *Предметом обсуждения* являются инновационные квант-технологии формирования смыслового аудирования как универсальной компетенции, которую необходимо развивать в комплексе у учащихся разных категорий (одаренных, в норме, «группы риска», с ОВЗ) в условиях элитарного, нормативного, инклюзивного, специального образования. *Область применения.* В статье дано

Abstract. *The aim of the study* is to consider a range of issues related to the difficulties in the development of universal learning actions (ULA) of pupils, presented in the Conception of the same name, from the position of psychology and to explore the essence of innovative quantum technologies of semantic comprehension skills formation as a universal metasubject competence of learners. A new area of psycholinguistics as a theory of speech activity (A. A. Leont'ev) – psycholinguistics of children's development studying issues of interrelated development of personality and consciousness in the course of speech acquisition (in the native or foreign language or in the language of the subject learned) – determines *the methodological foundations* of the problem under consideration. *The object of discussion* includes innovative quantum technologies of semantic comprehension skills formation as a universal competence which should be developed in pupils of various categories (gifted, typical, risk-group and those with disabilities) under the conditions of elite, typical, inclusive and special education. *Field of application.* The article provides a detailed description of the algorithm of stage-by-stage implementation

подробное описание алгоритма поэтапного внедрения универсальных квант-технологий формирования смыслового аудирования младших школьников в образовательную практику, обеспечивающих профилактику, развитие и коррекцию нарушений коммуникативно-речевой сферы личности обучающихся. В *заключении* делается вывод о том, что квант-технологии формирования смыслового аудирования как универсальной компетенции позволяют развивать не только аудитивные способности и самостоятельность мышления младших школьников, но и создают основу для развития, профилактики и коррекции нарушений коммуникативно-речевого развития учащихся.

Ключевые слова: универсальные учебные действия; универсальные метапредметные компетенции; виды речевой деятельности; речевая деятельность; младшие школьники; смысловое аудирование; квант-технологии; понимание текста; психолингвистика.

Сведения об авторе: Горлова Наталья Алексеевна, доктор педагогических наук, профессор.

Место работы: профессор кафедры педагогики, Московский государственный областной университет, г. Мытищи, Россия.

Контактная информация: 105005, Россия, г. Москва, ул. Радио, д. 10А.

E-mail: na.gorlova@mgou.ru.

В последние годы наблюдается тенденция значительного увеличения числа детей с нарушениями коммуникативно-речевого развития: у большинства из них отсутствует культура общения,

into the process of practical teaching of universal quantum technologies of semantic comprehension skills formation in junior schoolchildren ensuring prevention, development and correction of disorders of the verbal communication sphere of a person. By way of summing up, the author makes a *conclusion* that quantum technologies of semantic comprehension skills formation as a universal competence allow developing not only auditive abilities and independent thinking of junior schoolchildren but also create a foundation for development, prevention and rehabilitation of disorders of verbal communicative development of learners.

Keywords: universal learning actions; universal metasubject competences; kind of speech activity; speech activity; junior schoolchildren; semantic comprehension; quantum technologies; text comprehension; psycholinguistics.

About the author: Gorlova Natal'ya Alekseevna, Doctor of Pedagogy, Professor.

Place of employment: Professor of Department of Pedagogy, Moscow Region State University, Mytishi, Russia.

слабо развиты аудитивные способности, такие как умение слушать и слышать собеседника, выделять главную мысль, квантовать и интерпретировать информацию и пр.

До сих пор в образовательных программах дошкольного образования не предусмотрена задача формирования *аудитивных способностей* детей. Традиционно педагоги используют метод «слушание»: читают текст и задают вопросы, на которые, как правило, отвечают одни и те же дети. В результате недоразвитие аудитивных способностей в дошкольном возрасте порождает коммуникативно-речевые нарушения и трудности в дальнейшем обучении.

Что касается начального общего образования, то в последнее время при обучении русскому языку (как родному и неродному) некоторые учителя стали применять и аудирование, используя методы и приемы, разработанные в методике обучения иностранным языкам и в специальной педагогике [3; 4; 6].

Чтобы понять, какие эффективные технологии обеспечат развитие аудитивных способностей учащихся, каким образом аудирование связано с универсальными учебными действиями и универсальными компетенциями:

– рассмотрим трудности, возникающие при развитии универсальных учебных действий (УУД) обучающихся;

– определим соотношение УУД, универсальных видов деятельности учащихся и универсальных метапредметных компетенций;

– раскроем сущность и алгоритм реализации универсальных квант-технологий формирования смыслового аудирования у младших школьников.

1. СПЕКТР ПРОБЛЕМ, СВЯЗАННЫХ С ТРУДНОСТЯМИ В РАЗВИТИИ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ ОБУЧАЮЩИХСЯ

Как известно, в основу Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования (далее ФГОС НОО, Стандарт) заложен *системно-деятельностный подход*, нацеленный:

– на воспитание и развитие *качеств личности*, отвечающих требованиям *информационного общества*, инновационной экономики, задачам построения демократического гражданского общества;

– *развитие личности обучающегося на основе усвоения универсальных учебных действий*, которые обеспечивают достижение *планируемых результатов: личностных, метапредметных и предметных* [10, с. 25—27].

Следовательно, исходя из целевой установки Стандарта, информационная (коммуникативно-речевая) деятельность как способность учащихся «работать» с информацией в устной и пись-

менной форме становится приоритетной.

Сравнительный анализ ФГОС НОО, концепции УУД и их практической реализации в образовательной практике позволил выявить ряд *противоречий*, которые вызывают наибольшие трудности у педагогов.

Первое противоречие

В соответствии с требованиями Стандарта педагог должен развивать личность учащихся в образовательном процессе (воспитания и обучения в единстве). Но «личность» представлена в Концепции УУД как *субъект учебной деятельности*, ориентированной на развитие самоопределения, смыслообразования, нравственно-этической ориентации. Возникает вопрос: если учитель будет развивать у младших школьников эти личностные УУД, то на какие показатели должен ориентироваться педагог дошкольного образования, чтобы реализовать преемственность в развитии личности ребенка и подготовить его к следующему этапу личностного развития — школьному обучению? Совершенно очевидно, что в Концепции УУД «личность» рассматривается с позиции психологии (как одна из сторон человека, наряду с индивидом, субъектом, индивидуальностью), а не педагогики: «Человек — это личность как

„динамическая система“» (В. А. Сластенин), что создает трудности в реализации личностного подхода в образовательном процессе [14; 15; 16].

Второе противоречие

Если в Концепции универсальные учебные действия представлены как совокупность способов действия, то для ее реализации необходима *универсальная дидактическая модель*, с помощью которой каждый педагог сможет самостоятельно моделировать образовательный процесс с учетом внешних и внутренних факторов и условий обучения. При отсутствии такой универсальной дидактической модели, которую можно использовать для обучающихся разных возрастов и категорий (одаренных, в норме, «группы риска», с ОВЗ) в условиях вариативности, многоязычия и поликультурности возникают риски подмены развивающего обучения натаскиванием. Ведь согласно теории развивающего обучения Л. С. Выготского и его последователей, «обучение ведет за собой развитие», а не наоборот [10, с. 15].

Третье противоречие

В соответствии с концепцией УУД, педагог должен формировать у учащихся универсальные метапредметные учебные действия: коммуникативные, познаватель-

ные, регулятивные. Трудности у педагогов вызывает вопрос о соотношении речевой и познавательной деятельности, которые являются самостоятельными видами деятельности, но на практике реализуются в единстве. Что касается универсальных регулятивных действий, то согласно А. А. Леонтьеву речевая деятельность включает в себя «функцию регуляции поведения», которая может проявляться в трех возможных вариантах:

а) как индивидуально-регулятивная функция, т. е. избирательное воздействие на поведение одного или нескольких человек;

б) как коллективно-регулятивная функция — в условиях массовой коммуникации;

в) как саморегулятивная функция — при планировании собственного поведения [11, с. 32].

Сложным и противоречивым для педагогов остается вопрос о соотношении учебной и игровой деятельности, учебной и исследовательской и пр. Как педагогу оценить уровень (степень) развития универсальных учебных метапредметных действий учащихся на уроке (коммуникативных/регулятивных, познавательных), если любая деятельность имеет одну и ту же структуру и компоненты, отличается только мотивом? Как развивать речевую деятельность («хочу общаться») в рамках учебной («надо учиться», «надо говорить»)?

Четвертое противоречие

Открытым остается вопрос преемственности начального общего и основного общего образования в рамках Концепции УУД, в которой предложены более 50 УУД, которые педагог должен развивать у каждого учащегося. Если в начальной школе у педагога один класс (примерно 25—30 учащихся), один учитель ведет несколько предметов, то каким образом можно решить эту проблему в основной школе?

Рассмотрим возможность применения УУД на примере урока географии. Если учитель, имея 18 часов учебной нагрузки (1 ставка), будет проводить уроки в 12 классах (по одному уроку в неделю в 5—6 классах («А», «Б», «В»), по два урока в 7—8 классах, согласно Базисному учебному плану — БУП), то в среднем он будет обучать 300 учащихся (25 учащихся в классе = 25×12). Умножаем 300 учащихся на 50 УУД, получаем 15 000 УУД.

Каким образом учитель географии сможет проверить сформированность 15 000 УУД у трехсот учащихся — вопрос, который остается открытым. Можно ли рассматривать УУД как «планируемые результаты», если их невозможно измерить на уроке?

Пятое противоречие

В концепции УУД указывается на то, что в методологии раз-

вития образования наметился переход от парадигмы «знания, умения, навыки» к «культурно-исторической системно-деятельностной парадигме образования» [10, с. 25].

Следуя данной логике, обратимся к культурно-историческому наследию в области образования — к послереволюционной России, когда Н. К. Крупская, изучив системы образования разных стран, попыталась внедрить в школы Страны Советов теорию американского психолога Дж. Дьюи, направленную на демократизацию общества.

Д. Дьюи предложил теорию преобразования современного ему абстрактного, оторванного от жизни, направленного на простое заучивание теоретических знаний образования в систему школьного обучения «путем делания», которое обогащает личный опыт ребенка и состоит в освоении им способа самостоятельного познания окружающего мира. По утверждению педагога, школа должна быть мастерской, лабораторией, школой «делания», а не «слушания» [9, с. 9].

Но в 20-х гг. прошлого века в нашей стране отказались от данной теории, так как было доказано, что метод проектов и коллективные формы работы развивают умения учащихся взаимодействовать друг с другом, но не способствуют закреплению и

систематизации знаний, поэтому невозможно было сформировать прочные умения и навыки и ликвидировать массовую безграмотность. Важно отметить, что теория Дж. Дьюи не предполагает наличие программы, при этом один учитель ведет несколько учебных предметов для осуществления межпредметных связей.

Между тем сравнительный анализ Концепции УУД и теории Дж. Дьюи позволил выявить много общего: это доминирование проблемных заданий и ситуаций, ориентация на развитие познавательной мотивации учащихся, формирование универсальных действий, практических навыков, овладение знаниями на основе опытного экспериментирования и т. д. [13].

Подводя итог вышеизложенным проблемам, можно сделать следующие заключения:

- 1) для реализации преемственности в развитии *универсальных* учебных действий (личностных, метапредметных, предметных) обучающихся необходима *универсальная модель* обучения, что позволит осуществить переход от психологизации российского образования к его *универсализации*, уменьшить трудности в обучении и повысить качество образования;
- 2) на смену ведущей учебной деятельности должна «прийти» речевая деятельность как развитие способности обучающихся «работать» с информацией;

3) необходимо определить универсальные виды деятельности как значимые для обучающихся всех возрастов, такие, которыми овладевает человек на протяжении всей своей жизни и по развитию которых можно определить динамику его личностного развития и профессионального роста.

2. О СООТНОШЕНИИ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ И УНИВЕРСАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ ОБУЧАЮЩИХСЯ

В Концепции УУД «универсальные учебные действия» трактуются в широком и узком понимании. В широком значении УУД определяются как умение учиться; в узком «это совокупность способов действия учащегося, обеспечивающих самостоятельное усвоение новых знаний, формирование умений, включая организацию этого процесса» [10, с. 27].

Авторы данного определения делают акцент на совокупности *только способов действия*, игнорируя средства и условия его выполнения, без которых невозможно формирование знаний, умений, навыков. Ведь прием обучения как дидактическая единица — это и есть действие учителя в совокупности способов, средств и условий, которые он использует для передачи информации, формирования навыков и

умений учащихся. Именно поэтому предложенные психологами универсальные учебные действия невозможно измерить на уроке и оценить степень их развития у учащихся: они относятся к процессуальной части образовательного процесса, а не результативной.

Чтобы ответить на вопрос о возможности рассмотрения УУД как «планируемых результатов» обучения, обратимся к статье 2 Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации» (ФЗ 273), в которой «образование как результат» представлено в «совокупности знаний, умений, ценностных установок, опыта деятельности и компетенций» [17].

В данном определении универсальные учебные действия не представлены как образовательные результаты, что еще раз доказывает их принадлежность только к «способам действия», к процессуальной стороне образовательного процесса.

Следовательно, предложенные психологами универсальные учебные действия можно рассматривать как *способы формирования универсальных компетенций* в рамках системно-деятельностного подхода, т. е. взаимосвязанных видов деятельности при доминировании речевой.

Учитывая, что главным целевым ориентиром современной

стратегии образования выступает подготовка обучающихся к жизни в информационном обществе и формирование способности «работать» с информацией, сформулируем *проблему* следующим образом: чтобы подготовить учащихся к жизни в информационном обществе, *знает ли педагог*, как устроен *новый тип сознания* (системно-смысловой) современных детей, как функционирует их *речевая деятельность*; каким образом современные дети воспринимают, перерабатывают, усваивают информацию? Знает ли педагог *типологию личности* по восприятию, переработке и усвоению информации? [5; 6; 7].

Педагоги могут возразить: зачем нужно знать, как устроено сознание современных детей, ведь раньше мы обходились без этого. Ответ будет однозначным: как можно развивать то, о чем не имеешь представления? Ведь образовательный процесс (в единстве воспитания, обучения и развития личности), в конечном итоге, должен быть нацелен на систематизацию знаний и формирование единой «детской картины мира» в со-знании (дефис автора статьи) учащихся. По определению выдающего психолога Б. Г. Ананьева, «сознание есть совокупность знаний и отношение к ним» [2, с. 158].

Так как развитие личности учащихся и сознания происходит

в процессе деятельности, то в условиях информационного общества в качестве *ведущей* следует рассматривать *речевую деятельность*, которая не является «автономной» (по А. А. Леонтьеву), а ее развитие обусловлено другой деятельностью — познавательной. При этом следует различать и развивать соответствующие мотивы: коммуникативный («хочу общаться») и познавательный («хочу познать, так как мне это интересно»). Если в раннем и дошкольном возрасте развивать познавательную деятельность у детей, то в младшем школьном возрасте ее можно легко преобразовать в учебно-познавательную.

Что касается игровой деятельности, то она становится *условием* развития познавательно-речевой деятельности обучающихся, «формой обучения» по Д. Б. Эльконину [5].

Для развития речевой деятельности учащихся педагогу важно понимать, как соотносятся язык, речь и речевая деятельность и какое место они занимают в процессе обучения. Язык как языковой код выступает средством выражения мысли. В ходе обучения используются разные языки (языковые коды): это родной или неродной (второй) язык, иностранные языки. Доминирующим в процессе обучения становится «язык учебного пред-

мета): математики, окружающего мира, истории, литературы, и пр. Каждая из этих областей имеет свой предметный (терминологический) тезаурус.

Чтобы овладеть «языком учебного предмета», учащиеся должны знать в первую очередь ключевые слова и понятия, раскрывающие сущность учебного предмета. Педагогу необходимо составить глоссарий (ключевых слов и понятий), выделить «ядерную» (наиболее значимую) информацию, которая отражает образовательные результаты — «знать и понимать».

Кроме «языка учебного предмета», у учащихся следует развивать речь как индивидуальный «способ формирования и формулирования мысли» (по И. А. Зимней). Если *формирование* мысли происходит во внутренней речи, то *формулирование* — во внешней. Сенситивный (благоприятный) период развития внутренней речи, которая «отвечает» за планирование и регуляцию поведения человека, приходится на возраст с года до пяти лет. Недоразвитие внутренней речи в дошкольном возрасте приводит к трудностям в обучении.

Развитие речевой деятельности должно быть нацелено на приобретение учащимися способности ориентироваться в различных ситуациях (коммуникативных, проблемных, жизненных).

Таким образом, рассмотрение речевой деятельности в качестве приоритетной, а ее видов (аудирования/чтения, говорения/письма) как универсальных метапредметных компетенций представляется наиболее перспективным, так как:

1) каждый педагог постоянно использует виды речевой деятельности на всех уроках и занятиях: учащиеся слушают, говорят, читают и пишут, овладевая соответствующими умениями и навыками;

2) в процессе аудирования, говорения (диалог, полилог, монолог), письменной речи (чтения и письма) можно реализовать все метапредметные УУД (как речемыслительные действия и операции), которые перечислены в Концепции;

3) у каждого педагога имеется богатый арсенал различных методов и приемов, которые используются на разных уроках, которые можно систематизировать и применять для формирования универсальных метапредметных компетенций;

4) в отличие от УУД, универсальные метапредметные компетенции (аудирование, говорение, чтение и письмо) можно диагностировать (измерять, оценивать), развивать и корректировать с помощью заданий и упражнений (а не психологических тестов), что важно в условиях элитарного, нормативного, инклюзивного и специального образования.

Ориентация педагога на формирование универсальных метапредметных компетенций учащихся (перцептивных и продуктивных видов речевой деятельности) в комплексе позволит не только подготовить обучающихся к жизни в информационном обществе, но и обеспечить информационную безопасность человека, общества, государства.

Рассмотрим технологии формирования смыслового аудирования у младших школьников как основу для развития коммуникативно-речевой сферы личности обучающихся.

3. УНИВЕРСАЛЬНЫЕ КВАНТ-ТЕХНОЛОГИИ ФОРМИРОВАНИЯ СМЫСЛОВОГО АУДИРОВАНИЯ У ОБУЧАЮЩИХСЯ

К сожалению, до сих пор сохраняется тенденция рассматривать аудирование как побочный продукт говорения — именно поэтому в школе понимание прослушанного текста учителем проверяет с помощью заданных вопросов и пересказа. Как показывает практика, недоразвитие аудитивных способностей учащихся приводит к нарушениям в говорении, чтении и письме, трудностям в обучении.

В настоящее время «аудирование» как вид речевой деятельности, нацеленной на развитие

аудитивных навыков и умений, в большей степени разработано в методике обучения иностранным языкам, в специальной педагогике «слушание» и «аудирование» рассматриваются и используются чаще всего как синонимы. В методике обучения русскому языку применяется метод «слушание», в процессе которого учащиеся воспринимают текст на слух, а затем отвечают на вопросы по его содержанию и выполняют упражнения по тексту. В результате разных подходов к изучению учебных предметов языкового цикла (русский как родной и неродной, иностранные языки) у учащихся возникают отклонения и/или нарушения коммуникативно-речевого развития, трудности в обучении.

«Слушание» отличается от «аудирования» тем, что первое представлено в методике обучения русскому языку как метод обучения в рамках лингвистического подхода, а второе рассматривается как вид речевой деятельности с позиции психолингвистики [11; 12].

В словаре методических терминов и понятий аудирование — это «смысловое восприятие устного сообщения» [1, с. 24].

По мнению Э. Г. Азимова и А. Н. Щукина, аудирование состоит из одновременного восприятия языковой формы и понимания содержания высказывания.

Традиционно аудирование включает следующие этапы (процессы): восприятие звуковой формы, узнавание ее элементов, синтезирование содержания на ее основе. Слушание и понимание текста обеспечиваются работой таких речевых механизмов, как механизм кратковременной памяти, долговременной памяти, вероятностного прогнозирования и осмысления (по Н. И. Жинкину). Авторы различают словесное и предметное понимание, утверждая, что первое опирается на речевой опыт ребенка, а второе — на жизненный опыт и знание ситуаций общения [там же].

В методике обучения иностранным языкам отмечается, что уровни понимания аудиотекстов зависят от сложности самих текстов на определенном этапе обучения: выделяют тексты для начального, среднего и старшего этапа [4, с.177—179].

В иноязычном образовании задачи аудирования связывают с его видами, к которым относятся глобальное, выборочное, детальное. Если педагог ставит задачу глобального аудирования, то учащимся достаточно достичь понимания общего смысла аудиотекста, при выборочном аудировании акцент делается на понимании событий, поведения персонажей, их характеристик и пр. Детальное аудирование ориентировано на более глубокую прора-

ботку и понимание аудиотекстов. При решении поставленных задач формируются определенные умения и навыки.

Традиционные технологии формирования умений аудирования разработаны в методике обучения иностранным языкам на основе *лингвистического подхода* и нацелены на репродукцию иноязычной текстовой информации, воспринятой на слух. Вся работа с текстом направлена на *понимание и запоминание* иноязычных слов, словосочетаний, предложений. Поэтому особое внимание уделяется отбору аутентичных текстов для каждого этапа обучения.

Важно понимать, что в процессе аудирования иноязычных текстов невозможно развивать у учащихся универсальные учебные действия (способы выражения мысли), так как формирование мысли происходит на родном языке, а формулирование — на иностранном. При таком подходе изучение иностранного языка в дошкольном и младшем школьном возрасте приводит к задержке в развитии когнитивной сферы учащихся: механическая память при зазубривании текстов начинает доминировать над логической, что тормозит развитие речемыслительной деятельности детей.

При психолингвистическом подходе формирование смыслового аудирования нацелено на

развитие личностно-когнитивных способностей обучающихся, которое происходит поэтапно и связано с переходом ребенка от поверхностного уровня осмысления текстовой информации к семантическому и затем — к смысловому. При этом единицей осмысления информации выступают «кванты» — единицы смысла (сравните: «слова-кванты» по А. А. Леонтьеву), «смысловые ядра» (А. Р. Лурия) информации. Таким образом, понимание текстовой информации происходит на разных *уровнях ее осмысления* [11; 12].

Уровневый принцип осмысления текстовой информации положен в основу квант-технологий формирования смыслового аудирования, которые необходимо использовать сначала при обучении родному языку (в том числе и языку учебного предмета), а затем неродному и иностранному.

Учитывая современные требования ФГОС — развивать у учащихся *стратегии смыслового чтения*, необходимо сначала сформировать стратегии смыслового аудирования как устного вида речевой деятельности, что снимет трудности при обучении чтению и повысит читательскую грамотность учащихся. Такая взаимосвязь обусловлена тем, что аудирование и чтение относятся к перцептивным видам речевой

деятельности, меняются только каналы восприятия информации (слуховой и зрительный), а механизмы, действия и операции формируются одни и те же [3; 6].

Таким образом, сущность универсальных квант-технологий формирования смыслового аудирования состоит в том, что они нацелены на развитие личностно-когнитивных способностей (стратегий) обучающихся в процессе восприятия текста на слух: уметь выделять «кванты» информации, «смысловые ядра», осуществлять «квантование» и смысловую переработку информации и т. д. Продвижение учащихся от поверхностного уровня понимания (осмысления) текстовой информации к семантическому и далее — к смысловому свидетельствует о положительной динамике личностного и когнитивного развития учащихся.

Рассмотрение смыслового аудирования как универсальной компетенции открывает новые возможности для профилактики и коррекции нарушений коммуникативно-речевого развития учащихся.

Область применения

Универсальные квант-технологии формирования смыслового аудирования являются *инновационными*, так как соответствуют критериям педагогических инноваций, к которым относятся но-

визна, оптимальность, высокая результативность, возможность творческого применения в массовой практике [15, с. 553].

Чтобы убедиться, что универсальные квант-технологии соответствуют данным критериям, предлагаю внедрить их в образовательный процесс и проверить эффективность. Причем использовать квант-технологии можно с учащимися разных категорий: одаренными, в норме, «группы риска» и с ОВЗ (при сохранном интеллекте).

Алгоритм использования квант-технологий

Включает несколько этапов.

На первом этапе необходимо провести *стартовую диагностику* и выявить степень развития способностей смыслового аудирования.

На втором этапе следует провести формирующий эксперимент и организовать процесс развития смыслового аудирования (может, профилактики или коррекции выявленных нарушений).

На третьем этапе требуется провести контрольный срез: сравниваются результаты стартовой диагностики и результаты, полученные на третьем этапе, определяется динамика развития смыслового аудирования учащихся; определяются затраты педагога с позиции оптимальности и результативности (меньше за-

трат — выше результат), возможности творческого применения.

Рассмотрим эти этапы более подробно.

1 этап. Проведение стартовой диагностики

Цель: провести стартовую диагностику аудитивных способностей учащихся на семантическом и смысловом уровне с использованием квант-технологии в форме аудиоигры «Верно — неверно» (в письменной форме) на материале текста «Северные олени» (диагностическая методика Н. А. Горловой).

У учащихся на парте — лист бумаги А5 и ручка.

Педагог: *Ребята, сейчас мы с Вами поиграем в игру „Верно — неверно“ и будем шифровать информацию.*

Перед Вами шифровальный лист. В верхнем правом углу напишите свою фамилию. (Если дети еще не могут писать, то педагог заранее подписывает листы). Слева поставьте сверху вниз в столбик цифры от 1 до 8 (количество контрольных фраз/предложений).

Рекомендации.

1. Если ребенок не понял и не выполняет задание с первого раза (не выполняет инструкцию педагога, значит, не сформирована регулирующая функция речевой деятельности), то педагог помогает ему и предоставляет на лис-

точке символ (например, треугольник — выполнил с помощью педагога, квадрат — не смог выполнить с помощью педагога).

2. При проведении стартовой диагностики желательно использовать видеозапись, чтобы можно было проанализировать поведение детей в процессе восприятия текста на слух, ориентируясь на показатель степени развития *слухового внимания* у детей (продолжительность, сосредоточенность и концентрация).

Критерии оценивания:

- слушает внимательно до конца — 3 б.;
- слушает внимательно, но иногда отвлекается — 2 б.;
- слушает, но часто отвлекается — 1 б.;
- постоянно отвлекается, не слушает и не слышит — 0 б.

Установка к заданию.

Педагог: *Внимание, ребята! Сначала я прочитаю рассказ, читать буду только 1 раз. Нужно слушать внимательно. Потом я буду читать по одному предложению. Если об этом говорилось в рассказе, об этом шла речь, то нужно будет поставить знак «плюс» рядом с цифрой, а если не говорилось — то знак «минус». Каждый выполняет задание самостоятельно.*

Итак, положили ручки, приготовились. Слушаем внимательно!

(Педагог читает рассказ в умеренном темпе, не повторяя слова и фразы).

Педагог: *рассказ называется «Северные олени».*

Северные олени

Олени живут на далеком Севере в тундре, где растет трава и низкие кустарники. А седой олений мох — это пища для оленей.

Олени живут стадами. Взрослые олени защищают малышей-оленят от волков. Иногда случается, что волки нападают на стадо. Тогда олени окрывают оленят и выставляют вперед свои рога. Волки опасаются оленьих рогов, так как они очень острые.

В стаде есть вожак. Это самый сильный олень. Все остальные олени ему подчиняются. Вожак несет ответственность за стадо и охраняет его. Когда стадо отдыхает, то вожак находит высокий камень, становится на него и внимательно смотрит по сторонам. Как только он почувствует опасность, то сразу затрубит, разбудит стадо и уведет его подальше от беды.

Приготовились, взяли ручки.

Первое предложение. Цифра 1 (один). Педагог читает первую контрольную фразу, учащиеся ставят рядом с этой цифрой «+» или «-».

1. + Олени живут в тундре, где растет трава и мох.
2. – Олени питаются кустарниками (2-й уровень).
3. + В стаде есть вожак и свои олени законы (по смыслу всего текста — 3-й уровень)
4. + Вожак — это самый *мудрый* и сильный олень, и все должны ему подчиняться (по смыслу всего текста — 3-й уровень).
5. – Когда волки нападают на стадо, то вожак выставляет вперед свои рога и сам защищает всех оленят (все олени).
6. + Когда стадо отдыхает, вожак встает на самое высокое место и внимательно смотрит в разные стороны.
7. – Как только вожак увидит волков, то сразу громко *закричит* и разбудит стадо (затрубит).
8. – Рассказ называется «Про северных оленей».

Ребята, сдаем свои шифровки, все молодцы!

(Педагог собирает листочки и благодарит детей.)

Правильный ответ — 1 балл.

Рекомендации.

В контрольных фразах этого теста, с помощью которых педагог проверяет степень понимания воспринятой на слух информации, представлены все три уровня осмысления и понимания текста. Совершенно очевидно, что учащиеся с первого раза не смогут выполнить данное задание, так как они еще не знакомы с данной технологией. Но с другой стороны, при системном использовании данной технологии на различных уроках, на разном содержании педагог сможет сформировать аудитивные способности учащихся, что будет свидетельствовать о качестве и эффективности проделанной работы.

В установке к заданию можно использовать слова: контрольная

«фраза» (единица устной речи — в рассказе) или «контрольное предложение» (единица письменной речи — в тексте). Оба варианта будут верными.

2 этап. Использование универсальных коммуникативных технологий для развития смыслового аудирования (профилактики или коррекции нарушений)

Прежде чем перейти к развитию смыслового аудирования учащихся, необходимо понять, в чем сущность и различия уровней понимания текста, которые необходимо формировать у учащихся.

На начальном этапе следует формировать аудитивные способности осмысления текста на *поверхностном уровне*.

Предлагая текст на поверхностном уровне, педагог дает следующую установку: *Я буду читать контрольные фразы (предложения), и если эти слова или предложения были в тексте*

(именно так звучали в рассказе), то нужно поставить знак «+», если нет, то «-».

Требования к тексту: на начальном этапе текст для аудирования должен быть небольшим и интересным. При подготовке контрольных предложений (тестовых фраз) педагог использует **только антонимические замены** слов и словосочетаний, предложений, которые вызывают наименьшие трудности у детей. Ребенку легче отличить один предмет от другого, значения слов, нежели выявить схожие и одинаковые признаки.

Например, в рассказе звучало: «Наступила холодная зима». В контрольной фразе — «Наступило холодное лето». Объем текста небольшой. Количество контрольных фраз 6—7.

Показатели и критерии оценивания: универсальные действия, которые осуществляет ребенок.

Для семантического и смыслового уровня понимания текста педагог использует установку: **если об этом шла речь, говорилось в рассказе (тексте).** При подготовке контрольных фраз следует использовать **синонимические замены** слов и словосочетаний, **обобщения и дифференциацию.** Например, в тексте написано: «лето было очень жарким», а в контрольной фразе — «знойным»; в тексте — «малина,

голубика, ежевика», в контрольной фразе — «ягода». Или наоборот.

Показатели и критерии оценивания: универсальные действия, которые осуществляет ребенок.

Следующий, наиболее сложный уровень понимания текстовой информации — смысловой (или глубинный, по А. Р. Лурия) [12], при котором одна контрольная фраза может выражать смысл трех и более предложений текста или всего подтекста. Такие контрольные фразы можно понять при условии осмысления (в единстве анализа и синтеза) всего содержания текста или его части. Речь может идти о событиях и ситуациях, личностных качествах героев (не испугался — значит, смелый; сказал правду — честный), их мотивов и поступков, а для учащихся основной школы — мотивов автора произведения, его мировоззренческой позиции.

Итак, после проведения стартовой диагностики можно перейти **к этапу формирования умений смыслового аудирования,** которое нужно проводить в единстве с развитием коммуникативно-речевых способностей учащихся.

Цель: формирование умений смыслового аудирования с помощью аудиотехнологии «Верно — неверно» в устной форме с сигнальными карточками (например,

зеленый квадрат — «Да», а красный квадрат — «Нет») на основе текста «Рыбная ловля» (адаптация текста В. И. Городилова) с использованием квант-технологии «Диа-Квант» (Диалог) [6].

Педагог дает следующую установку: *Я прочитаю рассказ. Потом буду читать по одному контрольному предложению (фразе), и если они были в рассказе (именно так звучали), то вы поднимете зеленую карточку, если нет — то красную. Карточки поднимаем только по моей команде (например, хлопнуть в ладоши).*

Рекомендации.

При проведении игры желательно использовать видеозапись, которая поможет педагогу проанализировать игру и убедиться, у каких учащихся не сформирована самостоятельность мышления. Как показывает многолетний опыт внедрения данной аудио-

технологии в образовательный процесс, ребята начинают смотреть по сторонам и поднимать то одну карточку, то другую, что свидетельствует об отсутствии *самостоятельности мышления*. Необходимо зафиксировать количество таких учащихся в начале формирующего этапа, через 2 недели, через месяц и т. д. и зафиксировать, за какой промежуток времени ребята научились выполнять это задание самостоятельно.

Педагог читает рассказ: *Рассказ называется «Рыбная ловля».*

Рыбная ловля

Мама разбудила Диму очень рано. Он быстро оделся, взял удочку, ведро и банку с червями. Мама дала ему булку и кусок дыни. У Димы было любимое место на пруду. Скоро на удочку попала маленькая рыбка, потом другая. К обеду Дима принес маме десять рыбок.

Контрольные фразы.

1. – Дима встал очень рано (мама разбудила).
2. – Мама дала Диме удочку, ведро и банку с червями. (взял сам).
3. – Мама дала ему кусок булки и дыню. (булку и кусок дыни).
4. + У Димы было любимое место на пруду.
5. – Вскоре на удочку попала большая рыба. (маленькая).
6. – К ужину Дима принес маме 10 рыбок. (к обеду).
7. – Текст называется «Рыбалка».

Для формирования аудитивных и коммуникативно-речевых умений в комплексе (в устной форме) рекомендуется использовать квант-технологии «Диаквант», которая включает 2 вида диалога: *условный* (т. е. условно-речевой) и *управляемый*.

Сущность данной технологии заключается в том, чтобы учащиеся усвоили, что способы выражения одной и той же мысли могут быть различными, например: *Это мяч, а не кубик. // Это не кубик, а мяч*. При этом у них формируется способность выделять кванты-смыслы, смысловые «ядра» информации, выражать одну и ту же мысль разными способами.

Условный диалог построен в логике познания ребенком окружающей действительности с момента рождения и раскрывает естественный путь развития детской речемыслительной деятельности.

Условный диалог включает следующие формы диалогических единств (вопрос-ответ):

1. Утвердительная форма: «Это мяч?» (показ картинки) — «Да, это мяч».

2. Отрицательная форма: «Это кубик?» — «Нет, это не кубик, а мяч». («Это мяч, а не кубик».)

3. Альтернативная форма: «Это мяч **или** кубик?» — «Это мяч, а не кубик. Это не кубик, а мяч».

4. Альтернативная форма с двойным отрицанием: «Это кубик

или кукла?» (показывает на мяч). — «Это мяч, а **не** кубик и **не** кукла». («Это не кубик и не кукла, а мяч».)

5. Специальный вопрос: «Что это?» — «Это мяч».

Алгоритм применения условного диалога состоит в следующем: сначала педагог использует первую и вторую форму, затем первую, вторую и пятую форму; далее — первую, вторую, третью и пятую; и потом все формы вместе. Преимущество условного диалога в том, что он позволяет педагогу постепенно развивать и активизировать речемыслительные процессы учащихся, развивать *долговременную и оперативную память* в единстве (речевой механизм). Например: *Это красный футбольный мяч или зеленый деревянный кубик?* — вопрос предполагает, что ребенок должен уметь удерживать в памяти не менее семи слов и оперировать ими. Постепенно количество слов во фразе увеличивается: *Это красный футбольный мяч, который лежит в корзине, или зеленый деревянный кубик, который лежит на столе?* (13 слов).

Цель управляемого диалога состоит в развитии перцептивных (взаимовосприятие), интерактивных (взаимодействие) и коммуникативных способностей учащихся в комплексе. Педагог управляет общением учащихся:

Катя, спроси у Димы... Обращаясь с вопросами и отвечая на них, учащиеся должны соблюдать нормы этикета: смотреть на того, с кем общаются (а не по сторонам), обращаться по имени, использовать формы обращения («Скажи, пожалуйста», «Как ты думаешь» и пр.), различные комбинации слов и словосочетаний, выражающих вежливое отношение друг к другу.

Перечислим преимущества управляемого диалога:

1) позволяет активизировать не только слуховое внимание, но и познавательную активность всех учащихся класса («а вдруг меня спросят»);

2) способствует формированию личности учащихся путем овладения социально-личностными качествами (позициями) «лидера», «подчиненного», «партнера», необходимыми каждому человеку для жизни в обществе;

3) позволяет формировать коммуникативные умения и культуру общения.

Педагог методически грамотно должен использовать следующие **формы управляемого диалога**: имитативную, альтернативную и продуктивную. Имитативная форма соответствует первой форме условного диалога, когда в вопросе заложен готовый ответ. Используя эту форму, педагог может обратиться с первым вопросом к «слабому» ученику,

формируя в нем личностные качества, адекватную самооценку и уверенность в том, что он тоже может ответить первым на вопрос учителя. Как правило, в начале опроса учителя спрашивают «сильных» учащихся с тем, чтобы «слабые» за ними повторяли, лишая их уверенности в своих силах и способности думать самостоятельно.

Альтернативная форма управляемого диалога предполагает выбор учащимся правильного ответа из предложенных альтернатив, что способствует развитию личности учащихся путем предоставления свободы выбора правильного ответа.

Сущность продуктивной формы управляемого диалога состоит в том, что в вопросе отсутствует ответ (используется вопросительное слово — *зачем, почему, как* и пр.), поэтому отвечающий должен сам сформулировать ответную реплику — создать собственный продукт речевой деятельности.

Продемонстрируем универсальную технологию «Диа-Квант» применительно к тексту «Рыбная ловля» в устной форме с сигнальными карточками на этапе после прочтения текста.

Педагог: *Ребята, приготовили карточки. Если эти слова и предложения были в тексте, именно так звучали, то вы поднимаете зеленый квадрат, если*

нет, то красный. Карточки поднимаем только по моей команде.

(Если в классе есть «сложный» ученик, то доверьте ему «командовать» — хлопать в ладоши или стучать в бубен.)

Педагог:

Дима встал очень рано (неверно, правильный вариант: «Мама разбудила»).

Учащиеся поднимают карточки. Педагог просит детей держать карточки и не опускать их.

Педагог: *Саша спроси, пожалуйста, у Кати: „Дима встал очень рано?“* (условный диалог; общий вопрос: да/нет; имитативная форма управляемого диалога)

Саша: *Катя, скажи, пожалуйста* («как ты считаешь, как ты думаешь» и пр.), *Дима встал очень рано?*

Катя: *Дима, я считаю* («в тексте звучало»), *что Дима не сам встал очень рано, а его разбудила мама. Или мама его разбудила, и он не сам встал очень рано.*

Педагог: *Нина, спроси, пожалуйста, у Игоря, Дима сам встал очень рано или его разбудила мама?* (альтернативная форма).

Педагог: *Никита, спроси, пожалуйста, у Киры, когда встал Дима?*

(Условный диалог: специальный вопрос; управляемый диалог: продуктивная форма.)

Педагог адаптирует тексты для смыслового аудирования и использует квант-технологии в

устной и письменной форме на разных уроках, формируя у учащихся универсальные метапредметные компетенции.

На третьем этапе необходимо подготовить текст для аудирования и провести контрольный срез по аналогии с первым этапом, затем сравнить полученные результаты и выявить динамику развития личностных и когнитивных способностей учащихся.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В заключение хотелось бы отметить, что данные квант-технологии реализуются в образовательных организациях на протяжении многих лет, обеспечивая преемственность в воспитании, обучении и развитии детей дошкольного, младшего школьного возраста, подростков. Дети старшего дошкольного возраста, овладевшие данными квант-технологиями, свободно удерживают в памяти 15 слов и оперируют ими. Младшие школьники четвертого класса (норма) продемонстрировали удивительные результаты: объем долговременной и проходимость оперативной памяти составили 25 слов, качество освоения программы достигло 80 %. Означает ли это, что весь класс «перешел» с уровня нормативного образования на «элитарное» (повышенный)?..

Полученные результаты свидетельствуют о том, что мы не

знаем потенциальных возможностей современных детей, обладающих новым «системно-смысловым типом сознания». Чтобы в этом разобраться, предстоит провести еще много исследований.

Совершенно очевидно, что для достижения таких высоких результатов педагогу необходимо овладеть не только универсальными квант-технологиями, но и универсальной моделью личностного подхода в мультилингвальной образовани. Важно понять, как развивать личность современного ребенка в образовательном процессе, как устроена его речевая деятельность и каким образом ее следует развивать, какие стратегии и технологии необходимо для этого использовать.

Литература

1. Азимов, Э. Г. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам) / Э. Г. Азимов, А. Н. Щукин. — Москва : ИКАР, 2009. — 446 с. — Текст : непосредственный.
2. Ананьев, Б. Г. Психология и проблемы человекознания / Б. Г. Ананьев ; под ред. А. А. Бодалева. — Москва : Институт практической психологии ; Воронеж : НПО «МОДЭК», 1996. — 384 с. — Текст : непосредственный.
3. Борисова, С. В. Формирование стратегий смыслового чтения текстовой информации у младших школьников (на материале немецкого языка) : автореф. дис. ... канд. пед. наук / Борисова С. В. — Москва, 2012. — 23 с. — Текст : непосредственный.
4. Гальскова, Н. Д. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика : учебное пособие для студентов / Н. Д. Гальскова, Н. И. Гез. — Москва : Академия, 2009. — 334 с. — Текст : непосредственный.
5. Горлова, Н. А. Особенности развития познавательной деятельности учащихся / Н. А. Горлова. — Текст : непосредственный // Методика обучения иностранному языку : учебное пособие для студентов. — Москва : Академия, 2017. — Ч. 1. — С. 297—310.
6. Горлова, Н. А. Методика обучения иностранному языку : учеб. пособие для студентов. В 2 ч. Ч. 2 / Н. А. Горлова. — Москва : Академия, 2017. — 269 с. — Текст : непосредственный.
7. Горлова, Н. А. Смысловая сфера современного ребенка как основа профилактики, коррекции и развития / Н. А. Горлова. — Текст : непосредственный // Специальное образование : науч.-метод. журн. — 2013. — № 2 (30). — С. 19—33.
8. Горлова, Н. А. Что препятствует преемственности между дошкольным и начальным общим образованием / Н. А. Горлова. — Текст : непосредственный // Начальное образование. — 2017. — № 3. — С. 13—16.
9. Дьюи, Дж. Демократия и образование : пер. с англ. / Дж. Дьюи. — Москва : Педагогика-Пресс, 2000. — 382 с. — Текст : непосредственный.
10. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе. От действия к мысли: пособие для учителя / под ред. А. Г. Асмолова. — Москва : Просвещение, 2011. — 159 с. — Текст : непосредственный.
11. Леонтьев, А. А. Язык, речь, речевая деятельность / А. А. Леонтьев. — Изд. 3-е. — Москва : КомКнига, 2005. — 211 с. — Текст : непосредственный.
12. Лурия, А. Р. Язык и сознание / А. Р. Лурия ; под ред. Хомской. — Москва : Изд-во МГУ, 1998. — 335 с. — Текст : непосредственный.
13. Максакова, В. И. Педагогическое наследие Н. К. Крупской и проблемы воспитания человека / В. И. Максакова. — Текст : непосредственный // Педагогическая наука и образование : науч.-метод. журн. — 2009. — № 3. — С. 4—7.

14. Орлов, А. Б. Психология личности и сущности человека: парадигмы, проекции, практики : учеб. пособие для студентов вузов / А. Б. Орлов. — Москва : Академия, 2002. — 272 с. — Текст : непосредственный.

15. Сластенин, В. А. Педагогика : учебник для студентов / В. А. Сластенин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов. — Москва : Академия, 2008. — 576 с. — Текст : непосредственный.

16. Слободчиков, В. И. Психология человека: введение в психологию субъективности : учеб. пособие для вузов / В. И. Слободчиков, Е. И. Исаев. — Москва : Школа-Пресс, 1995. — 384 с. — Текст : непосредственный.

17. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» : от 29.12.2012 N 273-ФЗ (последняя редакция) / Российская Федерация. — URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/ (дата обращения: 03.12.2019). — Текст : электронный.

References

1. Azimov, E. G. Novyy slovar' metodicheskikh terminov i ponyatiy (teoriya i praktika obucheniya yazykam) / E. G. Azimov, A. N. Shchukin. — Moskva : IKAR, 2009. — 446 s. — Текст : непосредственный.

2. Anan'ev, B. G. Psikhologiya i problemy chelovekoznaniya / B. G. Anan'ev ; pod red A. A. Bodaleva. — Moskva : Institut prakticheskoy psikhologii ; Voronezh : NPO «MODEK», 1996. — 384 s. — Текст : непосредственный.

3. Borisova, S. V. Formirovanie strategiy smyslovogo chteniya tekstovoy informatsii u mladshikh shkol'nikov (na materiale nemetskogo yazyka) : avtoref. dis. ... kand. ped. nauk / Borisova S. V. — Moskva, 2012. — 23 s. — Текст : непосредственный.

4. Gal'skova, N. D. Teoriya obucheniya inostrannym yazykam. Lingvodidaktika i metodika : uchebnoe posobie dlya studentov / N. D. Gal'skova, N. I. Gez. — Moskva : Akademiya, 2009. — 334 s. — Текст : непосредственный.

5. Gorlova, N. A. Osobennosti razvitiya poznavatel'noy deyatel'nosti uchashchikhsya /

N. A. Gorlova. — Текст : непосредственный // Metodika obucheniya inostrannomu yazyku : uchebnoe posobie dlya studentov. — Moskva : Akademiya, 2017. — Ch. 1. — S. 297—310.

6. Gorlova, N. A. Metodika obucheniya inostrannomu yazyku : ucheb. posobie dlya studentov. V 2 ch. Ch. 2 / N. A. Gorlova. — Moskva : Akademiya, 2017. — 269 s. — Текст : непосредственный.

7. Gorlova, N. A. Smyslovaya sfera sovremennogo rebenka kak osnova profilaktiki, korrektsii i razvitiya / N. A. Gorlova. — Текст : непосредственный // Spetsial'noe obrazovanie : nauch.-metod. zhurn. — 2013. — № 2 (30). — S. 19—33.

8. Gorlova, N. A. Chto prep'yatvuet preemstvennosti mezhdru doshkol'nym i nachal'nym obshchim obrazovaniem / N. A. Gorlova. — Текст : непосредственный // Nachal'noe obrazovanie. — 2017. — № 3. — S. 13—16.

9. D'yui, Dzh. Demokratiya i obrazovanie : per. s angl. / Dzh. D'yui. — Moskva : Pedagogika-Press, 2000. — 382 s. — Текст : непосредственный.

10. Kak proektirovat' universal'nye uchebnye deystviya v nachal'noy shkole. Ot deystviya k mysli: posobie dlya uchitelya / pod red. A. G. Asmolova. — Moskva : Prosveshchenie, 2011. — 159 s. — Текст : непосредственный.

11. Leont'ev, A. A. Yazyk, rech', rechevaya deyatel'nost' / A. A. Leont'ev. — Izd. 3-e. — Moskva : KomKniga, 2005. — 211 s. — Текст : непосредственный.

12. Luriya, A. R. Yazyk i soznanie / A. R. Luriya ; pod. red. Khomskoy. — Moskva : Izd-vo MGU, 1998. — 335 s. — Текст : непосредственный.

13. Maksakova, V. I. Pedagogicheskoe nasledie N. K. Krupskoy i problemy vospitaniya cheloveka / V. I. Maksakova. — Текст : непосредственный // Pedagogicheskaya nauka i obrazovanie : nauch.-metod. zhurn. — 2009. — № 3. — S. 4—7.

14. Орлов, А. Б. Психология личности и сущности человека: парадигмы, проекции, практики : учеб. пособие для студентов вузов / А. Б. Орлов. — Москва : Акаде-

miya, 2002. — 272 s. — Tekst : neposredstvennyy.

15. Slastenin, V. A. Pedagogika : uchebnik dlya studentov / V. A. Slastenin, I. F. Isaev, E. N. Shiyarov. — Moskva : Akademiya, 2008. — 576 s. — Tekst : neposredstvennyy.

16. Slobodchikov, V. I. Psikhologiya cheloveka: vvedenie v psikhologiyu sub"ektivnosti : ucheb. posobie dlya vuzov / V. I. Slobodchikov, E. I. Isaev. — Moskva : Shkola-

Press, 1995. — 384 s. — Tekst : neposredstvennyy.

17. Federal'nyy zakon «Ob obrazovanii v Rossiyskoy Federatsii» : ot 29.12.2012 N 273-FZ (poslednyaya redaktsiya) / Rossiyskaya Federatsiya. — URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/ (data obrashcheniya: 03.12.2019). — Tekst : elektronnyy.