

УДК 37:159.9
ISSN 2500-297X

4.2018

ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

Издается с 2001 г.

ИЗДАТЕЛЬ:
Московский
педагогический
государственный
университет

**ПИ № ФС 77–67764
от 17.11.2016 г.**

Адрес редакции:
109240, Москва,
ул. В. Радищевская,
д. 16–18

Журнал входит в Перечень
ведущих рецензируемых журналов
и изданий Высшей аттестационной
комиссии (ВАК)

Электронная версия журнала:
www.mpgu.su

Подписной индекс журнала
по Объединенному каталогу
«Пресса России» – 85003

ISSN 2500-297X

PEDAGOGY AND PSYCHOLOGY OF EDUCATION

4.2018

THE FOUNDER:
Moscow Pedagogical
State University

The journal has been published
since 2001

Mass media
registration
certificate
ПИ № ФС 77-67769
as of 17.11.2016

The journal is published 4 times a year

Editorial office:
Moscow, Russia,
Verhnyaya
Radishchevskaya str.,
16–18, room 223,
109240

E-mail: izdat_mgopu@mail.ru
Information on journal can be
accessed via: www.mpgu.su

Редакционная коллегия

А.А. Вербицкий – академик РАО, д-р пед. наук, канд. психол. наук, профессор; профессор кафедры психологии труда и психологического консультирования факультета педагогики и психологии Московского педагогического государственного университета (*главный редактор*).

Ю.Л. Кофейникова – канд. психол. наук; доцент кафедры психологии труда и психологического консультирования факультета педагогики и психологии Московского педагогического государственного университета (*заместитель главного редактора*).

Э.В. Лихачева – канд. психол. наук; заведующая кафедрой общей психологии и психологии труда факультета психологии и педагогики Российского нового университета (*ответственный секретарь*).

А.Ф. Ануфриев – д-р психол. наук, профессор; профессор кафедры психологии труда и психологического консультирования факультета педагогики и психологии Московского педагогического государственного университета.

В.А. Барабанщиков – д-р психол. наук, профессор; директор Института экспериментальной психологии Московского государственного психолого-педагогического университета.

Ю.В. Варданян – д-р пед. наук, профессор; заведующая кафедрой психологии Мордовского государственного педагогического института имени М.Е. Евсевьева, г. Саранск, Республика Мордовия.

Е.Е. Дурнева – канд. пед. наук; руководитель Научно-исследовательского центра моделирования квалификаций Корпоративного университета ПАО «Татнефть», г. Альметьевск, Татарстан.

О.Л. Жук – д-р пед. наук, профессор (ВАК Беларуси); заведующая кафедрой педагогики и проблем развития образования Белорусского государственного университета, г. Минск, Республика Беларусь.

Г.Л. Ильин – д-р пед. наук, канд. психол. наук, профессор; профессор кафедры дошкольной педагогики факультета дошкольной педагогики и психологии Московского педагогического государственного университета.

Ш.М. Каланова – д-р пед. наук, канд. хим. наук, профессор (ВАК Казахстана); Президент Независимого казахстанского агентства по обеспечению качества в образовании, г. Астана, Республика Казахстан.

Н.Б. Карабущенко – д-р психол. наук; заведующая кафедрой психологии и педагогики Российского университета дружбы народов, г. Москва.

В.В. Кондратьев – д-р пед. наук, профессор; директор Центра подготовки и повышения квалификации преподавателей вузов Поволжья и Урала, заведующий кафедрой методологии инженерной деятельности Казанского национального исследовательского технологического университета.

О.Н. Олейникова – д-р пед. наук, профессор; генеральный директор АНО «Центр изучения проблем профессионального образования», г. Москва.

О.С. Орлова – д-р пед. наук, профессор; главный научный сотрудник Научно-клинического центра оториноларингологии ФМБА России, г. Москва.

М.И. Розенова – д-р психол. наук, профессор; профессор кафедры научных основ экстремальной психологии факультета «Экстремальная психология» Московского государственного психолого-педагогического университета.

К.М. Романов – д-р психол. наук; профессор кафедры психологии Историко-социологического института Мордовского государственного университета им. Н.П. Огарева, г. Саранск.

А.И. Савенков – д-р психол. наук, д-р пед. наук, профессор; директор Института педагогики и психологии образования Московского городского педагогического университета.

В.И. Слободчиков – член-корр. РАО, д-р психол. наук, профессор; руководитель научного направления антропологического образования Института изучения детства, семьи и воспитания РАО, г. Москва.

Э. Харрис – профессор факультета образования и профессионального развития Университета Хаддерсфилд, г. Хаддерсфилд, Великобритания.

Editorial Board

Andrey A. Verbitsky – member of the Russian Academy of Education, Dr. Hab. in Education, PhD in Psychology; Professor of the Department of Labor Psychology and Counseling Faculty of Pedagogy and Psychology, Moscow Pedagogical State University (*editor-in-chief*).

Yulia L. Kofeynikova – PhD in Psychology; Associate Professor of the Department of Labor Psychology and Counseling Faculty of Pedagogy and Psychology, Moscow Pedagogical State University (*deputy editor*).

Elvira V. Likhacheva – PhD in Psychology; Head of the Department of Psychological and Pedagogical Education of the Faculty of Psychology and Pedagogy, Russian New University (*Executive Secretary*).

Alexander F. Anoufrieв – Dr. Hab. in Psychology; Professor of the Department of Labor Psychology and Counseling of the Faculty of Pedagogy and Psychology, Moscow Pedagogical State University.

Vladimir A. Barabanshikov – Dr. Hab. in Psychology; Head of the Laboratory of Cognitive Processes and Mathematical Psychology, Institute of Psychology of the Russian Academy of Education.

Sholpan M. Calanova – Dr. Hab. in Education, PhD in Chemistry; President, Independent Kazakhstan Agency for Quality Assurance in Education; Member of the Executive Committee, international organization "IREG – International Observatory on Academic Ranking and Excellence", Astana, Republic of Kazakhstan.

Anne Harris – PhD in Education; Head of Division and Director of the International School of Education and Professional Development, University of Huddersfield.

Elena E. Durneva – PhD in Education; Head of the Research Center for Modeling Qualifications, Corporate University of PJSC Tatneft.

Georgy L. Ilin – Dr. Hab. in Education, PhD in Psychology; Professor of the Department Preschool Pedagogy of the Faculty Preschool Pedagogy and Psychology, Moscow Pedagogical State University

Natalia B. Karabushchenko – Dr. Hab. in Psychology; Head of the Department of Psychology and Pedagogy, RUDN-University.

Vladimir V. Kondratyev – Dr. Hab. in Education; Director of the Center for Training and Retraining of Teachers, High Schools of Volga and the Urals; Head of the Department of Methodology, Kazan National Research Technological University.

Olga N. Oleynikova – Dr. Hab. in Education; Director, Center for the Study of Vocational Education.

Olga S. Orlova – Dr. Hab. in Education; Chief Researcher, Research and Clinical Center of Otorhinolaryngology of Federal Medical-Biological Agency of Russia, Moscow.

Marina I. Rozenova – Dr. Hab. in Psychology; Professor of the Department of Labor Psychology and Counseling of the Faculty of Pedagogy and Psychology, Moscow Pedagogical State University.

Konstantin M. Romanov – Dr. Hab. in Psychology; Professor of the Department of Psychology, Mordovia State University after N.P. Ogarev, Saransk.

Aleksandr I. Savenkov – Dr. Hab. in Psychology, Dr. Hab. in Education; Professor of the Department of Psychology, Moscow City University.

Viktor I. Slobodchikov – Corresponding Member of Russian Academy of Education, Dr. Hab. in Psychology; Chief Researcher of the Laboratory of Psychological Anthropology, Institute of Psycho-Pedagogical Problems of Childhood of the Russian Academy of Education.

Yulia V. Vardanyan – Dr. Hab. in Education; Head of the Department of Psychology, Mordovia State Pedagogical Institute named after M.E. Evseev, Saransk.

Olga L. Zhuk – Dr. Hab. in Education; Head of the Department of Pedagogy and Problems of Education Development, Belarusian State University, Minsk, Republic of Belarus.

Содержание № 4.2018

ОБЩАЯ ПЕДАГОГИКА, ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ

В.В. Гетьман

Становление отечественной школы
музыкального профессионального образования
в XIX – начале XX вв.: этапы развития 9

Т.К. Желязкова-Тя

Модели дифференциации формального, неформального
и информального образования 20

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ

Ли Сицай

Социальное воспитание в системе дошкольного образования
детей 5–6 лет в КНР: проблемы и перспективы. 37

В.А. Литвинов

Об оценке эффективности патриотического
и нравственного воспитания 51

А.А. Марченко

Метод проектов как творческое стимулирование
деятельности младшего школьника 59

М.П. Рязанова

Специфика формирования активной гражданской позиции
в условиях казачьего лагеря 66

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

К.А. Баранников, Д.К. Бартош, М.В. Харламова

Модернизация образовательных процессов вуза
на основе международного сетевого взаимодействия:
возможности и риски 73

Е.А. Бережных, С.Г. Григорьева, И.И. Поташова

Педагогическое сопровождение как особая форма
взаимодействия в реальной практике обучения в вузе 83

Л.К. Веретенникова, В.В. Кольтинова

Формирование у будущего педагога навыков
ассертивного поведения во взаимодействии
с родителями обучающихся. 90

Д.Р. Гильфантинова

Формирование готовности выпускников психологов-консультантов
к профессиональной деятельности с позиции теории и технологии
контекстного образования. Статистический анализ 99

Н.П. Гончарук, Е.И. Хромова

Дидактические и психологические аспекты
использования интернет-технологий в высшем
профессиональном образовании 106

<i>Ю.А. Дмитриев</i>	
Подготовка студентов к использованию зарубежного и отечественного опыта дошкольного образования в практической работе.	117
<i>Ю.М. Кудрявцев, У.А. Казакова, В.А. Совин</i>	
Роль и значение конфликтологической готовности курсантов в военно-профессиональной деятельности	126
<i>И.М. Лернер, В.В. Кондратьев, Р.Р. Файзуллин, И.В. Вишнякова, В.В. Кадушкин, М.И. Хайруллин</i>	
Адаптирование общеобразовательной дисциплины для формирования творческой самостоятельности слабослышащих студентов	132
<i>Л.П. Реутова, Ю.А. Болгова</i>	
Проблемы гуманитаризации естественно-научных дисциплин в профессиональной подготовке студентов медицинского вуза.	142
<i>С.А. Яркова, Л.Д. Якимова, А.В. Кутузова, Е.И. Михайлова</i>	
Повышение эффективности производственной практики студента отраслевого вуза в условиях совершенствования образовательного менеджмента	149
КОРРЕКЦИОННАЯ ПЕДАГОГИКА	
<i>Е.Л. Инденбаум</i>	
Мониторинг жизненной компетенции обучающихся с задержкой психического развития в условиях инклюзии	159
<i>Е.Е. Семина, Е.А. Кузьмина, С.В. Кухар</i>	
Опыт работы с детьми с ограниченными возможностями здоровья в дошкольной группе	173
ОБЩАЯ ПСИХОЛОГИЯ, ПСИХОЛОГИЯ ЛИЧНОСТИ, ИСТОРИЯ ПСИХОЛОГИИ	
<i>К.А. Абульханова-Славская, А.Н. Славская, Е.А. Леванова, Т.В. Пушкарёва</i>	
Общие подходы к изучению личности.	178
ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ	
<i>С.П. Будникова</i>	
Анализ компонентов структуры профессиональной субъектности будущих педагогов	191
ПСИХОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ, АКМЕОЛОГИЯ	
<i>Фан Цзюань, А.С. Огнев, Т.Ю. Маринова, Э.В. Лихачева</i>	
Особенности выбора жизненных приоритетов студенческой молодежью Китая и России.	203

GENERAL PEDAGOGY, HISTORY OF PEDAGOGY AND EDUCATION

V. Getman

Formation of the national school of musical professional education at the XIX – the beginning of the XX centuries: Stages of development 9

T. Zhelyazkova-Teya

Differentiation models of formal, non-formal and informal education 20

THEORY AND METHODS OF TRAINING AND UPBRINGING

Li Xicai

Social education of preschool children of 5–6 years old in China: problems and prospects. 37

V. Litvinov

On the estimation the effectiveness of patriotic and moral upbringing. 51

A. Marchenko

Project method as creative stimulation of activities of a primary school student 59

M. Ryazanova

The specificity of the formation of active civic position in conditions of Cossack camp 66

THEORY AND METHODS OF PROFESSIONAL EDUCATION

K. Barannikov, D. Bartosh, M. Kharlamova

Modernization of educational processes of the university based on the international networking: Opportunities and risks 73

E. Berezhnykh, S. Grigoryeva, I. Potashova

Pedagogical support as a special form of interaction in real practice of teaching at university. 83

L. Veretennikova, V. Koltinova

The formation of a future teacher's skills of assertive behavior in interaction with students' parents 90

D. Gilfantinova

The formation of readiness of counseling psychologists graduates to professional activity from the point of view of theory and technology of contextual education. Statistical analysis 99

<i>N. Goncharuk, E. Khromova</i>	
Didactic and psychological aspects of the use of internet technologies in higher professional education	106
<i>Yu. Dmitriev</i>	
Training of students for the use of foreign and Russian experience of pre-school education	117
<i>Yu. Kudryavtsev, U. Kazakova, V. Sovin</i>	
The role and importance of conflict management readiness of cadets in military-professional activity	126
<i>I. Lerner, V. Kondratyev, R. Faizulin, I. Vishnyakova, V. Kadushkin, M. Khairullin</i>	
Adaptation of the general education discipline for the formation of creative independence of students with hearing impairment	132
<i>L. Reutova, Yu. Bolgova</i>	
Problems of the humanitarization of natural science disciplines in professional training of students of a medical university	142
<i>S. Yarkova, L. Yakimova, A. Kutuzova, E. Mikhailova</i>	
Increase of efficiency of internship of a student of an industrial university in the conditions of improving educational management	149
CORRECTIONAL PEDAGOGY	
<i>E. Indenbaum</i>	
Monitoring of life competence of children with learning delay in the conditions of inclusive education	159
<i>E. Semina, E. Kuzmina, S. Kukhar</i>	
Experience of work with children with disabilities in a preschool group	173
GENERAL PSYCHOLOGY, PERSONALITY PSYCHOLOGY, HISTORY OF PSYCHOLOGY	
<i>K. Abulkhanova-Slavskaya, A. Slavskaya, E. Levanova, T. Pushkareva</i>	
General approaches to studying of the personality	178
PEDAGOGICAL PSYCHOLOGY	
<i>S. Budnikova</i>	
Analysis of structure components of future teachers' professional subjectivity	191
PSYCHOLOGY OF DEVELOPMENT, ACMEOLOGY	
<i>Fang Juan, A. Ognev, T. Marinova, E. Likhachyouva</i>	
Peculiarities of the choice of life priorities of students in China and Russia	203

В.В. Гетьман

Становление отечественной школы музыкального профессионального образования в XIX – начале XX вв.: этапы развития

Статья посвящена анализу становления и развития отечественной школы музыкального профессионального образования в XIX – начале XX вв. Автором проведено исследование особенностей национальных традиций исполнительских (фортепианной, вокальной) школ, влияние западноевропейской музыкальной культуры на их формирование в XIX веке.

Ключевые слова: этапы развития музыкального образования, отечественная музыкальная культура, профессиональное музыкальное образование, структура и содержание музыкального образования, музыкант, исполнитель, педагог.

Становление отечественной школы профессионального музыкального образования проходило путь, сообразный пути развития музыкальной культуры. Поэтому этапы ее становления рассмотрены в контексте общей эволюции музыкальной культуры и образования. Анализ работ ученых, занимающихся вопросами истории и теории музыкальной культуры и образования (А.Д. Алексеев, О.А. Апраксина, Б.В. Асафьев, Л.А. Баренбойм, Е.А. Бодина, Т.Г. Мариупольская, Е.В. Николаева, Г.А. Праслова, Н.А. Терентьева и др.), позволил выделить четыре этапа развития отечественного профессионального музыкального образования, определить музыкально-педагогическую составляющую и дать типологическую характеристику образа музыканта-педагога в разные периоды его эволюции.

Первый этап (X–XVI вв.) – зарождение истоков становления и кристаллизации самобытного национального пути развития профессионального музыкального образования; создание предпосылок подготовки к музыкально-педагогической деятельности в религиозно-духовной и народной традиции музыкальной культуры.

Второй этап (XVII–XVIII вв.) – время проявления интереса к профессиональному обучению и тенденции профессионального развития музыкального образования по двум равноправно сосуществующим направлениям (религиозно-духовное и светское); интенсивное развитие общего музыкального образования посредством домашнего и коллективного любительского музицирования (ансамблевого, хорового и инструментального).

Третий этап (XIX – начало XX вв.) – формирование национальных школ (композиторской, исполнительской, педагогической) и их традиций; создание модели музыкального образования по двум направлениям: профессиональное и массовое (всеобщее); начало формирования отечественной научной школы, включающей музыковедение и музыкально-педагогическое направления.

Четвертый этап (30-е гг. XX в. – по настоящий момент) – время творческих лабораторий и практик в контексте диалога традиций и инноваций, включает *два периода*: *первый* – 30-е – конец 80-х гг. XX в. – период творческих лабораторий; развития и индивидуального преломления традиций; теоретического осмысления и практической разработки компонентов музыкально-профессионального становления личности музыканта-педагога; разработка новых подходов и направлений его изучения; *второй* – начало 90-х гг. XX в. – *по настоящее время* – период диалога традиций и инноваций, опирающийся на междисциплинарные подходы и современные технологии образования.

Безусловно, каждый из этапов имеет свое особое значение в целостном развитии профессиональной школы музыкального образования в России. При этом надо признать, что именно третий этап стал определяющим в ее становлении, т.к. в этот период сформировались основные направления отечественного музыкального образования: общее и профессиональное, – его структурные и содержательные компоненты. Останемся на характеристике данного этапа.

В первой половине XIX столетия музыкальное искусство и образование активно развиваются и завоевывают свое место в культурной и общественной жизни. Развитие осуществляется по нескольким направлениям. Первое связано с широкой концертной деятельностью, которая имела музыкальную воспитательно-просветительскую миссию. Этому также способствовала организация в 1802 г. в Петербурге

Филармонического общества и открытие первого концертного сезона ораторией И. Гайдна «Сотворение мира».

Интерес к серьезной музыке возрастает в широких кругах общества, особенно в среде разночинной интеллигенции, студенчества, художников, поэтов. Центрами музыкальной культуры становятся университеты Москвы и Петербурга; пансионы; литературно-художественные кружки («Вольное общество любителей российской словесности», «Арзамас», «Зеленая лампа», кружки В.Ф. Одоевского, А.С. Грибоедова, Н.В. Станкевича); музыкальные салоны (графа М.Ю. Виельгорского, княгини З.А. Волконской, композитора И.А. Рупина). Большую роль в приобщении к мировой музыкальной культуре сыграли «благотворительные концерты» в частных домах, учебных заведениях, дворянских собраниях и т.д., где исполнялись хоровые, симфонические и камерные произведения зарубежных и русских композиторов. Участниками этих концертов были как иностранные, так и русские музыканты, среди которых пианисты Д.Н. Кашин, А.Д. Жилин, Дж. Фильд и др. [6, т. 1, с. 263].

Второе направление развития музыкального искусства и образования связано с развитием музицирования и музыкальных собраний. Любительское музицирование в ансамбле прочно вошло в домашний уклад жизни широких слоев общества. Основу репертуара составляли русские народные песни, мелодии, танцы, которые обрабатывались в форме вариаций в соответствии с составом исполнителей. Такая форма домашнего ансамблевого музицирования служила питательной средой не только композиторского творчества, но и основой развития культуры камерного ансамбля, фортепианного и смычкового исполнительства, способствовала широкому массовому музыкальному образованию.

Центрами профессионального музыкального образования в России в первой половине XIX в. оставались Академия художеств, где готовили исполнителей и педагогов, и театральные училища в Петербурге и Москве, где осуществлялась подготовка исполнителей по двум направлениям – вокальное и оркестровое исполнительство. В целях улучшения профессиональной подготовки выпускников, педагогами учебных заведений были обозначены основные проблемы, которые характеризуют направленность развития образования в данный период. В частности, ими поставлены следующие вопросы: целостного воспитания и обучения музыканта-исполнителя, дифференциации общего и специального обучения, создания и развития национальных школ.

Большая заслуга в становлении отечественной пианистической школы в этот период принадлежит целой плеяде иностранных музыкантов-педагогов, живших в это время в России и воспитавших своих учеников-последователей. В частности, И. Прач (настоящее имя Ян Богумир),

Дж. Фильд, И.И. Геништа, И.К. Черлицкий, И.Ф. Ласковский. Каждый из них внес свою лепту в становление и последующее развитие русской фортепианной школы.

Данный период также связан с началом развития вокальной школы. Отчасти, этот процесс был подготовлен XVIII в., когда музыкальный театр стал занимать одно из приоритетных мест в русской культуре. Также этому способствовало появление первых русских опер и обучение иностранными музыкантами русских певцов вокальному и сценическому искусству. По свидетельству историков, к 1803 г. в Петербурге была сформирована постоянная оперная труппа, в которой пела одна из лучших певиц того времени – Е.С. Сандулова. На сцене Большого театра выступали талантливые оперные артисты, среди которых тенора В.М. Самойлов и Г.Ф. Климовский, сопрано С.В. Самойлова и Н.С. Семёнова, бас П.В. Злов [6, т. 1, с. 243]. Родоначальниками русской классической школы оперного искусства и традиции «оперного реализма на русской сцене» признаны бас О.А. Петров и его жена – контральто А.Я. Петрова-Воробьёва. Они являются первыми исполнителями партий Сусанина и Вани в опере М.И. Глинки «Жизнь за царя».

Большая заслуга в становлении отечественной оперной школы принадлежит итальянскому дирижеру и композитору К.А. Кавоса, который на протяжении сорока лет возглавлял оперную труппу. Под его руководством проходило обучение вокалу и сценическому мастерству русских певцов. Кроме того, именно он выступил инициатором создания первой профессиональной оперной труппы в России.

В области хорового искусства центром профессионального образования остается Придворная певческая капелла. В 1846 г. при Капелле были открыты регентские классы для подготовки учителей пения и регентов хоров России. Опираясь на архивные документы, учащимся, окончивших полный курс Регентских классов Придворной капеллы по специальности «Теория музыки и регентского дела», присваивалась квалификация «учитель музыки и регентского дела», выдавался аттестат первой, второй или третьей степени. За период с 1846 по 1856 гг. выпускниками Регентских классов стали около 1500 человек. Наиболее талантливые оставались преподавателями и регентами капеллы, другие имели право открывать частные курсы, а также работать учителями пения в учебных заведениях разного типа. Таким образом, Придворная певческая капелла фактически стала первым в России государственным учебным заведением, где готовились исполнители хора, регенты и учителя пения. Соответственно, 1846 г. можно считать началом подготовки учителя пения. Кроме того, важным является и тот факт, что профессиональное обучение учителя пения выкристаллизовывалось в сфере

хоровой культуры и отечественной духовной традиции, что останется определяющим на все последующие периоды эволюции и реформирования музыкального образования, включая современные процессы его модернизации.

Шестидесятые годы XIX столетия стали началом нового периода в развитии музыкального профессионального образования, что обусловлено рядом реформ, происходящих в народном хозяйстве, социальной и культурной сферах страны. Особое значение имели идеи воспитания, обучения, просвещения. В частности, К.Д. Ушинский подчеркивает особую роль гуманитарного воспитания в формировании целостного мировоззрения личности, где приоритетными средствами определяет «родной язык, литературу и историю своего народа» [5, т. 6, с. 25].

Просветительские идеи во всей полноте проявились в деятельности художников и музыкантов, которые были убеждены в том, что «художник-творец должен стоять на высоте последних достижений человеческого разума, чтобы просвещать других, внушать людям гуманные передовые идеи и стремления» [Там же]. Реализация данных идей в жизнь должна осуществляться, по мысли А.Г. Рубинштейна, музыкантами – профессионалами высокой квалификации, «стоящими на уровне современных европейских требований» [Там же]. Таким образом, впервые в отечественной музыкальной культуре был поставлен вопрос о необходимости открытия специальных учебных заведений для подготовки профессиональных музыкантов.

Данный вопрос имел широкий общественный резонанс и обсуждался на страницах газет и журналов. Так, например, по замечанию Б.В. Асафьева, к середине XIX в. Россия оставалась «едва ли не единственной страной, в которой не было ни одного специального музыкально-образовательного учреждения» [6, т. 1, с. 167]. Это, по его мнению, «грозило разрывом между вершинами искусства музыки композиторской интеллигенции и весьма пестрыми вкусами слушателей среды русской демократии» [Там же]. Решение данной проблемы он видел в «создании музыкально образованного слоя слушателей, а также своих русских постоянных исполнителей ...» [Там же].

Большой резонанс имела и статья А.Г. Рубинштейна «О музыке в России», опубликованная в журнале «Век». Ее считают важной вехой в истории отечественной музыкальной культуры и называют «преддверием консерваторского периода». В статье, в частности, автор поднимает проблему социального статуса и материального положения музыканта в обществе, вопрос отечественного профессионального образования музыкантов и, в связи с этим, назревшей необходимости открытия школы для исполнителей и композиторов. И самое главное, он говорит

о проблеме воспитания русских педагогов, ибо их отсутствие «делает музыкальное образование недоступным для широкого круга желающих» [5, т. 6, с. 180]. Решение данных проблем А.Г. Рубинштейн видел в открытии консерваторий, которое состоялось в 1862 г. в Петербурге, и в 1866 г. в Москве. Возглавили первые русские консерватории братья А.Г. и Н.Г. Рубинштейны.

Петербургская консерватория, таким образом, стала первым русским профессиональным учебным заведением, в уставе которого были закреплены гражданские права для лиц музыкальной профессии, связанные с присвоением звания «свободного художника». Данный факт имел определяющее значение, т.к. это поднимало социальный статус музыканта, который теперь был приравнен к выпускнику Академии художеств.

Образование в консерватории осуществлялось по следующим специальностям: исполнительская (фортепиано, скрипка, виолончель, вокал), композиторская, теоретическая. С самого начала процесс обучения носил комплексный характер и включал специальные и «научные» дисциплины, что принципиально отличало русскую консерваторию от западноевропейской. Данный подход был обусловлен высокими требованиями к уровню подготовки русских музыкантов и опирался на следующее правило: «для истинного артиста необходимо не только полное музыкальное образование, но, вместе с тем, и общее научное» [Там же, с. 173]. В качестве последнего выступали предметы общеобразовательного цикла (русский и иностранные (итальянский, немецкий) языки, история, география, математика и др.).

Большую роль в подготовке музыкантов играла концертная практика, где учащиеся консерваторий принимали самое активное участие в хоровых, оркестровых и сольных выступлениях. По свидетельству историков, «в хорах РМО пели и будущие композиторы, и теоретики; воспитание в одних стенах с пианистами, певцами, оркестровыми музыкантами сближало их с живой практикой» [Там же, с. 172]. Такие концерты носили не только обучающую, но и просветительскую направленность, кроме того, это станет традицией отечественной музыкальной культуры, которая сохраняется и сегодня.

Таким образом, обучение в консерватории носило не узконаправленный, а всесторонний комплексный характер, где наряду с высоким профессионализмом ставилась задача воспитания целостной широко образованной личности музыканта – исполнителя – просветителя. В связи с этим, можно говорить о том, что в Петербургской консерватории под руководством А.Г. Рубинштейна заложены основы становления национального профессионального музыкального образования. Она стала

примером для открытия консерваторий в других городах России, в частности, в 1866 г. в Москве, а ее выпускники сыграли определяющую роль в развитии отечественной музыкальной культуры.

Вторая русская консерватория – Московская, которую возглавил Н.Г. Рубинштейн, не только продолжила традиции первой, но и внедрила новые формы подготовки музыкантов: исполнителей и педагогов. Всестороннее образование музыкантов – это главный принцип, которым он руководствовался. Также им были определены высокие требования к общему музыкальному развитию учащихся, где особое внимание уделялось музыкально-теоретическим и историческим дисциплинам.

В качестве приобщения учащихся к профессионально-педагогической деятельности в Московской консерватории была внедрена новая форма практического обучения – педагогическая практика, построенная на работе учащихся старших курсов с младшими. Впоследствии такая практика станет обязательной дисциплиной и войдет в учебный план для всех исполнителей. В качестве исполнительской практики студенты и выпускники консерватории принимали активное участие в концертах РМО, где выступали и как солисты, и в составе разного рода ансамблей. Особый резонанс имели консерваторские оперные спектакли, где хор и оркестр полностью состояли из учащихся. Консерватория, таким образом, становится центром не только профессионального образования, но и культурно-музыкальным, где в единой труппе выступали и уже известные, и начинающие исполнители. Такая практика является одной из лучших форм личностно-профессионального становления молодого музыканта, и эта традиция сохранилась в отечественной школе до настоящего времени.

Таким образом, организация и открытие двух русских консерваторий ознаменовало начало принципиально нового этапа в развитии отечественной музыкальной культуры и образования, этапа становления профессиональных национальных школ (исполнительской и педагогической) по различным видам музыкального искусства. В Петербурге – А.Г. Рубинштейн, Ф.О. Лешетинский, К.Ю. Давыдов, Г. Венявский; в Москве – Н.Г. Рубинштейн, П.И. Чайковский, Д.В. Разумовский, «титаны», стоявшие у истоков отечественного музыкального профессионального образования. Они «уже к концу 60-х годов заложили основы того, что с полным правом можно назвать фортепианной, скрипичной, виолончельной, музыкально-теоретической и исторической школами» в России [5, т. 7, с. 409].

Последующие два десятилетия (70-е – 80-е гг. XIX в.) стали для обеих консерваторий периодом развития, внутренних реформаций и исканий, что обусловлено как внешними, так и внутренними факторами. При

этом все споры и разногласия, возникающие между музыкантами-педагогами того времени, касались лишь подходов и средств углубления профессионализации в процессе подготовки молодых музыкантов как исполнителей и педагогов.

Так, например, К.Ю. Давыдов отстаивал педагогический, просветительский подход, искренне полагая, что «прямая задача русской консерватории – создать обширный круг умелых и солидно подготовленных педагогов, которые могли бы своей игрой и преподаванием содействовать настоящей, а не дилетантской любви к музыке и распространению правильных методов обучения ей в России, а также облагорожению вкуса русской публики поднятию ее уровня» [5, т. 7, с. 411]. Иными словами, он делал акцент на педагогической составляющей в подготовке музыканта, и, соответственно, высказывал мысль о необходимости воспитания образованного музыкального педагога-просветителя. А.Г. Рубинштейн делал акцент на исполнительской стороне и развитии, прежде всего, «выдающихся музыкальных талантов – виртуозных и композиторских» [Там же].

Данное разногласие, надо полагать, привело в результате к тому, что в стремлении к строгой профессионализации фортепианные классы были разделены на два профиля: «виртуозный» и «педагогический». Эта дифференциация была отражена в новом Уставе консерваторий, утвержденном в 1878 г., где произошло разделение на исполнительские и педагогическую специальности. В документе, в частности, говорится, что консерватории являются «высшими специальными музыкально-учебными заведениями, имеющими целью образовывать оркестровых исполнителей, виртуозов на инструментах, концертных певцов, драматических и оперных артистов, капельмейстеров, композиторов и учителей музыки» [5, т. 8, с. 412]. При этом необходимо заметить, что уровень подготовки оставался очень высоким для всех. Кроме того, важным является то, что выпускники обеих консерваторий, независимо от профиля и специальности, стали для всех городов России «золотым фондом», т.к. благодаря им были открыты музыкальные школы и училища. Именно их миссионерская деятельность способствовала развитию музыкальной культуры и образования повсеместно, ибо они, как правило, совмещали не только просветительскую и педагогическую деятельность, но и выполняли функции структурных руководителей и организаторов музыкально-культурной жизни. Иными словами, на практике овладевали комплексом функциональных сфер деятельности, что в современных условиях, согласно ФГОС, является обязательным компонентом профессиональной подготовки будущего музыканта-педагога.

Наряду с консерваториями важную роль в развитии музыкального профессионального образования в этот период играли Синодальное училище церковного пения и музыкально-драматическое училище.

Синодальное училище оставалось центром сохранения духовных православных традиций в отечественной музыкальной культуре и образовании, где сочетались общеобразовательная подготовка, исполнительское и хоровое композиторское творчество и педагогическое обучение. Императорский указ 1885 г. существенно изменил статус и материальное положение училища, и главное – его цель и задачи. В частности, в документе говорится, что «состоящее при хоре училище... с наступающего учебного года преобразовать в специальное училище церковного пения на следующих основаниях: ...приготовлять как умелых исполнителей православного церковного пения для Синодального хора, так и искусных регентов и учителей церковного пения» [5, т. 8, с. 430]. В 1886 г. училище преобразовано из одноступенчатого четырехклассного в двухступенчатое среднее восьми, а позже – девятиклассное. Программа обучения была направлена на всестороннее музыкальное образование, которое включало: музыкально-теоретические (гармония, сольфеджио, контрапункт, форма музыкальных произведений); музыкально-исторические (история западноевропейской музыки, история церковного пения в России); исполнительские (фортепиано или скрипка) дисциплины. Особое место занимали предметы хорового цикла, т.к. хор, по выражению В.М. Металлова, должен стать «образцовым исполнителем церковного пения вообще и верным хранителем древних православных церковных напевов» [Там же]. Исполнительская и просветительская деятельность хора Синодального училища способствовала развитию духовного направления в творчестве русских композиторов, в частности, П.И. Чайковского, Н.А. Римского-Корсакого, М.А. Балакирева, С.В. Рахманинова и др.

Важным событием данного периода стало открытие в Москве в 1878 г. Русского хорового общества, которое также возложило на себя музыкально-образовательные и просветительские функции. Для их реализации в 1881 г. под руководством В.П. Войденова были организованы «общедоступные хоровые классы», которые давали будущим учителям хорового пения начальную музыкально-теоретическую подготовку [5, т. 8, с. 431]. Возрождение его традиций в современных условиях российской музыкальной культуры связывают с восстановлением этого хорового общества в 2015 г., организацией и функционированием Всероссийского детского хора под руководством В. Гергиева.

Музыкально-драматическое училище, преобразованное под руководством П.А. Шостаковского в 1886 г. из школы при Филармоническом

обществе, имело музыкально-театральную направленность. Согласно уставу, принятому в 1886 г., оно было приравнено к высшим учебным заведениям, и выпускнику присваивалось звание «свободного художника» [5, т. 8, с. 432]. Программа обучения была направлена на всестороннее образование музыканта-актера, поэтому включала предметы музыкально-теоретические, драматического искусства, теории и истории драмы, теории и истории искусства, класс драматического искусства и инструментальные занятия.

Особое значение в работе училища имела концертная деятельность, которая носила синтетический музыкально-театральный характер, т.к. была связана с постановкой фрагментов или целых оперных спектаклей. Такая практика способствовала подготовке профессиональных артистов для театров разного уровня. Одним из выпускников этого училища, ставшим впоследствии выдающимся артистом, был Л.В. Собинов.

Таким образом, к 1890-м гг. в музыкальной культуре и профессиональном музыкальном образовании сложилась своя система, которую можно назвать отечественной школой. В ее становлении ярко обнаруживается проявление констант русской культуры (открытость и традиционность), глубокая интеграция которых способствовала формированию самобытной национальной музыкальной культуры, композиторской и исполнительской школ, самостоятельной системы профессионального музыкального образования, включающего музыкально-исполнительское и музыкально-педагогическое направления. К данному моменту профессиональное образование музыканта рассматривалось как всестороннее комплексное, включающее общее – гуманитарно-культурологическое, профессиональное – историко-теоретическое и специальное. Соответственно, и личность музыканта понималась также широко, как единство исполнителя – просветителя – воспитателя – педагога.

Библиографический список

1. Алексеев А.Д. Музыкально-исполнительское искусство конца XIX – первой половины XX века: В 2 т. М., 1995.
2. Апраксина О.А. Из истории музыкального воспитания: Хрестоматия. М., 1990.
3. Асафьев Б.В. Избранные статьи о музыкальном просвещении и образовании. Изд. 2-е. Л., 1972.
4. Баренбойм Л.А. За полвека. Очерки, статьи, материалы. Л., 1989.
5. История русской музыки: В 10 т. М., 1980–2004.
6. История русской музыки: Учебник: В 3 вып. / Ред. А. Кандинский, Е. Сорокина. М., 1999–2002.

7. Мариупольская Т.Г. Проблемы традиций и новаторства в современной теории и методике преподавания музыки. М., 2002.
8. Николаева Е.В. История музыкального образования: Древняя Русь: конец X – середина XVII столетия: Учебное пособие для студентов высших учебных заведений. М., 2003.
9. Никольская-Береговская К.Ф. История становления и развития вокально-хорового искусства в России. М., 2005.
10. Яворский Б.Л. Сборник материалов: В 2 т. / Ред.-сост. И.С. Рабинович; общ. ред. Д.Д. Шостаковича. 2-е изд., испр. и доп. М., 1972. Т. 1: Статьи, воспоминания, переписка.

Гетьман Виктория Викторовна – кандидат педагогических наук, доцент; доцент кафедры методологии и технологий педагогики музыкального образования Института изящных искусств, Московский педагогический государственный университет

E-mail: nika-m19@bk.ru

V. Getman

Formation of the national school
of musical professional education
at the XIX – the beginning of the XX centuries:
Stages of development

The article is devoted to the analysis of the formation and development of the national music teaching educational school at the end of the 19th – beginning of the 20th centuries. The author investigates the peculiarities of national traditions of the performing (piano, vocal) schools, and the influence of the European musical culture on its formation.

Key words: stages of the formation of the musical education, Russian musical culture, professional musical education, structure and contents of musical education, a musician, a performer, a teacher.

Getman Victoria V. – PhD in Pedagogy; associate professor at the Department of Methodology and Technologies of Pedagogics of Music Education of Institute of Fine Arts, Moscow Pedagogical State University

Т.К. Желязкова-Тея

Модели дифференциации формального, неформального и информального образования

В статье рассматриваются актуальные вопросы дифференциации формального, неформального и информального образования как элементы образовательной триады. Для их теоретической дифференциации представлено семь моделей. С помощью этих моделей обобщается 40-летний опыт научного определения критериев сравнения и различия в области формального, неформального и информального образования в рамках единого образовательного процесса.

Ключевые слова: формальное образование, неформальное образование, информальное образование, образовательная триада, информальная педагогика.

Образование является единым, целостным и интегрированным процессом. Это, несомненно, так. Основными компонентами единого образовательного процесса являются три вида образовательной деятельности – формальное, неформальное и информальное образование. Для достижения целей их исследования в 2010 г. был введен для них общий термин «образовательная триада» [6].

К сожалению, не все элементы образовательной триады одинаково хорошо изучены. Наиболее часто встречается сравнение, дифференциация и противопоставление формального и неформального образования, о чем свидетельствуют сами термины. Так, *неформальное* отрицает *формальное*. Однако когда добавляется и третий компонент единого образовательного процесса, а именно – *информальное* образование, анализ становится более сложным и неоднозначным.

Цель этой статьи состоит в определении основных критериев для сравнения и различия формального, неформального и информального образования в русле реальной образовательной практики.

Первые совместные определения формального, неформального и информального образования как образовательной триады появляются в 2000 г. в Меморандуме непрерывного образования Европейского союза [16, р. 8]. За пять лет до этого они уже были в российском междисциплинарном словаре обучения взрослых. Представляется, что эти

ранные определения крайне несовершенны, однако необходимы для проведения исследовательской работы: «Формальное образование – программа или курс, по завершении которых у лица возникает определенная совокупность законодательно установленных прав (право заниматься оплачиваемой профессиональной деятельностью по профилю пройденного курса, занимать более высокую должность, поступать в учебные заведения более высокого ранга)»; «Неформальное образование – программа и курс, завершение которых не сопровождается получением сертификата; обычно связано со стремлением расширить культурный кругозор или приобрести знания и умения, необходимые в быту и сфере личностного общения»; «Информальное образование – процесс формирования и обогащения установок, освоения новых знаний и умений, протекающий вне рамок системы образования как специфического социального института в ходе повседневной жизнедеятельности человека. Не имеет атрибутов педагогической формы. Префикс “ин” употреблен в значении “без”» [11].

В словаре нашел отражение ряд актуальных вопросов по теории образования, представляющих интерес для исследователей, работающих в этой области, и для разработчиков образовательной политики.

Следует подчеркнуть, что понятие «информальное образование» так и не приобрело популярность в российской педагогике, как в теории, так и в практике. В частности, в фонде библиотеки Московского государственного педагогического университета находится только одна книга, касающаяся информального образования: «Технология сопровождения информального самообразования взрослого населения России: На примере формирования навыка активного чтения: Учебное пособие». При этом информальное образование присутствует в ней только по определению термина [13, с. 4]. Оно отсутствует как предмет исследования и в выпусках журнала «Педагогика и психология образования» за последние 10 лет.

Важно отметить, что в Москве не существует защищенной диссертации по информальному образованию. Докторская диссертация Д.Г. Сидорова на тему «Педагогическая интеграция формального, неформального и информального видов образования в процессе формирования здорового образа жизни студентов» была защищена в Нижнем Новгороде в 2013 г. [15]. В 2016 г. А.В. Окерешко защитила диссертацию на тему «Стимулирование педагогов к информальному образованию в процессе повышения их квалификации» в Великом Новгороде [10]. В 2017 г. Н.В. Сафин защитил диссертацию на тему «Информальное образование как средство формирования гражданской идентичности подростка в детском оздоровительном лагере» в Оренбурге [12].

Из справки в конце 2017 г. по источникам на русском языке с ключевым словом «информальн» в Российской государственной библиотеке было выявлено, что оно присутствует в названиях только 100 источников. Остальные 560 содержат понятия «информальное образование» в тексте. При этом следует принять во внимание паспорт специальности 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования». В область исследований по этой специальности входит концепция взаимосвязи формального, неформального и информального образования, базового и дополнительного образования. Это означает, что эту концепцию следует изучать, теоретически разрабатывать и внедрять в реальную образовательную практику.

Для решения этой задачи в первую очередь важно понимать структуру и содержание самих понятий формального, неформального и информального образования. Это является чрезвычайно сложной задачей из-за отсутствия научного консенсуса и корректности в использовании этих терминов. Это выявлено нами посредством представления семи моделей для сравнения формального, неформального и информального образования как элементов образовательной триады. Модели представлены в хронологическом порядке и охватывают период 40 лет (1977–2017 гг.). Но и этого времени не хватило, чтобы исследователи из разных стран смогли достигнуть консенсуса в отношении дифференциации и интеграции составных элементов образовательной триады. Для представления и дополнения существующих моделей и для построения новых моделей были использованы следующие методы: абстрагирование, анализ и синтез, индукция и дедукция, движение от абстрактного к конкретному, сравнение, аналогия, моделирование.

Первая модель рассматривает только формальное и неформальное образование в международном развитии (табл. 1). Для того чтобы посмотреть, как она будет выглядеть в рамках образовательной триады, в таблице нами была добавлена третья колонка под названием «информальное образование».

По нашему мнению, позиция авторов доклада «Неформальность и формальность в обучении: отчет для Исследовательского центра обучения и навыков» является несостоятельной. Они утверждают, что «Обучение часто воспринимается как “формальное”, “неформальное” или “информальное”. ... они не являются дискретными категориями, ... и полагать, что они состоят в этом, означает неправильно понять природу обучения» [17]. Эти ученые принимают «формальность» и «неформальность» как «атрибуты, присутствующие во всех обстоятельствах обучения», и, по их мнению, «Приоритет для исследований заключается в том, чтобы определить эти атрибуты, изучить их отношения и определить их влияние на учащихся, учителей и учебную среду» [Там же].

Таблица 1

Модель № 1

	Формальное	Неформальное	Информальное
Цель	Долгосрочные, общие	Краткосрочные, конкретные	<i>Нет цели</i>
	На основе учетных данных	Не основано на учетных данных	
Расчет времени	Длительный цикл	Короткий цикл	<i>В любое время</i>
	Подготовительный	Периодический	
	Полная рабочая неделя	Неполная занятость	
Содержание	Фокус на вход	Фокус на выход	<i>Определяется из потребностей человека</i>
	Стандартизованный	Индивидуальный	
	Клиентура, определяемая требованиями входа	Входные требования, определяемые клиентурой	
Организованность	На основе учреждения	Связанные с окружающей средой	<i>Везде</i>
	Учитель-центрированность	Учащийся-центрированность	<i>Индивидуальность-центрированная</i>
	Изолированный от социальной среды	Основанные на сообществах и ориентированные на действия	<i>В любой среде</i>
	Жесткие конструкции	Гибкие конструкции	<i>Без конструкции</i>
	Ресурсоемкий	Ресурсосберегающий	<i>Имеющиеся ресурсы</i>
Контроль	Внешний. Иерархический	Самоуправление. Демократичный	<i>Самоконтроль</i>

Simkins (1977) [цит. по: 17, p. 28].

Однако неформальное образование совершенно не связано с понятиями ученика, учителя и учебной среды, потому что «развитие личности оказывается ... не предметом формально-логических операций, разнообразных приемов, навыков и умений, а прежде всего целого комплекса устремлений человека в определенном культурно-историческом контексте» [9, с. 7].

Тема контекстного образования была многогранно и глубоко разработана А.А. Вербицким. По его мнению, «контекст – это система внутренних и внешних условий поведения и деятельности человека, которая влияет на восприятие, понимание и преобразование субъектом конкретной ситуации, придавая смысл и значение этой ситуации как целому и ее компонентам. Соответственно, внутренним контекстом являются индивидуально-психологические особенности, знания и опыт человека; внешним – предметные, социокультурные, пространственно-временные и иные характеристики ситуации, в которых он действует» [2, с. 43]. Вклад А.А. Вербицкого заключается в том, что он привносит контекстное образование в формальное образование, показывая, как через контекстное образование, присущее полностью и прежде всего неформальному образованию, неформальное образование само по себе может использоваться для реализации целей формального образования. А.А. Вербицкий утверждает, что «в контекстном образовании можно использовать любые формы, методы и процедуры, обоснованные в рамках других подходов» [3, с. 144–145].

Вторая модель включает только формальное и неформальное образование (табл. 2).

Таблица 2

Модель № 2

	Обучение		
	Формальное	Неформальное	Информальное
1	Одиночная сосредоточенность, например, познание	Нет данных	Органический/целостный
2	Деконтекстуальное		Контекстуальное
3	Пассивный зритель		Активность и опыт
4	Самоцель		В зависимости от других видов деятельности
5	Стимулирование учителями/тренерами		Активируется отдельными учащимися
6	Индивидуалистическое		Часто совместные/коллегиальные

Beckett, Hager (2002) [цит. по: 17, p. 28].

В этом случае отсутствие данных о неформальном образовании является правильным. В примечании после статьи на сайте ERIC (Институт педагогических наук) дано определение информальному образованию: «Случайное и непрерывное изучение жизненного опыта за пределами организованного формального или неформального образования (Примечание: не путайте с “Нешкольными учебными программами” или “Неформальным образованием”)» (<https://eric.ed.gov/?ti=Informal+Education>).

Третья модель снова включает характеристики только формального и информального образования (табл. 3).

Таблица 3

Модель № 3

Характеристики формального обучения	Критерии	Характеристики информального обучения
Обучение	<i>Цель, намерение</i>	Решение проблемы
Педагогически организовано	<i>Педагогическая поддержка</i>	Неорганизовано
Направленное, возглавляемое снаружи	<i>Контроль</i>	Самонаправленное, самоуправляемое
Целенаправленность	<i>Содержание</i>	Целостность
Сознательное обучение	<i>Осознанность</i>	Частично осознанное, неосознанное
Теоретические знания	<i>Результаты обучения</i>	Экспериментальные знания

Континуум-модель Rohs (2007) [цит. по: 1, с. 216]

Здесь следует отметить одну очень важную особенность научной литературы на английском языке. Очень часто термины «неформальное» и «информальное» используются в качестве синонимов. Это крайне затрудняет научное общение, поскольку спор о сущности переходит к спору о терминах. Только тогда, когда в литературном источнике используются одновременно «non-formal» и «informal», мы можем быть уверены, что автор делает различия между ними.

Четвертая модель представляет обучающий микшер Кросса (табл. 4).

Таблица 4

Модель № 4

Критерии	Формальное обучение	↕	
		(Соответствует неформальному обучению)	Информальное обучение
<i>Контроль</i>	Происходит сверху, строгий, сильный	В некоторых случаях самонаправлен	Происходит снизу, свободный, взаимный
<i>Организация</i>	Учебные курсы	Рабочие группы	Разговоры
<i>Продолжительность</i>	Часы	15 мин	Макс. 3 мин
<i>Содержание</i>	Учебное содержание в соответствии с требованиями учебной программы	Содержание курса и информация по потребностям учащихся	Открытые, неструктурированная информация, в соответствии с потребностями учащегося
<i>Время</i>	До или после работы	В перерыве между работой	Во время работы
<i>Автор</i>	Дизайнер обучения – учитель		Учащиеся
<i>Время для планирования и организации</i>	Месяцы	Дни	Часы

J. Cross (2007) [Цит. по: 1, с. 217].

Модель № 5

Критерии	Формальное образование	Неформальное образование	Информальное образование
Цели	Долгосрочные Общие	Краткосрочные Конкретные	<i>Нет цели</i>
Время	Длительный цикл	Короткий цикл	<i>Неограниченное</i>
Содержание	Стандартизованное	Индивидуальное	<i>Личное</i>
	Сосредоточено на вложенных ресурсах	Сосредоточено на результатах	<i>Сосредоточено на развитии</i>
	Основан на учреждении	Основан как на учреждении, так и на индивидуе	<i>Основано на индивидуе</i>
Способ предложения	Изолированный от сообщества	Часть сообщества	<i>Информальные сообщества</i>
	Сильно структурированное	Гибкое	<i>Неструктурированное</i>
	Сосредоточено вокруг учителя	Направлено на ученика	<i>Сосредоточено на себя</i>
	Поглощающие ресурсы	Экономия ресурсов	<i>Все может быть ресурсом</i>
Контроль	Внешний	Самоуправление	<i>Внутренний</i>
	Иерархический	Демократический	<i>Самоконтроль</i>

В оригинальной версии модели между формальным и неформальным образованием предоставлена только стрелка для перехода от одного к другому. Однако представляется, что характеристики, установленные там, соответствуют неформальному образованию, и именно поэтому нами было добавлено название.

Для составления пятой модели (табл. 5) использована параллель между формальным и неформальным образованием на основании первых двух колонок таблицы в книге «Введение в неформальное образование» [4, с. 36–37]. Третья колонка таблицы «Информальное образование» дополнена для этой статьи.

Основная часть этой модели была создана в 2009 г., когда в Болгарии только начинало использование научного термина «информальное образование». В то время из-за документов ЕС он переводился неправильно: как самообучение. Вклад в распространения термина «информально образование» в Болгарии, в том числе на болгарском языке в Google Наука, принадлежит частично и автору данной статьи.

Для составления шестой модели использована параллель между формальным и неформальным образованием в рамках первых двух колонок таблицы, представленной Рене Кларийс в обзорной части в сборнике «Досуг и неформальное образование» [18, р. 32–33].

Третья колонка для информального образования добавлена для нашей диссертации «Понимание как философская проблема (в контексте информального образования)». Диссертация была защищена в Институте философских наук Болгарской академии наук, в 2010 г. ВАК Болгарии присудил докторскую степень по теории познания ее автору. Позже таблица была реструктурирована, были сформированы четыре тематические секции. Первая публикация структурированной таблицы на болгарском языке была в 2010 г. [7, с. 25–28]. Для достижения цели данной статьи модель 6 была переведена и адаптирована автором (табл. 6). По нашему мнению, в этой таблице наиболее полно и подробно представлены особенности формального, неформального и информального образования, указаны их теоретические и методологические различия.

По количеству критериев (44), эта модель является наиболее полной и структурированной. Любой дифференцирующий критерий может быть темой для самостоятельного изучения. Эта модель может служить основой для объединения всех моделей в одну базовую и полную модель образовательной триады.

Таблица 6

Модель № 6

	Формальное образование	Неформальное образование	Информальное образование
<i>Организация</i>			
1	Государство принимает решение для образования	Выбор участников	<i>Личный выбор</i>
2	Одинаково практически во всех странах	Отличается в разных регионах	<i>Строго индивидуально</i>
3	В специальных учебных заведениях	В разных местах	<i>Повсюду</i>
4	Отделяется от жизни	Связано с повседневной жизнью	<i>Сама жизнь</i>
5	Ограничение времени, завершенность	Часть обучения на протяжении всей жизни	<i>Жизнь – это обучение</i>
6	Обязательное	Добровольное	<i>Своевольное</i>
7	Полная занятость	Частичная занятость	<i>Постоянная занятость</i>
8	Подчиненные отношения	Открытые и дружеские отношения	<i>Жизненные отношения</i>
9	Самоутверждающая система: качество определяется самой системой (профессионалы, а не общество)	Качество определяется участниками	<i>Качество – результат самооценки</i>
10	Дорогое	Дешевое	<i>Бесценное</i>
11	Недемократическое	Новое измерение власти	<i>Власть вытекает из субъекта</i>
12	Центр – это учитель и школа	Центром является стажер	<i>Центр – это Я</i>
13	Один руководитель на 30 детей	Один руководитель на 15 детей	<i>Руководитель сам себя</i>
14	Большое количество немотивированных учащихся	Мотивация участников, потому что образование получается по своей воле	<i>Личные мотивы</i>

Продолжение табл. 6

	Формальное образование	Неформальное образование	Информальное образование
<i>Образовательный процесс</i>			
15	Строгая обязательная система	Гибкие системы	<i>Без системы (не всегда)</i>
16	Строго и серьезно	Приятно и без напряжения	<i>Принцип удовольствия</i>
17	Заранее спланированная цель	Открытый финал	<i>Непредсказуемый результат</i>
18	Запланированная учебная программа	Личное участие	<i>Нет плана</i>
19	Цель: выполнение учебного плана + высокий процент успешных учащихся	Цель: воспитание ответственных граждан	<i>Цель: саморазвитие и самовоспитание</i>
20	Стресс-система	Система создает защитный эффект	<i>Не система, а личность</i>
21	Обучение в процессе умственной деятельности	Обучение через практику	<i>Обучение через опыт</i>
22	Приручение + дисциплина + повторение	Свобода + самореализация + социальная трансформация	<i>Выбор + выражение + эксклюзивность</i>
23	Образование – послушание	Образование – участие	<i>Образование – быть</i>
24	Управлять с помощью наказаний	Управлять через любопытство	<i>Управлять через удовлетворение</i>
25	Принцип красного карандаша	Принцип стимула	<i>Принцип удовлетворенности</i>
26	Образование – это повторение правильных ответов	Образование – это поиск ответов	<i>Образование – это постановка вопросов</i>
27	Один тип образования для всех участников	Разнообразие типов	<i>Выбран личный тип</i>
28	Основано главным образом на письменных материалах	Использование разных материалов	<i>Все может быть учебным материалом</i>
29	Селективность	Возможность для выражения каждого	<i>Самовыражение</i>

Окончание табл. 6

	Формальное образование	Неформальное образование	Информальное образование
30	Индивидуальный подход	Связи с семьей	<i>Личный подход</i>
31	Индивидуальная конкурентоспособность	Коллективное развитие и отдых	<i>Саморазвитие</i>
32	Ориентация на результат	Ориентация на процесс	<i>Ориентация на суть</i>
33	Оценки от преподавателя/учителя	Оценка со стороны сверстников	<i>Самооценка</i>
Содержание образования			
34	Традиционализм: адаптация к общественным ценностям	Стремление к развитию	<i>Акцент на личных ценностях.</i>
35	Сосредоточенность на будущем: «учитесь сегодня – используйте завтра»	Фокус на сегодняшнем дне	<i>Учиться здесь и сейчас</i>
36	Ориентированное только на когнитивный подход	Совокупность подходов	<i>Возможность для любых подходов</i>
37	Обучение через факты и цифры	Приобрести привычки и компетенции	<i>Использовать знания, умения и привычки</i>
38	Стандартные задачи	Возможность выбора задач	<i>Отсутствие каких-либо задач</i>
Результаты образовательного процесса			
39	Сущность: знать и уметь воспроизводить	Сущность: значимость	<i>Сущность: быть</i>
40	Профессионально ориентированное образование	Образование, ориентированное на развитие личности	<i>Образование, ориентированное на успешную жизнь</i>
41	Ориентация на средний уровень	Индивидуальный подход	<i>Критерий — это я</i>
42	Они развивают вас	Вы сами развиваетесь	<i>Вы есть развитие</i>
43	Разделение	Объединение	<i>Целостность</i>
44	По окончании выдается социально значимый документ	Иногда выдается сертификат	<i>Не выдается документ</i>

Последняя, седьмая российская модель образовательной триады, была создана в статье. Она полностью состоит из определений формального, неформального и информального образования, которые даны в «Дополнении» к «Энциклопедии профессионального образования» 2017 г. [5]. Интересным в этой таблице является нулевой критерий, который объединяет образовательную триаду как непрерывное образование.

Таблица 7

Модель № 7

	Формальное образование	Неформальное образование	Информальное образование
0	Составная часть непрерывного образования, которое направлено на получение знаний, умений и навыков для удовлетворения образовательных личностных потребностей		
1	Образование, направленное на получение или изменение образовательного уровня и квалификации	Ориентация на конкретные образовательные запросы	Образование, получаемое за счет непосредственного влияния окружающей жизни человека: работы, семьи, средств массовой информации, друзей, книг и т.д.
2	Организованное формальными и преимущественно зарегистрированными организациями в учебных заведениях и учреждениях образования	Организованность, дополнительность, систематичность получаемых знаний. Осуществляется «снизу вверх»	Многоплановый процесс, структура которого совпадает со структурой жизнедеятельности взрослого человека
3	Осуществляется по государственным учебным программам	Разнообразие учебных программ. Добровольный характер участия и использование личностно ориентированных методов обучения	Стихийное самообразование в виде самостоятельного поиска ответов на волнующие вопросы или способов разрешения значимых проблем. Взаимообучение в ходе совместного выполнения задач
4	Регламентируется местом	Не регламентировано местом получения	
5	Регламентируется сроком обучения	Не регламентировано сроком обучения	

Окончание табл. 7

	Формальное образование	Неформальное образование	Информальное образование
6	Регламентируется мерами государственной аттестации	Не регламентировано мерами государственной аттестации	Результаты не получают официального признания со стороны других институтов общества
7		Высокий уровень активности обучающихся. Высокий личностный смысл обучения	Учение методом проб и ошибок. Выполнение той или иной работы под руководством компетентного специалиста
8	Завершается получением соответствующих документов об образовании	Отсутствие нормативных требований и стандартов к результатам учебной деятельности. Самооценка	Результаты не оформляются документально

Из этой модели видно, что определения компонентов образовательной триады [11] претерпели существенные изменения и дополнения. Эти изменения и дополнения более полно, точно и детально раскрывают характеристики трех типов образовательной деятельности. Это означает, что в российской педагогической науке есть достаточные предпосылки для успешного продолжения исследований информального образования как менее развитого вида образовательной деятельности в теоретико-методологических и практико-прикладных работах.

Наиболее распространенными критериями дифференциации формального, неформального и информального образования практически во всех моделях являются цель, организация, содержание, контроль и результаты. Только после дифференциации трех видов образовательной деятельности – формального, неформального и информального образования – для целей теоретического и методологического исследования, можно легко видеть их интеграцию в любой данный момент из континуума непрерывного образования.

В целях научной коммуникации и в рамках рассмотренных моделей предлагаются следующие определения трех видов образовательной деятельности.

Формальное образование – структурированное образование, организованное и проводимое внутри официальной системы образования для получения квалификационной степени.

Неформальное образование – структурированное образование, организованное и проводимое вне официальной системы образования для развития навыков.

Информальное образование – неорганизованное, неструктурированное, несистемное, непреднамеренное накопление знаний, развитие умений и формирование компетенций в процессе жизни людей разных возрастов [8, с. 417].

Авторы статьи «Социально-педагогическая компетентность специалиста социальной сферы – теоретические положения и направления исследования» определяют компетентность как «интегральную характеристику, сложное личностное образование, обеспечивающее профессионально-личностное развитие и саморазвитие специалиста, формирование ценностно-смысловой ориентации, субъектной позиции, опыта профессионально-ориентированной деятельности, в основании которой лежат фундаментальные знания и приобретенный практический опыт» [14, с. 78]. Применяя основные составляющие образовательной триады из всех представленных здесь моделей, можно обнаружить, что предлагаемое определение компетентности содержит в себе результаты всех трех видов образовательной деятельности. Другими словами, понятие «компетентность» относится к кругу образовательных реалий, которые доказывают интеграцию формального, неформального и информального образования, которые целенаправленно дифференцированы в настоящей статье.

Новые образовательные тенденции в начале XXI в. все чаще свидетельствуют о растущей роли информального образования в подготовке и воспитании людей всех возрастов в течение всей жизни. Это ставит перед педагогами вопрос о теоретическом понимании будущей информальной педагогики как части современной социальной педагогики, что заслуживает внимания многих теоретиков и практиков. Итак, можно сказать, что начало установлено.

Библиографический список

1. Божилова В. Формално, нформално и информално учене – същност, съдържателни параметри и взаимозависимости (Теоретико-аналитичен обзор) // Годишник на Софийския университет «Св. Климент Охридски». Факултет по педагогика. Педагогика. Т. 105. София, 2012. С. 203–226.
2. Вербицкий А.А. Новая образовательная парадигма и контекстное обучение: Монография. М., 1999.
3. Вербицкий А.А. Теория и технологии контекстного образования: Учеб. пособие. М., 2017.
4. Вълчев Р., Пилаваки А., Черна Л. Въведение в неформалното образование. София, 2009.

5. Дополнение к «Энциклопедии профессионального образования» / Сост. Аксенова М.А., Ломакина Т.Ю., Яковлева М.Б.; Под науч. ред. Т.Ю. Ломакиной. М., 2017. С. 366.
6. Желязкова (Тея) Т. Информалното образование като значим елемент от образователната триада // Стратегии на образователната и научната политика. 2010. Бр. 2. С. 164–180.
7. Желязкова-Тея Т. Образованието на новия век – виртуално и информално // e-Обр@зов@ние. 2010. Бр. 39. С. 18–32.
8. Желязкова-Тея Т.К. Непрерывное образование – единство формального, неформального и информального образования // Методология профессионального образования: Сб. научных статей Международной научно-практической конференции, посвященной научному вкладу академика РАО Александра Михайловича Новикова (30 января 2018 г.) / Сост. Аксенова М.А., Гудилина С.И., Яковлева М.Б.; Под науч. ред. Никитина М.В., Ломакиной Т.Ю. М., 2018. С. 415–420.
9. Лубков А.В. Личность. Образование и идентичность: развитие и структура // Личность. Время. Образование. М., 2017. С. 6–9.
10. Окерешко А.В. Стимулирование педагогов к информальному образованию в процессе повышения их квалификации: Дис. ... канд. пед. наук. Великий Новгород, 2016.
11. Онушкин В.Г., Огарев Е.И. Образование взрослых: междисциплинарный словарь терминологии. СПб., Воронеж, 1995.
12. Сафин Н.В. Информальное образование как средство формирования гражданской идентичности подростка в детском оздоровительном лагере: Дис. ... канд. пед. наук. Оренбург, 2017.
13. Семенова Т.А. Технология сопровождения информального самообразования взрослого населения России: На примере формирования навыка активного чтения: Учеб. пособие. М., 2014.
14. Серякова С.Б., Леванова Е.А., Пушкарева Т.В., Баскакова Я.А. Социально-педагогическая компетентность специалиста социальной сферы – теоретические положения и направления исследования // Педагогика и психология образования. 2016. № 3. С. 76–84.
15. Сидоров Д.Г. Педагогическая интеграция формального, неформального и информального видов образования в процессе формирования здорового образа жизни студентов: Дис. ... д-ра пед. наук. Нижний Новгород, 2013.
16. A Memorandum on Lifelong Learning. Commission of the European Communities. Brussels. 30.10.2000. P. 36.
17. Colley H., Hodkinson P., Malcom J. Informality and formality in learning: a report for the Learning and Skills Research Centre. University of Leeds, 2003.
18. Clarijs R. Leisure and non-formal education. A European overview of after-and out-of-school education. 2008.

Желязкова-Тея Таня Кунчева – доктор теории познания (Республика Болгария); аспирант кафедры социальной педагогики и психологии факультета педагогики и психологии, Московский педагогический государственный университет

E-mail: tanilend@gmail.com

T. Zhelyazkova-TeyaDifferentiation models of formal,
non-formal and informal education

The article deals with the topical issues of differentiation of formal, non-formal and informal education as elements of the “Educational triad”. For their theoretical differentiation, seven models are presented. With the help of these models, the 40-year experience of the scientific community is generalized to determine the criteria for comparison and differentiation of formal, non-formal and informal education in a unified educational process.

Key words: formal education, non-formal education, informal education, educational triad, informal pedagogy.

Zhelyazkova-Teya Tanya K. – PhD in Theory of Knowledge; postgraduate student at the Department of Social Pedagogy and Psychology of the Faculty of Pedagogy and Psychology, Moscow Pedagogical State University

Ли Сицай

Социальное воспитание в системе дошкольного образования детей 5–6 лет в КНР: проблемы и перспективы¹

В статье представлены проблемы и перспективы дошкольного образования в КНР: поиск содержания, форм и методов социализации детей, соответствующих их возрастным и индивидуальным особенностям; отстаивание самоценности дошкольного детства, отказ от идеи превращения дошкольного образования в начальное школьное обучение; развитие образовательной концепции «взросления детей»; поиск эффективных игровых методик социального развития дошкольников; обеспечение взаимозаинтересованного партнерского сотрудничества педагогов и родителей в приобщении детей к нормам и ценностям общества.

Ключевые слова: дошкольное социальное воспитание, социальное развитие детей 5–6 лет, социализация дошкольников, подготовка педагогов детского сада, использование игровых форм и методов социализации детей, взаимодействие педагогов и родителей в воспитании дошкольников, дошкольное образование в Китае.

Дети 5–6 лет находятся на завершающем этапе дошкольного воспитания и подготовки к начальному общему образованию. Обучение старших дошкольников стимулирует их овладевать новыми знаниями,

¹ Данная статья отражает результаты реализации проекта Департамента образования провинции Шэньси (КНР) 2016 г. по изучению социального развития деревенских детей в возрасте 3–12 лет (номер проекта: 16JK1260).

умениями и навыками, подготавливает их к получению начального школьного образования, в то же время оно не может оставлять без внимания то, что у старших дошкольников ведущим видом деятельности является игра. В настоящее время в Китае для детей данного возраста организованы подготовительные группы как в детских садах, так и школах. В реальности существуют такая практика, как «интервенция» начальной школы в дошкольное образование, т.е. недооценка общего и социального развития детей, превращение дошкольного образования в обучение, подобное тому, что осуществляется в начальной школе. Социальное воспитание старших дошкольников направлено на подготовку ребенка к освоению и сознательному личностно мотивируемому выполнению общественных норм и правил. Оно оказывает определяющее влияние на взросление ребенка, становление будущего социально активного члена общества.

От педагога дошкольного образования во многом зависит, сможет ли ребенок активно адаптироваться к социуму, будет ли он готов выстраивать отношения с отдельными индивидами и коллективом, сможет ли смело и решительно брать на себя социальную ответственность, к тому же с оптимизмом смотреть на жизнь. Можно подчеркнуть актуальность изучения значения, роли, содержания и методов социального воспитания детей дошкольного возраста 5–6 лет, а также необходимость подготовки педагогов к успешному осуществлению социального воспитания детей. Только так можно стимулировать развитие социально активной личности у детей дошкольного возраста.

В постановлениях Министерства образования КНР «Основное положение ориентации детских садов в вопросах воспитания (экспериментальное)» (далее – «Основное положение») [2, с. 2] и «Руководящие указания по развитию и обучению детей в возрасте 3–6 лет» (далее – «Руководящие указания») особо отмечается, что «дошкольное образование включает в себя пять крупных сфер: физическое здоровье, речь, социум, науку, искусство. Все эти сферы или образовательные области влияют друг на друга, с разных сторон стимулируют развитие таких аспектов, как эмоциональное состояние, поведение, способности, знания, навыки» [3, с. 7–9].

Исследователь Гань Цзяньмэй упорядочил и проанализировал взаимозависимость этих пяти крупных сфер, выдвинув идею о том, что если сравнить влияние их на ребенка с развитием различных частей тела человека (рис. 1), то социальное воспитание будет располагаться в области головы, т.к. оно занимает определяющее место в дошкольном образовании. В системе учебного плана детских садов социальное воспитание также занимает главенствующее положение [4, с. 54–59]. Другой

ученый, Ван Даньдань, высказывает мысль об объединении всех пяти сфер в дошкольном социальном воспитании. Он считает, что в учебной программе детских садов дошкольное социальное воспитание играет центральную роль, направляя другие сферы воспитания [5, с. 172–173].

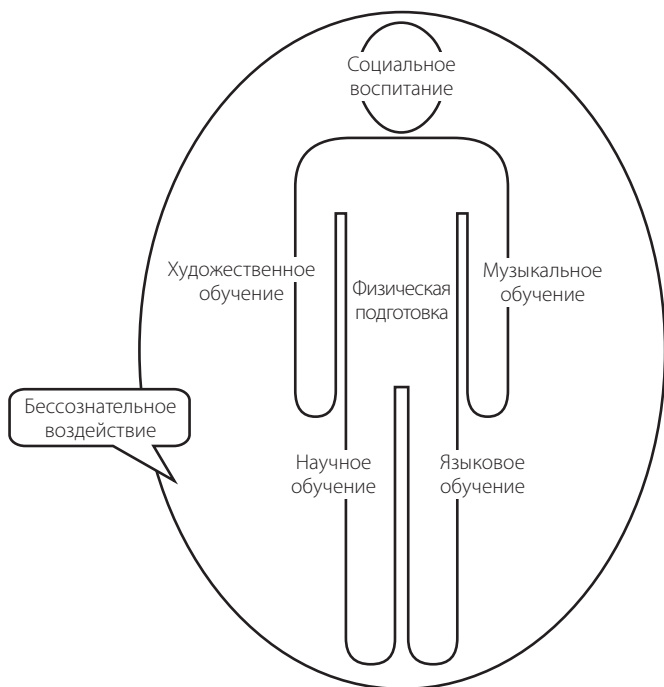


Рис. 1. Интегрированная связь пяти сфер дошкольного образования

Основная задача дошкольного социального воспитания состоит в воспитании будущих граждан страны. Например, Чжан Цзунлинь считает, что цель социального воспитания состоит в необходимости «воспитания граждан, приспособленных к определенного рода общественной жизни», подчеркивает, что мероприятия разного рода, проводимые в детских садах должны содержать в себе «социальное» влияние и значение [6, с. 269].

Ма Сяохун подчеркивает, что социальное воспитание должно не только воспитывать граждан Китая, но также должно воспитывать граждан Земли, граждан всего мира [7, с. 54–56]. Социальное воспитание не только помогает детям почувствовать любовь к семье, коллективу, родному краю, но и дает им возможность подняться на еще более высокий

уровень, чтобы наблюдать и чувствовать развитие человечества. Важно помочь детям сформировать чувство принадлежности ко всему миру, ощутить на себе существование трех взаимосвязанных субстанций: «индивидуальной – социальной – национальной».

1. Основные характеристики социального воспитания детей 5–6 лет

При введении названия темы «Социальное воспитание детей дошкольного возраста» в поисковой строке китайской электронной платформы CNKI «Чживан», где отобраны высококачественные научные периодические издания Китая, выходит 1573 статьи, опубликованных на данную тему. При поиске исследований на тему «Социальное воспитание детей дошкольного возраста 5–6 лет» находится 24 статьи. Можно увидеть, что исследователи постоянно и серьезно занимаются изучением различных проблем дошкольного образования, при этом уделяют сравнительно мало внимания социальному воспитанию детей 5–6 лет.

В отношении найденных на тему «Социальное воспитание детей дошкольного возраста 5–6 лет» статей был проведен анализ, который показал, что содержание всех работ главным образом сосредоточено на использовании теоретических исследований, сопоставительных исследованиях опыта других стран, анализе реформирования высшими учебными заведениями учебного плана дошкольного социального воспитания.

Практических исследований, посвященных методике социального воспитания детей дошкольного возраста, было найдено всего два. Чжан Цзинвэнь анализирует, каким образом детские сады осуществляют социальное воспитание [8, с. 233], а И Цуйцзюань рассматривает практическое применение методов социального воспитания [9, с. 455–456], однако обе статьи недостаточно конкретны и глубоки. Осознается необходимость проведения специального аналитического исследования, посвященного социальному воспитанию детей дошкольного возраста.

Определение целей и содержания социального воспитания дошкольников выступает основой реализации социального воспитания детей. Социализация детей дошкольного возраста направлена на развитие у них общественно значимых качеств личности, усвоение и применение детьми норм и правил поведения в социуме.

Специально подготовленные педагоги могут помочь детям верно понять самих себя, других людей и социум, овладеть умениями и навыками установления контактов с другими детьми и взрослыми, а также взаимодействия с окружающей средой. Такое воспитание позволит детям развиваться в обществе [10, с. 110].

Дошкольное социальное воспитание можно рассматривать в трех аспектах. Во-первых, первыми субъектами социального воспитания для дошкольников выступают работники и воспитатели детских садов. Можно утверждать, что воспитательная роль родителей также очень важна, однако в социальном воспитании родители зачастую все же больше являются партнерами, участниками, а не главными действующими лицами.

Во-вторых, социальное воспитание детей дошкольного возраста должно основываться на активном участии детей в общественной жизни, основанной на органичной интеграции социального познания, социальных эмоций и социального поведения.

В-третьих, социальное воспитание детей дошкольного возраста предполагает стимулирование социального развития детей и постепенное обогащение их социального опыта, их взросление. «Руководящие указания» также подчеркивают, что социальное развитие и обучение детей выступает процессом непрерывного совершенствования их социальных качеств и формирования социальной активности личности [3, с. 7–9].

2. Содержание и методы социального воспитания детей 5–6 лет

Мнения ученых по вопросу содержания социального воспитания детей дошкольного возраста сильно отличаются. «Руководящие указания» подчеркивают, что межличностное общение и социальная адаптация являются важными составляющими социального обучения детей, также выступают основными направлениями их социального развития. Чжоу Шихуа, Гэн Чжитао описали особенности развития детей дошкольного возраста и соответствующие проблемы, на которые стоит обратить внимание в ходе осуществления воспитательной деятельности в таких семи направлениях, как самосознание, социальное познание, социальные эмоции, социальное взаимодействие, социальная адаптация, личностное развитие, культурное многообразие [11, с. 94].

Чжан Илэй полагает, что при исследовании содержания социального воспитания детей дошкольного возраста необходимо основываться на пяти ключевых понятиях: самосознание, межличностное общение, просоциальное поведение, социальное познание и чувство принадлежности [12, с. 80–82]. Обобщая точки зрения различных ученых, можно утверждать, что содержание социального воспитания должно включать в себя пять следующих составляющих: самосознание, межличностное общение, социальная адаптация, социальная среда, социальные нормы и социальная культура. В процессе социализации они подсказывают ребенку, как правильно воспринимать себя, обстоятельства, отдельных индивидов и группы людей. Вслед за развитием социума

содержание социального воспитания также расширяется, к примеру, оно стало включать такие аспекты, как социальное потребление, информационные технологии и многое другое.

«Основное положение» в отношении форм и методов осуществления социального воспитания детей дошкольного возраста отмечает, «что социальное воспитание оказывает незаметное влияние, когда дети выступают активными участниками мероприятий, в ходе какой-либо деятельности исследуют и самостоятельно учатся чему-либо новому. Ощущения, полученные через непосредственный опыт, игру, выполнение каких-либо заданий, являются основными способами обучения детей» [2, с. 2].

В «Регламенте функционирования детских садов» указано, что «игра должна выступать основным видом деятельности, воспитание должно осуществляться в ходе проведения разного рода мероприятий. Детские сады должны рассматривать игры в качестве важного способа всестороннего развития и воспитания детей» [13, с. 1–3]. Во время учебно-воспитательной работы педагоги широко и эффективно используют игровые формы в дошкольном социальном воспитании. Зачастую также могут применяться методы наглядной демонстрации, беседы и обсуждения, наблюдения, экскурсии.

3. Факторы, влияющие на социальное воспитание детей 5–6 лет в дошкольных образовательных учреждениях

Семья выступает первым мощным фактором социального развития ребенка, а родители являются его первыми учителями. Условия в семье, структура семьи, образовательный уровень, представления родителей о воспитании, способы воспитания, отношения между детьми и родителями и другое оказывают явное социализирующее влияние на детей. Чэнь Чэнь обнаружил, что методы воспитания, применяемые родителями, играют ключевую роль в процессе социализации ребенка. Демократический тип воспитания, когда ребенку предоставляется много свободы, может выступать возможным условием успешного социального развития детей дошкольного возраста [14, с. 12–14].

Чжуан Тяньтянь, Ван Ицзюнь обнаружили, что подавляющее большинство родителей больше беспокоятся о здоровье и учебе ребенка, они делают больший акцент на учебе своих детей, при этом уделяют мало внимания их нравственному воспитанию [15, с. 24–26], что не содействует правильному социальному развитию детей дошкольного возраста.

Обстановка в детском саду, методы обучения, применяемые педагогами, отношения между ними и детьми, а также с другими детьми содействуют социальному воспитанию. Сун Цзинюнь утверждает, что

на социальное развитие детей оказывает глубокое влияние окружающая обстановка, созданная педагогами в группе [16, с. 33–34]. В тоже время считается, что концепция воспитания, которой придерживается педагогический коллектив детского сада, может оказывать существенное влияние на весь образовательный процесс детских садов, в особенности на социальное воспитание детей.

В магистерской диссертации Гао Цзинь отмечается, что зачастую применяемые воспитателями детских садов традиционные и авторитарные формы и методы обучения и воспитания не могут полностью удовлетворить образовательные потребности детей, кроме того, выступают основной причиной нежелания детей учиться [17, с. 7–9]. Многие исследователи подчеркивают, что социальное развитие детей, окруженных заботой и любовью, происходит гораздо лучше, чем у детей, лишенных этого.

Влияние общества на социальное воспитание детей дошкольного возраста проявляется в общественной культуре, в господствующей в обществе системе ценностей. Все социальное окружение, например, онлайн-игры, фильмы, телевизионные сериалы и другое в социальном воспитании играют роль проводников. Родителям и педагогам следует контролировать количество и качество предлагаемой для детей информации в СМИ, онлайн-игры, телепрограммы, фильмы и т.д.

4. Проблемы, существующие в социальном воспитании детей 5–6 лет

Представители научных кругов Китая и правительства КНР неоднократно подчеркивали необходимость избегать превращения дошкольного образования в обучение, подобное тому, что осуществляется в начальных школах. Нередко под влиянием экзаменационной системы и представлений родителей педагоги дошкольного образования по-прежнему рассматривают оценки в качестве единственного критерия проверки усвоения материала, передачи знаний, умений и навыков. При этом уходит на второй план и остается без внимания воспитание.

В исследованиях Ян Сяосяо показано, что обучение в большей части стандартных детских садов ориентировано на игровую форму, в детских садах, принадлежащих начальным школам, а также группах дошкольного воспитания наблюдается тенденция превращения дошкольного образования в подобие школьного обучения [18, с. 60–62].

Достаточно много педагогов дошкольного образования зачастую используют традиционные для школы организационные формы образовательной работы. К примеру, перед уроком необходимо добросовестно готовиться к занятию, во время урока прилежно слушать учителя,

соблюдать тишину, запрещено переговариваться с другими ребятами, после занятий нужно прилежно выполнять все задания и так далее. В результате всего этого группы дошкольного воспитания превращаются в подготовительные курсы к начальной школе.

Многие родители интересуются у детей, что они выучили, и никогда не уделяют внимание тому, было ли их детям интересно и весело, есть ли у них интерес к учебе. Дети в процессе такого обучения утрачивают возможность творить и теряют мотивацию к учебе, становятся мало эмоциональными и пассивными.

Вслед за бурным развитием дошкольного образования в Китае комплектация детских садов квалифицированными педагогическими кадрами постоянно улучшалась, однако уровень компетенции педагогических кадров по-прежнему неодинаков, наблюдается недостаточная подготовка педагогов к образовательной работе с детьми дошкольного возраста. Результаты исследования, проведенного Ян Сяося, свидетельствуют, что возраст 79% педагогов находится в диапазоне 20–40 лет, 68% педагогов имеют среднее и высшее образование. 34% педагогов имеют свидетельство дополнительной квалификации педагога, 82% педагогов до или после вступления в должность проходили соответствующую подготовку и повышение квалификации. 34% педагогов являются пожилыми воспитателями, они не числятся в штате, работают в частных садах или же по найму [18, с. 60–62].

Можно констатировать, что в КНР имеется тенденция к относительному «омоложению» педагогических кадров дошкольного образования, но довольно малое количество педагогов, имеющих педагогическую лицензию. Образование большинства педагогов соответствует стандарту, однако уровень их квалификации нуждается в повышении. Возможностей получения профессиональной подготовки педагогами дошкольного образования сравнительно мало. Если ситуация кардинально не изменится, педагогические кадры дошкольного образования утратят стремление к профессиональному росту, мотивацию к самосовершенствованию, что может серьезно затормозить динамику повышения уровня качества дошкольного образования, затруднит его дальнейшее развитие.

«Руководящие указания» ясно отмечают, что обучение детей должно основываться на их непосредственном опыте, проводиться в игровой форме. Необходимо высоко оценивать уникальную значимость обучения в процессе игр и повседневной жизни, создавать богатую образовательную атмосферу, разумно планировать каждый день, максимально поддерживать и удовлетворять потребности в получении собственного опыта через непосредственные ощущения и восприятие, фактическую работу и личные эксперименты [3, с. 7–9].

Квалификация достаточно большого числа педагогов дошкольного образования невысока, во время урока они лишь могут передавать, «транслировать» знания, но в учебном процессе отсутствуют игры и живые учебные демонстрации. Обучение главным образом построено по репродуктивной модели: «воспитатель рассказывает, ребенок слушает». Содержание учебной программы в большинстве основано на рассказывании сказок и историй, изучении иероглифов и их написания. Большое внимание уделяется тренировке простейших механизмов памяти, заучиванию материала наизусть, при этом не обращается должного внимания на методически продуманное построение интересного для детей, творческого учебного процесса.

Такое репродуктивное обучение решительно игнорирует врожденную любознательность и любовь детей к играм, а также недооценивает комплексное развитие у детей воображения, творчества, способностей к ручному труду и т.п. Это, в свою очередь, приводит к тому, что многие дети уже в таком раннем возрасте утрачивают мотивацию к образованию, устают учиться, по мере взросления наблюдается довольно низкий уровень социальной адаптации большого числа детей, иногда даже возникает феномен «высоких баллов, низких способностей».

«Основные положения» подчеркивают, что «детские сады должны тесно сотрудничать с семьей и социумом, иметь взаимные контакты с начальной школой, комплексно использовать разного рода образовательные ресурсы, совместными силами создавать хорошие условия для развития детей» [2, с. 2]. В реальности воспитание в детских садах и домашнее воспитание зачастую существуют отдельно.

В исследовании Ли Шэнляня показано, что формами взаимодействия детских садов с семьями дошкольников чаще всего выступают родительские собрания, мероприятия, связанные с проведением дней открытых дверей, в то время как почти не используются совместные «семейные и детсадовские малоформатные газеты», «почтовые ящики для писем, адресуемых директорам садиков», «сайты и ящики электронной почты детских садов», мало распространены такие новые формы сотрудничества, как «обмен опытом», «получение консультаций на дому» и др. [19, с. 116–117].

Детские сады в консультациях родителей по вопросу домашнего воспитания делают упор на однобокое распространение знаний по физическому и умственному развитию детей, при этом оставляется без внимания повышение родительской педагогической культуры. Это привело к тому, что результат воспитания детей в дошкольном образовательном учреждении очень сложно закрепить, в воспитании возник такой феномен, как « $5 + 2 = 0$ » (пятидневное воспитание в детском саду +

двухдневное воспитание дома = 0). Таким образом, от того, скоординированы ли цели воспитания семей и детских садов, связаны ли составляющие их направления воспитания, взаимодополняют и усиливают ли друг друга их методы, непосредственно зависит прогресс или отставание в развитии ребенка.

5. Перспективы социального воспитания детей 5–6 лет в дошкольных образовательных учреждениях

Работники правительства и дошкольного образования КНР уже увидели серьезный вред от «превращения дошкольного воспитания в начальное школьное образование». В «Регламентах функционирования детских садов» отмечается, что детские сады и начальные школы должны тесно взаимодействовать и координировать свою работу, обращать пристальное внимание на преемственную взаимосвязь двух этапов образования (дошкольного и начального школьного) [13, с. 1–3]. Детские сады не должны преждевременно выдавать детям весь материал, который будет преподаваться им в начальной школе, не должны организовывать любые мероприятия, нарушающие законы душевного и физического развития детей.

Некоторые региональные правительства, как, например, правительство провинции Шэньси, ввело строгий запрет на превращение дошкольного воспитания в начальное школьное обучение. Однако почему в действительности феномен превращения дошкольного воспитания в начальное школьное обучение по-прежнему повсеместно распространен? Почему данный феномен имеет место быть, несмотря на неоднократные запреты и критику? Как дошкольное образование может по-настоящему избежать «превращения в начальное школьное обучение»? Для решения этих вопросов родителям, директорам детских садов и педагогам необходимо обновить их концепцию о воспитании детей дошкольного возраста, поддержать идею о том, что дошкольное образование непременно должно отказаться от превращения в начальное школьное обучение, не допустить реализации образовательной задачи по стимулированию взросления детей. Однако вопрос о том, как динамично, увлекательно и глубоко распространить и популяризировать концепцию современного дошкольного образования, также стал насущной проблемой, требующей ее исследования и решения сотрудниками и учеными сферы образования.

«Основное положение» и «Руководящие указания» подчеркивают, что «в процессе воспитания в детских садах игра должна выступать основным видом деятельности, обучение должно проводиться в ходе разного рода мероприятий» [2, с. 2]. «Социально значимые качества

и умения детей дошкольного возраста незаметно формируются в ходе игры и повседневной жизни через наблюдение и подражание» [3, с. 7–9]. Важно стремиться осуществить организованное и целенаправленное социальное воспитание детей дошкольного возраста, необходимо усилить внимание к обогащению социальной жизни детей, рассматривать игру в качестве важной формы комплексного развития и воспитания, ориентировать детей дошкольного возраста учиться на практике.

Педагоги дошкольного образования могут содействовать эффективному социальному развитию детей с помощью таких способов, как создание благоприятной атмосферы творческого сотрудничества, организация и проведение интересных игр, продуманное использование предметно-развивающей среды. Педагогу следует мотивировать детей принимать активное участие в совместных играх и мероприятиях, чтобы они могли учиться общению и активному коллективному взаимодействию на практике, обогащали свой социальный опыт.

В настоящее время количество педагогов в детских садах Китая главным образом соответствует установленному государством стандарту, качество их подготовки повышается. Однако в реальной педагогической практике воспитатели дошкольного образования испытывают трудности, такие как неспособность урегулировать внезапно возникшие проблемы, недостаточно глубокое понимание сущности и методики игры, соблюдение лишь формы, но не реализация сути игрового обучения, неспособность давать объективную оценку учебно-воспитательному процессу и деятельности самих детей и др.

Автор статьи проанализировал некоторые примеры воспитания, осуществляемые педагогами дошкольного образования, а также результаты наблюдений реальных ситуаций из педагогической практики некоторых педагогов дошкольного образования. Было выявлено, что многие педагогов умеют организовать и проводить игры с детьми в учебном процессе, однако они зачастую мало обращали внимания на оценку эффективности активности участия каждого ребенка в коллективном партнерстве в процессе игры, не уделяли должного внимания анализу игры и подведению ее итогов, поощрению самых инициативных и творческих детей.

Педагог В.А. Сухомлинский подчеркивал: «школьное воспитание без домашнего, домашнее воспитание без школьного в одиночку не смогут справиться с таким чрезвычайно детальным заданием, как воспитание ребенка» [1, с. 288]. «Основное положение» обращает внимание на то, что «родители являются важными партнерами воспитателей детских садов» [2, с. 2].

Во-первых, педагоги дошкольного образования могут добиться понимания, поддержки, заинтересованной помощи родителей в образовательной деятельности детских садов. Педагоги призваны на принципах равенства и уважения стимулировать родителей принимать активное участие жизни дошкольного учреждения.

Во-вторых, педагогам важно изучать и понимать индивидуальные особенности каждого ребенка и потребности семьи, на основании этого давать целенаправленные консультации для родителей по вопросам воспитания.

В-третьих, родители и детские сады своевременно с помощью использования современных информационных технологий (сайта детского сада) и разного рода каналов могут сделать так, чтобы полезный и интересный учебный опыт, полученный ребенком в детском саду, мог бы применяться, закрепляться и развиваться дома. Точно также и опыт, полученный в семье, мог найти дальнейшее применение в условиях детского сада. Только так можно правильно избавиться от феномена « $5 + 2 = 0$ », эффективно стимулировать здоровое развитие и социализацию ребенка дошкольного возраста.

Однако обладают ли педагоги дошкольного образования способностью налаживать контакт между детскими садами и родителями? Как формировать такую способность? Каким образом можно избежать формализации контактов семей и детских садов? Как эффективно налаживать коммуникацию между детскими садами и родителями? Все эти вопросы также стали сегодня актуальными для ученых и работников сферы дошкольного образования КНР.

Библиографический список

1. Сухомлинский В.А. Сердце отдаю детям. Киев, 1973.
2. 中华人民共和国教育部《幼儿园教育指导纲要（试行）》. 2001 年第 3 期. [Основные положения по направлению воспитательной деятельности в детских садах (экспериментальные) / Министерство образования КНР. 2001. № 3.]
3. 中华人民共和国教育部《3—6岁儿童学习与发展指南》. 2002 年第 9 期 [Руководящие указания по развитию и обучению детей в возрасте 3—6 лет / Министерство образования КНР. 2002. Сентябрь.]
4. 甘剑梅: «学前儿童社会教育的内涵、性质与课程地位», 《学前教育研究》. 2001 年第 1 期, 第 54—59 页. [Гань Цзяньмэй. Содержание, особенности и статус учебной программы социального воспитания детей дошкольного возраста // Изучение дошкольного образования. 2011. № 1. С. 54—59.]
5. 王丹丹: «浅谈学前儿童社会教育中超领域的整合观», 《大众文艺》. 2011 年第 3 期, 第 172—173 页. [Ван Даньдань. Краткий анализ комплексного взгляда на сферу социального воспитания детей дошкольного

- образования // Массовое искусство и литература. 2011. № 3. С. 172–173.]
6. 张沪, 张宗麟: «幼儿教育论集». 长沙, 1985. [Чжан Ху, Чжан Цзунлинь. Дошкольное воспитание: Сб. ст. дошкольное воспитание. Чанша, 1985.]
 7. 马晓红, 王娟: «从复杂性视野看幼儿社会教育», «学前教育研究» 2010年第1期, 第54–56页。[Ма Сяохун, Ван Цзюань. Комплексное изучение социального воспитания детей дошкольного возраста // Исследования дошкольного образования. 2010. № 1. С. 54–56.]
 8. 张敬稳: «谈幼儿社会教育在幼儿园的开展», «学周刊» 2014年第8期, 第233页。[Чжан Цзинвэнь. Обсуждение развития в детских садах социального воспитания детей дошкольного возраста // Неделя науки. 2014. № 8. С. 233.]
 9. 伊翠娟: «“在做中学”的社会教育方法—关于“学前儿童社会教育”课程改革的几点建议», «科教文汇» 2010年第4期, 第455–456页。[И Цуйцзюань. Метод социального воспитания «обучение детей на практике»: некоторые советы по реформации учебного плана социального воспитания детей дошкольного возраста // Наука и образование. 2010. № 4. С. 455–456.]
 10. 李生兰. 学前教育学. 上海, 2006 [Ли Шэнлань. Изучение дошкольного образования. Шанхай, 2006.]
 11. 周世华, 耿志涛. 学前儿童社会教育. 北京: 高等教育出版社, 2011 [Чжоу Шихуа, Гэн Чжитао. Социальное воспитание детей дошкольного возраста. Пекин, 2011.]
 12. 张怡雷: «能力导向的“学前儿童社会教育”课程模式重构», «晋中学院学报» 2016年第8期, 第80–82页。[Чжан Илэй. Реконструирование учебной модели, направляющей развитие способностей детей в процессе дошкольного воспитания // Научный вестник Университета Цзиньчжун. 2016. № 8. С. 80–82.]
 13. 中华人民共和国教育部《幼儿园工作规程》2016年第3期 [Регламент функционирования детских садов / Министерство образования КНР. 2016. № 3.]
 14. 陈晨: 《学前儿童社会性发展与父母教养方式的关系研究》《西南大学》2012年第4期, 第12–14页。 [Чэнь Чэнь. Исследование взаимосвязи социального развития детей дошкольного возраста и метода воспитания их родителями // Юго-западный университет (Чунцин, КНР). 2012. № 4. С. 12–14.]
 15. 庄甜甜, 王奕君: «上海流动儿童学前教育社会支持系统的现状与改进», «学前教育研究» 2010年第3期, 第24–26页。[Чжуан Тяньтянь, Ван Ицзюнь. Современное положение и реорганизация системы социальной поддержки дошкольного образования детей иммигрантов в Шанхае // Исследование дошкольного образования. 2010. № 3. С. 24–26.]
 16. 宋京芸: «关于开展学前儿童社会教育活动的实施建议», «现代交际» 2016年第9期, 第3–34页。[Сун Цзиньунь. Рекомендации по проведению мероприятий при осуществлении социального воспитания детей дошкольного возраста // Современная коммуникация. 2016. № 9. С. 33–34.]
 17. 高瑾: «兰州市幼儿园儿童参加兴趣班现状调查研究»《西北师范大学》2013年第5期, 第7–9页。[Гао Цзинь. Исследование современной ситуации участия в дополнительных занятиях в кружках детей, посещающими

- детские сады (город Ланьчжоу) // Северо-западный педагогический университет. 2013. № 7. С. 7–9.]
18. 杨晓晓: 《陇南市学前教育现状分析及发展对策》, 《甘肃高师学报》2016年第4期, 第60–62页。[Ян Сяосяо. Анализ существующего положения в дошкольном образовании в городском округе Луннань и стратегия его развития // Журнал Университета Ганьсу. 2016. № 4. С. 60–62.]
19. 李生兰: 《幼儿园与家庭、社区合作共育的研究》. 上海, 2003. [Ли Шэн-лань. Исследование совместного воспитания детей детским садом, семьей и социумом. Шанхай, 2003.]

Ли Снцай – аспирант кафедры дошкольной педагогики, Московский педагогический государственный университет; доцент, Вэйнаньский педагогический университет

E-mail: 1052480224@qq.com

Li Xicai

Social education of preschool children of 5–6 years old in China: Problems and prospects

The article presents the problems and prospects of preschool education in the People's Republic of China: Search for the content, forms and methods of socialization of children, corresponding to their age and individual characteristics; upholding the intrinsic value of preschool childhood, the rejection of the idea of turning preschool education into primary school education; the development of the educational concept of “growing up children”; the search for effective gaming techniques for the social development of preschoolers; ensuring mutually interested partnership of teachers and parents in familiarizing children with the norms and values of society.

Key words: preschool social education, social development of children 5–6 years old, socialization of preschool children, training of kindergarten teachers, use of games and methods of socializing children, interaction of teachers and parents in the education of preschool children, preschool education in China.

Li Xicai – postgraduate student at the Preschool Pedagogics Department, Moscow Pedagogical State University; associate professor, Weinan Pedagogical University

В.А. Литвинов

Об оценке эффективности патриотического и нравственного воспитания

В статье проанализированы имеющиеся в современной научной литературе подходы к оценке эффективности организации работы по патриотическому воспитанию. Сделаны выводы об использовании критериев, в основном косвенно свидетельствующих об эффективности проводимых мероприятий. Для повышения степени достоверности оценок состояния патриотического и нравственного воспитания предложено использовать результаты мониторинга социальных сетей и участия граждан в волонтерском и добровольческом движении.

Ключевые слова: патриотическое воспитание, нравственное воспитание, эффективность воспитания, критерии эффективности, социальные сети, волонтерство, добровольчество.

Патриотическое воспитание является одной из важнейших задач формирования гражданина любого государства на протяжении многих веков. Естественен и интерес ученых к вопросам патриотического воспитания. Поисковый запрос «патриотическое воспитание» на сервере eLIBRARY.ru выдает более 2500 научных работ, опубликованных только в 2016 г. Это, с одной стороны, свидетельствует об актуальности темы, а с другой – демонстрирует многообразие аспектов, проблем, связанных с патриотическим воспитанием.

Задачи патриотического воспитания существенно зависят от исторического периода развития государства, социальной, возрастной группы людей, на которую ориентированы мероприятия по патриотическому воспитанию. Эти факторы и определяют постоянный интерес ученых к патриотическому воспитанию. В статье рассматривается вопрос оценки эффективности патриотического и нравственного воспитания применительно к современным реалиям и технологиям.

История нашего государства показывает, что населяющим его народам присуще проявление ярко выраженных патриотических поступков в периоды внешней агрессии. Во время военных баталий отмечаются примеры массового героизма, самопожертвования ради победы над врагом. Не являются исключением и труженики тыла, прилагающие максимум усилий, жертвуя последние средства для укрепления экономической

мощи государства и достижения победы над врагом. Что является причиной такого поведения? Несомненно, это уверенность в том, что суверенитет государства должен быть сохранен.

Все военные вмешательства преследуют в первую очередь лишение побежденных суверенитета с различными экономическими и демографическими последствиями, включая геноцид населения захваченных территорий. Но лишить государство суверенитета можно и без военной агрессии. В XXI в. часто для характеристики отношений между государствами используют термины «информационная война», «торговая война», «экономическая война» и т.д. Все эти «войны» не имеют локализованных в пространстве и времени ярко выраженных результатов, но в долгосрочной перспективе наносят государству не меньший ущерб, чем обычная военная агрессия. Современные реалии требуют воспитания в гражданах государства умения и готовности противостоять не только военной агрессии, но и различным виртуальным агрессиям.

При всем многообразии научных работ, посвященных патриотическому воспитанию, у нашего государства есть определенное понимание того, что оно должно делать в этом направлении. Свидетельством этого являются неоднократно принимаемые правительством государственные программы по патриотическому воспитанию. Действующей в настоящее время является Государственная программа «Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации на 2016–2020 годы», утвержденная постановлением Правительства Российской Федерации от 30 декабря 2015 г. № 1493. В данной программе отмечается, что в 2001–2015 гг. было реализовано три государственных программы патриотического воспитания, что свидетельствует о значительных усилиях по укреплению и развитию системы патриотического воспитания граждан Российской Федерации.

Во вводной части программы фактически дается определение патриотического воспитания как «формирования у граждан высокого патриотического сознания, чувства верности своему Отечеству, готовности к выполнению гражданского долга и конституционных обязанностей по защите интересов Родины» [5]. В данной программе указывается на особенность современных сложных условий экономического и геополитического соперничества. В ряду задач программы отмечается необходимость совершенствования научного и методического сопровождения системы патриотического воспитания граждан с учетом динамично меняющейся ситуации. В программе дается развернутое толкование указанных задач, среди которых необходимость формирования системы научно обоснованного мониторинга эффективности патриотического воспитания граждан.

Представляется, что приведенные в программе показатели результатов реализации предыдущих программ только косвенно могут свидетельствовать об эффективности всей работы в данном направлении. Большинство мероприятий и соответствующих им показателей, скорее всего, следует отнести к необходимым условиям формирования патриотизма у граждан, но далеко не к достаточным. Да и количественные значения некоторых показателей вызывают вопросы.

Например, в программе указывается, что доля молодых граждан, участвующих в мероприятиях, проводимых в рамках реализации региональных программ по патриотическому воспитанию или допризывной подготовки молодежи, составляет в среднем 21,6% общего количества молодых граждан в стране. Общее количество оборонно-спортивных лагерей – около 2000. А с остальной молодежью воспитательная работа не проводится? Вероятно, остальные почти 80% молодежи формируют свои взгляды на вопросы патриотизма по другим источникам. Каким? Очевидно, наиболее доступным...

Невозможно представить себе молодого человека, не задававшегося вопросом о своем месте в обществе, ближайшем окружении. О месте своего ближайшего окружения, семьи среди жителей муниципального образования и всей страны; о месте страны в мировом сообществе. Свое позиционирование в коллективе, обществе неразрывно связано с личной оценкой достоинств и недостатков этого коллектива и общества. Глубина осмысления этих оценок меняется с течением времени, что может привести к кардинальным изменениям отношения индивида к своему окружению и в целом к обществу. При рассмотрении задач патриотического воспитания необходим системный подход к воспитанию как процессу формирования личности.

Большинство определений термина «патриотизм» связано с любовью к родине, привязанностью к месту своего рождения [3; 13]. В Большой советской энциклопедии отмечается, что «любовь возникает как самое свободное и постольку “непредсказуемое” выражение глубин личности; ее нельзя принудительно ни вызвать, ни преодолеть» [13]. Это свойство в полной мере можно отнести и к патриотическим чувствам индивида.

Достижения страны на мировом уровне, ратные победы предков, несомненно, способствуют развитию чувства гордости за свою Родину, но чувства гордости и любви, лежащей в основе самопожертвования ради других, – это разные чувства. Любовь к Родине, патриотические чувства формируются под влиянием факторов, которые зачастую не локализованы в пространстве и времени. Вспомним строки из стихотворения М.Ю. Лермонтова «Родина»:

*Люблю отчизну я, но странною любовью!
Не победит ее рассудок мой.
Ни слава, купленная кровью,
Ни полный гордого доверия покой,
Ни темной старины заветные преданья
Не шевелят во мне отрадного мечтанья.*

*Но я люблю – за что, не знаю сам –
Ее степей холодное молчанье,
Ее лесов безбрежных колыханье,
Разливы рек ее, подобные морям...*

[1]

Эти строки свидетельствуют о первичности чувства принадлежности к некоторой территории, жизненному укладу по сравнению с общей оценкой исторических достижений государства. В определенный исторический период у любого государства могут существовать экономические, социальные и геополитические проблемы, но это не должно уменьшать патриотических чувств его граждан. Более того, патриоты своего Отечества в такие периоды прилагают максимум усилий для устранения указанных проблем.

Говоря о патриотизме, важно разграничить его с понятием мещанства, эта проблема широко освещается в художественных, публицистических произведениях и научных работах. Задачи борьбы с мещанством в настоящее время приобретают еще большую актуальность в связи с произошедшими в нашей стране изменениями в общественных отношениях. В работе «Патриотизм и нравственность» В.В. Гонева пишет: «Сегодня мещанин возведен в ранг “современного человека”, умеющего приспособиваться к обстоятельствам и извлекать из них максимум выгоды» [4]. Доверие, доброжелательность, дружба отходят на второй план. В социальных сетях культивируются принципы: «красиво жить не запретишь», «живи и жить давай другим».

Одной из причин этого, представляется, являются изменения в общественном мнении по отношению к понятию «свобода». В средствах массовой информации неоднократно звучат тезисы, что «социалистическое общество» было несвободным, а современная Россия дает своим гражданам гораздо больше свобод. Справедливости ради отметим, что в последнее десятилетие все чаще звучат призывы о разграничении демократии, свободы и вседозволенности.

В отношении человека к понятию «свобода» содержится и его гражданская позиция. От способности индивида разрешить противоречие между своей зависимостью и независимостью от семейных, национальных, демографических и других связей зависит его гражданская позиция. Как здесь не вспомнить определение, приписываемое Б. Спинозе,

многократно повторенное другими мыслителями: «свобода – это осознанная необходимость».

Уровнем доли «необходимости», которую готов принять индивид, определяется его отношение к окружающим, составляет значительную часть его нравственного начала. Стремление к свободе является естественным желанием человека. Чем больший выбор в поступках у человека, тем более осмысленной будет его деятельность, более продуктивным творчество. В то же время общие призывы к свободному поведению не способствуют консолидации коллектива и общества. Утверждения некоторых молодых людей типа: «Пусть меня принимают таким, какой я есть» – вроде бы направлены на защиту своей индивидуальности, но остается открытым вопрос: «Имеется ли возможность другим оставаться самим собой?».

При возникновении ситуации выбора человек руководствуется юридическими и моральными нормами. Особая роль в поведении человека принадлежит нравственным нормам как нормам морали, имеющим идейное обоснование в виде идеалов добра и зла, должного, справедливости и т.п. Моральные, нравственные нормы обладают фактором непосредственного воздействия на поступки человека, а юридические нормы имеют отложенный характер воздействия. Другой особенностью морально-нравственного воздействия на поступки человека является трудность его измерения и предсказания.

Социологические прогнозы делать очень трудно. На фоне результатов избирательных кампаний в США и ряде европейских стран стали появляться высказывания о кризисе социологического прогнозирования. Это еще раз подчеркивает важность задачи определения показателей, отражающих уровень патриотического и нравственного воспитания граждан. Во многих научных работах, посвященных анализу состояния патриотического воспитания в образовательных организациях и муниципальных образованиях, в качестве критериев и необходимых условий рассматриваются: нормативно-правовое обеспечение, организационно-методическое обеспечение деятельности по духовно-нравственному и патриотическому воспитанию; материально-техническое, кадровое обеспечение [7; 10].

Признавая необходимость системного подхода к патриотическому воспитанию [6] и оценке его результатов, отметим важность деятельностного подхода. Представляется, что результаты патриотического, нравственного воспитания могут характеризовать показатели, отражающие, с одной стороны, реальное отношение граждан к внешней и внутренней политике государства, а с другой – учитывать взаимоотношения людей. Большое значение среди критериев и показателей результатов

работы по патриотическому воспитанию имеет «реальное проявление в практике патриотически направленной деятельности» [8]. Отметим здесь, что в современной геополитической обстановке под реальными проявлениями патриотизма следует понимать не только отношение к воинской службе.

Все критерии оценки результатов патриотического воспитания можно разделить на две группы. Первую составляют критерии оценки патриотического сознания (патриотические знания, убеждения, ценности). Вторую группу составляют критерии оценки деятельности, поступков. Обе группы критериев должны обладать объективностью и определенностью.

В.И. Лутовинов отмечает, что при изучении патриотического воспитания нередко появляется потребность в информации, недоступной прямому наблюдению [Там же]. В этом случае рекомендуется использовать результаты опросов. При этом отмечается сложность задачи их проведения и составления анкет. Не останавливаясь на таких требованиях к результатам анкетирования, как репрезентативность выборки, статистическая достоверность результатов обработки, коррелированность вопросов анкеты, отметим, что при проведении опросов по патриотической, нравственной тематике важным является уровень достоверности самих ответов.

Недостоверные ответы респонденты могут давать как умышленно, так и неосознанно, полагая, что будут поступать в сформулированной в анкете ситуации так, как они отвечают. Социологам известны приемы проверки искренности анкетированных [11], но они не всегда надежны, а в ряде случаев анкетированный респондент добросовестно заблуждается в оценке возможного своего поведения в будущем. В связи с этим возникает необходимость получения дополнительной информации из источников, связанных непосредственно с поступками людей. Наличие «виртуальных» войн дает дополнительную основу для получения такой информации.

Для оценки патриотического сознания, нравственных принципов наряду с проведением традиционных опросов предлагается использовать результаты мониторинга социальных сетей. В социальных сетях существует множество групп, а также постоянно возникают дискуссии по отдельным фактам и событиям. По тому, насколько активно обсуждаются отдельные темы, какие оценки преобладают, можно делать выводы о морально-нравственных принципах, активности значительной части населения. Подчеркнем, что в данном случае речь идет только об оценке уровня сознания.

По отношению к ряду пользователей социальных сетей применяют термин «диванные патриоты», подчеркивая этим их готовность только

к дискуссиям, а не реальным делам. Для оценки степени готовности людей, особенно молодежи к участию в реальных делах на благо Родины можно использовать данные по вовлеченности граждан в волонтерское движение. При этом следует разделять событийные мероприятия (Олимпиада, День Победы и т.д.) и повседневную деятельность, которую чаще называют добровольческой [9]. Представляется, что участие именно в добровольческой деятельности определяется нравственными принципами человека. Исследования показывают, что около 1/3 участников волонтерского движения связывают его только с участием в массовых мероприятиях [13].

Участие в частных мероприятиях, мотивированное желанием помочь окружающим, «подстраховать» государство в заботе о нуждающихся в наибольшей степени характеризует морально-нравственные, патриотические установки гражданина.

Подводя итоги, отметим, что задачи патриотического, нравственного воспитания решаются на основе системного подхода комплексом мероприятий, для эффективности каждого из которых можно и следует применять собственные критерии и методики. В данной работе предлагается использовать в качестве интегральных показателей, характеризующих в целом морально-нравственные, патриотические установки граждан, результаты мониторинга социальных сетей и участия граждан в волонтерском движении и добровольческих акциях.

Библиографический список

1. Антология русской поэзии. URL: <http://www.stihi-rus.ru/1/Lermontov/106.htm> (дата обращения: 05.05.2017).
2. Большая советская энциклопедия. URL: http://enc-dic.com/enc_sovet/Ljubov-34541 (дата обращения: 05.05.2017).
3. Большой энциклопедический словарь. URL: http://gufo.me/content_bes/patriotizm-46141.html#ixzz4fVvYyLFu (дата обращения: 29.04.2017).
4. Гонеева В.В. Патриотизм и нравственность // Социально-гуманитарные знания. 2002. № 3. С. 178–187.
5. Государственная программа «Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации на 2016–2020 годы», утвержденная постановлением Правительства Российской Федерации от 30 декабря 2015 г. № 1493. URL: <http://government.ru/media/files/8qqYUwwzHUxzVkh1jsKAErrx2dE4q0ws.pdf> (дата обращения: 16.05.2017).
6. Корнилова М.Ю., Томилин А.Н. Теоретико-методологические подходы к патриотическому воспитанию курсантов // Современный мир: опыт, проблемы и перспективы развития. 2016. Т. 1. № 1. С. 70–75.
7. Лопуха А.Д., Володин Р.В. Педагогические условия обеспечения эффективности управления патриотическим воспитанием курсантов в воен-

- ном вузе // Профессиональное образование в России и за рубежом, 2016. № 1 (21). С. 91–96.
8. Лутовинов В.И. Критерии и основы методики оценки результатов работы по патриотическому воспитанию. М., 2006.
 9. Михалева Е.В. Мотивация участия молодежи в добровольческой деятельности // Аллея Науки. 2016. № 4. URL: <http://Alley-science.ru> (дата обращения: 15.05.2017).
 10. Морозова Е.П., Загребельная С.В. Система критериев и показателей комплексной оценки деятельности образовательной организации по духовно-нравственному воспитанию // Педагогическое образование и наука. 2016. № 4. С. 78–83.
 11. Мягков А.Ю. Искренность в массовых опросах: Дис. ... д-ра социол. наук. Иваново, 2003.
 12. Плохова И.А. Роль волонтерского движения в патриотическом воспитании молодежи (на примере социологического исследования при ФГБОУ ВПО «УлГПУ им. И.Н. Ульянова») // Электронный журнал «Общество. Культура. Наука. Образование». URL: <http://www.cipv.ru/pages.php?pageid=5403> (дата обращения: 16.05.2017).
 13. Философский словарь. URL: http://gufo.me/content_fil/patriotizm-4951.html#ixzz4fVvDHS58 (дата обращения: 29.04.2017).

Литвинов Владимир Андреевич – кандидат физико-математических наук, доцент; доцент кафедры информатики и специальной техники, Барнаульский юридический институт МВД России

E-mail: lva201011@yandex.ru

V. Litvinov

On the estimation the effectiveness of patriotic and moral upbringing

The article analyzes the approaches to assessing the effectiveness of the organization of work on patriotic education available in modern scientific literature. The author presents conclusions about the use of criteria, mostly indirectly indicating the effectiveness of the activities carried out. To improve the reliability of the assessment of patriotic and moral education it is proposed to use the results of the monitoring of social networks and citizen participation in volunteer and volunteer movement.

Key words: patriotic upbringing, moral upbringing, efficiency of upbringing, efficiency criteria, social networking, volunteering.

Litvinov Vladimir A. – PhD in Physics and Mathematics; associate professor at the Department of Informatics and Special Equipment, Barnaul Law Institute of the Ministry of Internal Affairs of Russia

А.А. Марченко

Метод проектов как творческое стимулирование деятельности младшего школьника

Динамичные изменения в обществе, реформирование системы образования ставят перед учителями начальной школы задачи, связанные с развитием творческого мышления, самостоятельности, предметных и ключевых компетенций. Наиболее продуктивно, по мнению автора, эти задачи решаются посредством осуществления проектной деятельности в начальных классах в рамках предмета «Окружающий мир». Творческий уровень раскрытия содержания проекта предполагает нестандартное раскрытие проблемы, новый взгляд на изученное, интегрирование различных, уже знакомых, способов нахождения нового.

Ключевые слова: метод проектов, проектная деятельность, творчество, окружающий мир, младший школьник, образовательный процесс, деятельностный подход, исследовательские проекты, универсальные учебные действия, компетенции, ФГОС.

Модернизация образования конца XX – начала XXI вв. отмечена появлением социокультурного феномена, связанного с требованиями повышения эффективности учебно-воспитательного процесса – метода проекта. Метод проекта рассматривается как теоретическая деятельность, которая связана с построением новых образовательных моделей в реализации личностных качеств обучающихся, в формировании эмоционально-ценностного отношения к окружающему миру и формировании творческого опыта. Она направлена на получение нового знания или продукта с последующим доказательством эффективности построенной модели относительно исследуемого объекта [6].

Сущность и роль метода проекта как творческого стимулирования деятельности младшего школьника заключается в развитии познавательных интересов, практических умений и формировании личностных качеств. Современная начальная школа – это сложный комплекс, обладающий гуманитарным, социальным и организационно-структурным содержанием, где системообразующим фактором выступает образовательная цель. Одним из функциональных компонентов выступают знания обучающихся. По современным представлениям, наивысшая их точка образует научную картину мира.

Раскрывая значение проектного обучения, следует подчеркнуть его значимость в организации обучения и самостоятельной работы ребенка. Начальная школа должна сформировать у обучающегося желание действовать самостоятельно. Самостоятельная работа – это работа, которая выполняется обучающимися по заданию и под контролем учителя. Ведь только в процессе самостоятельной работы и поиска новых для него решений обучающийся сможет проявлять и развивать свое творческое мышление, продуктом которого являются личностные суждения и оценки. Любая самостоятельная работа должна, безусловно, носить целенаправленный характер, побуждающий обучающегося к активному познанию и творческой деятельности. Самостоятельность в проектном обучении определяется личностной мотивацией, проектной задачей и способностью найти практическое применение задуманного. Самостоятельность проявляется в конечном результате и предусматривает преобразование социокультурной жизнедеятельности обучающихся.

Сегодня для построения благополучной и успешной карьеры человеку необходимо непрерывно перерабатывать абсолютно незнакомую для себя информацию и принимать индивидуальные, осознанные способы решения проблем. На современном этапе проектное обучение обеспечивает оптимизацию процесса обучения, насыщает его интерактивными средствами, осуществляет взаимосвязь учебной и внеучебной работы.

Наиболее продуктивно, на наш взгляд, происходит продвижение проектной деятельности в начальных классах в рамках предмета «Окружающий мир». В содержании предмета имеются огромные возможности для обучения творческой деятельности. Наиболее ярко это проявляется при защите творческих проектов, проведении исследований и экспериментов, в дискуссиях и пр. Важнейшим условием формирования опыта творческой деятельности является создание в процессе обучения эмоционального фона – эстетического, нравственного, социального, познавательного и др., который формирует эмоционально-нравственное отношение к миру. Таким образом, главной задачей формирования творческой деятельности является аксиологическая насыщенность всего образовательного процесса.

Стоит отметить, что в результате разнообразной деятельности обучающиеся овладевают познавательными, исследовательскими, практическими, оценочными умениями, учатся интегрировать их, общаться друг с другом. На основе данных умений у детей формируется проективный опыт. Он включает общий анализ идей и проблем, моделирование проектной информации, эвристическое прогнозирование, подготовку технологий реализации проектов, конструирование проектных результатов, рефлексия и постоянно обогащается на других

предметах обучения. На каждом из этих этапов ребенок учится терпению, умению планировать свою деятельность, своеобразно мыслить, рассуждать, делать логическую цепочку выводов, анализируя свою деятельность, т.е. развивает свое творческое мышление. Выполнение любого нового проекта – это творчество для обучающихся. Творческая деятельность в формировании личности младшего школьника играет приоритетную роль.

По мнению Л.С. Выготского, творческое мышление – это один из видов мышления, характерный созданием субъективно нового продукта и новообразованиями в ходе самой познавательной деятельности по его созданию [2]. Творческий уровень раскрытия содержания проекта предполагает нестандартное раскрытие проблемы, новый взгляд на изученное, интегрирование различных, уже знакомых, способов нахождения нового [6].

При использовании метода проекта обучающиеся приобретают важные способности, связанные с развитием интереса к практической деятельности, установлению культурных ценностей и другие, в том числе и творческие. Творческие способности – это в первую очередь умение ребенка находить особенный взгляд на привычные объекты или явления природы. Значимыми факторами проектной деятельности являются: увеличение мотивации обучающихся при решении задач, формирование чувства ответственности, создание условий для взаимного сотрудничества между учителем и обучающимся и, конечно же, развитие творческих способностей [4]. «Творческая способность – глубинное свойство индивидов создавать оригинальные ценности, принимать нестандартные решения» [7, с. 18].

Сегодня основной интерес у обучающегося вызывает практическая деятельность, которая направлена на изучение окружающей действительности. Желание ребенка познавать – естественно, но оно не так часто проявляется в традиционной системе обучения. Ж. Пиаже утверждал, что обучая детей определенным навыкам и умениям, взрослые довольно часто лишают ребенка возможности совершить свое личное открытие. Применение учителем начальных классов проектного метода на уроках помогает решить эту сложную задачу, и у обучающихся начинает появляться возможность быть новаторами, самостоятельно открывающими что-то новое не только для себя, но и для одноклассников.

Выполнение проектов основано на выборе индивидуальной траектории образования личности. Траектория (маршрут) проективно-созидательного типа включает в себя целенаправленную деятельность для «построения» своей личности, которая связана с формированием и развитием опыта творческой деятельности младшего школьника, социальной

ответственности личности перед собой, обществом и природой. Она является результатом взаимодействия обучающихся с образовательной средой, основана на реализации собственных интересов, поступков и ориентирована на формирование опыта творческой ценности обучающихся [6]. Реализовать этот интерес помогает проектная деятельность на уроках предмета «Окружающий мир» в начальных классах.

При решении проекта наряду с научной стороной его содержания присутствуют такие стороны, как эмоционально-ценностная, деятельностная и творческая. Причем стоит отметить, что именно данные компоненты содержания предмета «Окружающий мир» определяют, насколько значим для обучающихся проект и как самостоятельно, индивидуально он выполнен [Там же]. В процессе изучения данного предмета у учащихся младших классов есть возможность систематизировать, анализировать, расширять, пополнять, углублять полученные ранее знания о природных и социальных объектах, осмысливать характер взаимоотношения человека и природы.

Младшие школьники понимают значимость здорового образа жизни, уважительного, внимательного и толерантного отношения к окружающим людям (разного возраста, разной национальности и вероисповедания, с нарушением здоровья и др.), бережного отношения к природе, историческим и культурным ценностям, с помощью освоения правил безопасного, экологически грамотного и нравственного поведения в природе и в обществе.

Цель изучения курса «Окружающий мир» – это создание у младших школьников полной картины природного и социокультурного мира, появление экологической и культурологической грамотности, знание нравственно-этических и безопасных норм взаимодействия с природой и людьми; воспитание гармонично сформированной, духовно-нравственной личности, любящей свое Отечество, осознающей свою принадлежность к нему, ценящей образ жизни, традиции и особенности народов, его населяющих; личности, устремляющейся динамично участвовать в природоохранном, здоровьесберегающем и творческом процессе.

Главными задачами образовательного процесса при изучении курса «Окружающий мир» являются: социализация; развитие познавательной активности и самостоятельности в получении знаний об окружающем мире; развитие личностных, регулятивных, познавательных, коммуникативных универсальных учебных действий; формирование информационной культуры (знание разных источников информации, умения отбирать нужную информацию, систематизировать ее и представлять). Деятельностный характер приобретенных умений и навыков обучающихся в комплексе с предметными, метапредметными и личностными

знаниями способствует формированию компетентности обучающегося в реальных жизненных ситуациях.

В современном мире учащиеся младшего школьного возраста не проявляют определенного интереса к предмету «Окружающий мир». Именно поэтому преподаватели начальных классов должны применять в процессе преподавания новые и разнообразные формы и методы работы. В данное время деятельностный подход является необходимой частью процесса обучения. Одной из форм работы на уроках окружающего мира, который способен пробудить интерес обучающихся к предмету, формировать самостоятельность освоения новых знаний, является проектная деятельность.

Младшие школьники проявляют наибольший интерес к деятельности, которая носит практический характер. Для них важно работать с материалом, который они смогут найти в привычной для них среде. Проектная деятельность в рамках предмета «Окружающий мир» помогает обучающемуся как личности самостоятельно понять ценность природы для человека, важность гармоничного отношения с ней, необходимость здорового образа жизни людей и т.д. Создавая учебные проекты, учащийся получает не только теоретические знания, но и опыт практической деятельности, обретает коммуникативные и исследовательские навыки, определяет свою стратегию и тактику, умело распределяет личное время, привлекает необходимые ресурсы. Из этого следует, что метод проектов является одной из эффективных форм работы на уроках предмета «Окружающий мир» [5].

В современных учебно-методических комплексах этому компоненту обучения уделяется большое внимание, и у педагога уже есть достаточно большой выбор проектных заданий. Данные учебные проекты непосредственно связаны с изучаемым разделом, например: раздел «В поисках Всемирного наследия» – тема проекта «Всемирные духовные сокровища» (А.А. Плешакова, М.Ю. Новицкая. Учебно-методический комплекс «Школа России». Окружающий мир. 3 кл.). Такие учебные проекты позволяют обучающимся глубже и подробнее изучить тему, но не всегда они соответствуют их интересам. Эта проблема ставит новую задачу перед педагогом. Как же развивать познавательный интерес обучающегося и при этом опираться не только на программу, но и на его интересы.

Мы считаем, что одним из возможных выходов из сложившейся ситуации могут стать долгосрочные исследовательские проекты. Учитель может предложить детям выбрать любую интересующую их тему, например: «Почему вымерли динозавры?», «Какое животное самое большое на Земле», или наоборот, «Какое животное самое маленькое

на Земле?», «Какие тайны хранит Космос?». Далее на протяжении всего учебного года обучающиеся вместе с родителями подробно изучают выбранную тему. Учитель может порекомендовать не ограничиваться поиском информации в энциклопедиях и Интернете, а предложить список научных теле- и радиопередач, например, цикл научных передач «ВВС: Планета Динозавров», «Все о космосе», «В мире животных» и другие [3].

Также учитель может предложить и другой вариант долгосрочного проекта, например: «Достоверность прогнозов погоды». Задача – следить за прогнозом погоды по телевизору, в Интернете, а также вести календарь погоды самостоятельно. Любой эксперимент будет весьма интересен, а в силу того, что он займет длительный промежуток времени, то изначально, выдвигая гипотезу, обучающийся будет проявлять невероятные творческие идеи и сможет включить фантазию: что же ожидает его по завершению этого проекта? К примеру, получив задание вырастить растение и проанализировать процесс его роста, обучающийся может представить результат, но то, что ожидает его при завершении эксперимента, и его первичные представления могут существенно расходиться.

В конце учебного года обучающиеся могут презентовать свои проекты в классе или на школьных научных ярмарках, участвовать в районных, городских или всероссийских конкурсах (Всероссийский конкурс проектно-исследовательских работ обучающихся «Грани науки», Всероссийский конкурс детских исследовательских проектов «Первые шаги в науку», Всероссийский конкурс «Юннат», Всероссийский конкурс исследовательских работ «Юный исследователь» и многие другие). В процессе выполнения таких работ ребенок развивает не только творческое мышление, но и многие навыки, которые необходимы ему для дальнейшей жизни. Проектное обучение, применяемое в учебном процессе по окружающему миру, способствует развитию у обучающихся новых свойств личности, повышает качество учебного процесса, обеспечивая его инновационность, продуктивность, конструктивность, личностный смысл, мобильность как реагирование на события современной жизни [6].

Продуктивная реализация метода проектов в рамках предмета «Окружающий мир» способствует формированию универсальных учебных действий (УУД): коммуникативных, познавательных, регулятивных и личностных. Также формирование УУД должно достигаться в процессе освоения основной учебной программы, т.е. опираться на каждую предметную область. Это является отражением сути компетентностного

подхода. Кроме этого, применение метода проектов способствует реализации одной из важнейших задач ФГОС начального общего образования – формирование универсальных учебных действий у младших школьников [8].

Учебный проект характеризует постановка проблемы, стратегия и тактика ее решения в результате исследования, проявление собственного творчества, использование различных источников информации, умение показать продукты собственной деятельности. Для окружающего мира проектное обучение особо значимо, т.к. окружающий мир изучает многочисленные взаимосвязи в системе «природа – общество – человек», обладает богатым интеграционным потенциалом, гуманистической, культурологической, конструктивной (практической), творческой направленностью. Работа над проектом позволяет обучающимся самостоятельно исследовать проблему, удовлетворить собственную потребность в ее решении. Создать и презентовать перед другими собственный продукт, выступить как деятель и эксперт [6].

Библиографический список

1. Алексеев Н.Г. Проектирование и рефлексивное мышление // Развитие личности. 2002. № 3. С. 85–103.
2. Выготский Л.С. Мышление и речь. М., 2012.
3. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе: от действия к мысли: Пособие для учителя / А.Г. Асмолов, Г.В. Бурменская, И.А. Володарская и др.; Под ред. А.Г. Асмолова. М., 2008.
4. Кашляев С.С. Современные технологии педагогического процесса: Пособие для педагогов. Мн., 2002.
5. Матяш Н.В. Психология проектной деятельности школьников в условиях технологического образования / Под ред. В.В. Рубцова. М., 2000.
6. Николина В.В. Проектное обучение в школьной географии: теория и практика: Практико-ориентированная монография. Н. Новгород, 2008.
7. Сластенин В.А., Исаев И.Ф., Шиянов Е.Н. Педагогика: Учебное пособие для студентов высших педагогических учебных заведений / Под ред. В.А. Сластенина. М., 2002.
8. Федеральный Государственный образовательный стандарт начального общего образования: утвержден приказом Министерства образования и науки РФ от 06.10.2009 г. № 373.

Марченко Алла Александровна – кандидат педагогических наук; доцент кафедры начального образования факультета психологии, Московский государственный областной университет, г. Мытищи Московской обл.

E-mail: geoalla@bk.ru

A. Marchenko

Project method as creative stimulation of activities of a primary school student

Dynamic changes in society, reforming the education system set for primary school teachers tasks related to the development of creative thinking, independence, subject and key competencies. The most productive ways to deal with these tasks, according to the author, are through the implementation of project activities in primary schools in the subject “The World Around Us”. The creative level of the content of the project involves non-standard views on the problem, a new look at the studied, integration of various as well as already familiar ways, and finding a new one.

Key words: project method, project activity, creativity, world around us, primary schoolchild, educational process, activity approach, research projects, universal learning activities, competencies, FSES.

Marchenko Alla A. – PhD in Pedagogy; associate professor at the Departments of Primary Education of Faculty Psychology, Moscow Region State University

М.П. Рязанова

Специфика формирования активной гражданской позиции в условиях казачьего лагеря

Статья посвящена процессу формирования активной гражданской позиции у подрастающего поколения в условиях казачьего лагеря. Автором предложены педагогические условия, способствующие формированию активной гражданской позиции в казачьем лагере. В статье приводятся результаты проведенного эмпирического исследования уровня развития гражданской позиции воспитанников казачьего лагеря.

Ключевые слова: казачество, гражданская позиция, педагогические условия, когнитивный компонент гражданской позиции, мотивационно-оценочный компонент гражданской позиции, деятельностный компонент гражданской позиции, уровень гражданской позиции, патриотическое воспитание.

В настоящее время актуальной является проблема формирования активной гражданской позиции у молодого поколения. Новая история России показывает, что юридически грамотное поведение и позитивная инициатива каждого гражданина являются необходимым условием становления полноценного гражданского общества. Для молодых граждан нашей страны важно знать ее законы, историю, традиции и уметь передавать все это следующим поколениям.

Проблема нашего исследования заключается в том, что существует противоречие между потребностью формирования активной гражданской позиции и недостаточным использованием для решения данной задачи системы военно-патриотического воспитания учащихся и молодежи. В последние годы о казачестве и его участии в воспитательной деятельности появляется все больше положительных отзывов. Казаки открывают кадетские классы, проводят уроки мужества, участвуют в различных мероприятиях, направленных на военно-патриотическое воспитание молодежи. Именно по этим причинам мы решили провести исследование уровня сформированности гражданской позиции детей на территории казачьего лагеря.

Мы понимаем гражданскую позицию как интегративную систему отношений личности к закону, обществу, государству, к самому себе как к гражданину, к событиям действительности и собственной деятельности, определяющую смысл и направленность поступков индивида, позволяющую осознавать и принимать на себя ответственность, участвовать в общественной жизни, а также сохранять духовные ценности своего Отечества.

Большинство исследователей выделяет три компонента гражданской позиции: когнитивный (или мотивационно-потребностный), эмоционально-оценочный и деятельностный (Д.В. Кириллов, Т.И. Кобелева и др.) Анализируя различные подходы к выделению компонентов гражданской позиции, можно сказать, что основополагающим является тот факт, что одни из них относятся к компонентам познания, другие – отношений, третьи – поведения. Личность с активной гражданской позицией старается постоянно узнавать что-то новое, изучает историю своей страны, при этом имеет чувство долга и ответственности перед ней, обладает высоким уровнем моральной и духовной культуры, является активным участником общественно-полезной деятельности. Именно на изучении трех компонентов гражданской позиции строилось наше исследование.

Для изучения уровня гражданской позиции школьников мы использовали следующие эмпирические методы: анкетирование, интервьюирование

и включенное наблюдение. Нашими респондентами были школьники – воспитанники казачьего лагеря. С помощью анкеты было опрошено 47 человек в возрасте от 10 до 17 лет. Также было взято 13 интервью.

Анкета была составлена на основе теста «Размышляем о жизненном опыте» Н.Е. Щурковой и анкеты «Я знаю» И.В. Кожанова. Опросный лист состоит из 16 вопросов: 13 закрытых, т.е. с определенными вариантами ответов, 2 открытых, где респонденту оставалась возможность дать развернутый ответ, 1 вопрос, в котором респонденту предлагалась проранжировать его ценности, и 2 вопроса, при помощи которых опрашиваемые были отнесены к определенной социально-демографической группе. Каждому варианту ответа приписано определенное количество баллов, которые соотносятся с трехуровневой шкалой: высокий уровень гражданской позиции – 3 балла, умеренный уровень гражданской позиции – 2 балла, низкий уровень гражданской позиции – 1 балл. В вопросах, которые касались когнитивного компонента, правильным мог быть только один ответ, поэтому баллы распределялись по-другому: правильный вариант ответа – 3 балла, все остальные – 0 баллов. Открытые вопросы баллами не оценивались. Таким образом, минимум, который мог набрать респондент – 10 баллов, максимум – 39 баллов.

Еще один метод исследования, полуструктурированное интервью, направлено на более глубокое изучение трех компонентов гражданской позиции: деятельностного, когнитивного и эмоционально-оценочного, поэтому бланк интервью состоит из трех блоков:

1 – культурное и народное наследие страны и народа; включает вопросы о традициях, жизненных ценностях, культурной стороне жизни учащегося;

2 – касается отношения к труду, работе и разного рода обязанностям;

3 – вопросы о политике и родной стране.

Анализируя полученные с помощью анкеты данные, можно сделать следующие выводы. В вопросах, связанных с деятельностным компонентом гражданской позиции, большинство ребят выбирало варианты ответов, которые оценивались наивысшим баллом (более 75% респондентов). В этих вопросах ребятам описывались ситуации, которые могут с ними произойти и различные модели поведения в них. Так, например, в вопросе «Вы пришли на субботник и видите, что все инструменты разобраны. Что Вы будете делать?», ни один человек не выбрал вариант ответа «Уйду домой». Это говорит о том, что ребята могут нести ответственность, знают, что нужно выполнять свои обязанности.

Совсем по-другому выглядели ответы на вопросы, связанные с эмоционально-оценочным компонентом. Здесь ответы во многом зависели

от возраста респондентов. Так, например, в анкете был вопрос «Представьте, что Вы встретили волшебника, и он предлагает Вам обеспеченную жизнь без необходимости работать». 15% отвечающих выбрали вариант «согласуюсь с благодарностью и буду наслаждаться жизнью». Все, кто так ответил, были в возрасте 10–12 лет. Это можно объяснить тем, что дети в этом возрасте еще не настроены на труд, не понимают, как важна для человека деятельность и считают, что развлечение – это одно из лучших времяпрепровождений. В последнем вопросе анкеты респондентам было предложено проранжировать 10 жизненных ценностей. Лидирующие позиции заняли такие ценности, как здоровье ребят и их близких людей, хобби и материальное благополучие семьи. 20% ребят старше 15 лет в первую пятерку ценностей включали также политическую обстановку в стране. 70% опрашиваемых на первые позиции ставили саморазвитие. Наименее важными ценностями для ребят являются экологическая обстановка в мире, развлечения и интересная работа. Это можно объяснить тем, что дети еще довольно далеки от этих понятий и не придают им большого значения.

Более интересный материал мы увидели, обрабатывая интервью с респондентами. Приведем несколько наиболее ярких высказываний, которые, на наш взгляд, наиболее полно отражают гражданскую позицию опрашиваемых. На вопрос о ценности семьи был получен следующий ответ: «Сейчас такое время, что люди в 18 лет успевают сменить уже много своих половинок. Это, на мой взгляд, неправильно. Надо более серьезно относиться к выбору своей будущей спутницы жизни, уважать свою родительскую семью и они должны быть на первом месте» (молодой человек, 16 лет). Респондентам был задан вопрос о том, как можно развивать у подрастающего поколения духовные ценности: «Я думаю, что изучая историю. Сам сейчас учу историю, и когда изучаю какие-нибудь войны, например, про Суворова, когда он полностью прошел всю Европу, всю Австрию, всю Швейцарию, не потерпел ни одного поражения, то у меня вызывает это чувство гордости и патриотизма» (молодой человек, 14 лет).

Многие ребята были в лагере не в первый раз. Нам было интересно узнать, произошли ли в их жизни какие-то изменения после посещения лагеря, после знакомства с казачеством и его традициями. Один из самых интересных ответов: «Изменился характер. Я стал более ответственным и серьезным. Ведь когда ты в форме участвуешь в охране общественного порядка, действительно понимаешь, что люди смотрят на тебя с уважением и слушают, если ты им что-то говоришь. Ответственность также проявляется и в том, что атаман может позвонить

и попросить помощи, причем даже не связанной с казачьими делами. И ты понимаешь, что нужен и приносишь какую-то пользу» (молодой человек, 17 лет, третий раз в казачьем лагере).

На вопрос о том, чем отличается этот лагерь от других, что в нем ценного и необычного, мы получили много ответов. «Здесь чувствуешь себя спокойно, знаешь, что в любой момент можно обратиться к старшим за помощью, советом. Причем не только к педагогам, но и к старшим ребятам» (девочка, 12 лет). «В этом лагере, кроме того, что мы узнаем много интересного, мы учимся полезным вещам. Как оказать первую помощь, развести костер, готовить еду. Устраиваем концерты для родителей и гостей, где поем и танцуем. К нам часто приходят в гости взрослые казаки, которые рассказывают нам о своей жизни» (молодой человек, 15 лет).

Исследование выявило, что ответы респондентов, находящихся в казачьем лагере впервые, отличаются от ответов тех, кто бывал здесь несколько лет подряд.

Теоретический анализ и результаты исследования позволили определить педагогические условия формирования гражданской позиции школьников. Мы предполагаем, что ее формирование будет более эффективным, когда в работу лагеря будет внедрена модель, включающая в свое содержание следующие педагогические условия.

1. Личностная готовность педагогов к участию в военно-патриотическом воспитании. Педагог должен быть обладать следующими качествами: одухотворенность, оптимизм, открытость, дружелюбность, готовность к совместной работе, способность работать целеустремленно, с перспективой и полной отдачей, постоянная устремленность к самосовершенствованию. Дети должны равняться на старших, брать с них пример, хотеть чему-то у них учиться.

2. Популяризация образа положительного героя. Данное условие вытекает из первого. И личным примером, и примером третьих лиц педагоги должны проводить популяризацию здорового образа жизни. Детям необходимо показывать, как казачество живет сегодня, как чтит и хранит традиции своих предков, при этом казаки умеют отстаивать свою честь, честь своего народа и своего государства.

3. Подготовленность педагогических кадров к использованию традиций казачества в воспитании подростков. Педагоги должны быть людьми, близкими к этой сфере, они должны знать казачьи традиции, игры, уметь обращаться с лошадьми и т.д. Если педагогу все это не интересно, то и дети не почерпнут для себя ничего полезного из занятий.

4. Участие старейшин и наиболее авторитетных казаков в воспитательной работе. Многие из старейшин были участниками боевых действий в Афганистане и Чечне, могут многое рассказать о своей жизни, поделиться опытом.

5. Реализация воспитательного потенциала фольклорного богатства казачества в практике воспитательной работы. В культурном наследии наших предков заложены неисчерпаемые источники работы с детьми, подростками и молодежью.

6. Включение подростков в управление процессом совместной деятельности. Участие детей в проведении и организации военно-спортивных мероприятий, праздников, концертов. Это учит детей командообразованию, они учатся распределять между собой обязанности и брать на себя ответственность за порученное задание.

Гражданская позиция не является раз и навсегда приобретенным качеством, а изменяется в зависимости от условий, в которые попадает личность. Мы можем говорить о том, что формирование гражданской позиции детей и подростков будет происходить более успешно, если посещение казачьего лагеря строится на систематической основе и соблюдаются предложенные педагогические условия.

Библиографический список

1. Кобелева Т.И. Формирование гражданской позиции учащихся старших классов средствами социального проектирования: Дис. ... канд. пед. наук. Самара, 2006.
2. Минияров В.М., Кобелева Т.И., Мазыр З.С. Теория и практика формирования гражданина в России. Самара, 2008.
3. Рязанова М.П. Компоненты гражданской позиции личности // Проблемы изучения личности и характера: Материалы всероссийской конференции. Самара, 2015. С. 122–125.
4. Силкова К.А., Плешкова И.А. Патриотизм и патриотическое воспитание в системе ценности современной российской молодежи // Вестник Новосибирского государственного педагогического университета. 2013. № 2 (12). С. 36–46.

Рязанова Мария Павловна – куратор, школа «Белая ворона», г. Самара

E-mail: mashichru@yandex.ru

M. RyazanovaThe specificity of the formation of active civic position
in conditions of Cossack camp

The article is devoted to the process of formation of active citizenship among the younger generation. The formation process takes place in the military-Patriotic camp with Cossack traditions. The author proposes pedagogical conditions that contribute to the formation of an active civic position in the Cossack camp. The article presents the results of an empirical study of the level of development of the civil position of pupils of the Cossack camp.

Key words: the Cossacks, civic position, pedagogical conditions, cognitive component of civic position, a motivational-evaluative component of civic position, active component of civic position, the level of civic positions, patriotic education.

Ryazanova Maria P. – curator, White Raven School, Samara

К.А. Баранников, Д.К. Бартош, М.В. Харламова

Модернизация образовательных процессов вуза на основе международного сетевого взаимодействия: возможности и риски

В статье процесс внедрения международного сетевого взаимодействия рассматривается как кластерная форма, объединяющая новые идеи и технологии в системе непрерывного профессионального образования, направленная на повышение качества подготовки и квалификации кадров, обновление содержания образования и управления системой образования. Новые перспективы в сфере повышения качества образования проанализированы как со стороны успешной организации принципиально нового формата обучения, так и с позиции рисков в его реализации.

Ключевые слова: международное сетевое взаимодействие, образовательный кластер, сетевая образовательная программа.

Одним из наиболее ярких трендов последних десятилетий в сфере высшего образования становится глобализация. Несмотря на переменчивую политическую реальность, когда политические доводы превращаются в барьеры для интеграции, международное взаимодействие по-прежнему сохраняет свое значение. Важность такого взаимодействия обусловлена не только понятными аргументами мобильности и культурного обмена, но и тем, что продуцирование нового научного знания и практик в современном мире становится невозможным в условиях страновой инкапсуляции.

При этом форматы и модели международного взаимодействия образовательных организаций остаются заметной точкой внимания. В условиях инновационного развития перед российским высшим образованием остро стоит проблема интернационализации образования. В связи с этим актуальность исследований по данной проблеме диктует обобщение инновационного опыта реализации образовательных кластеров в зарубежной и российской практике, учет перспектив и рисков при разработке модели международного образовательного кластера.

В современных условиях решения задач Болонского процесса и вхождения России в единое образовательное пространство существует большая потребность в международном сотрудничестве университетов. Сетевое взаимодействие при этом становится принципом развития сотрудничества между региональными партнерами разных стран [2].

В России перспектива развития кластеров определялась в «Стратегии развития науки и инноваций в Российской Федерации на период до 2015 г.» как одно из важнейших направлений экономического развития страны [14]. В дальнейшем организация образовательного процесса была ориентирована на кластерную форму, введение которой должно было способствовать согласованию конъюнктуры рынка образовательных услуг с условиями и запросами рынка трудовых ресурсов; продвижению новых идей и технологий в производство и управление; созданию системы непрерывного профессионального образования, повышению качества подготовки и квалификации кадров [12].

Так, на внутреннем рынке профессионального педагогического образования образовательный кластер стал представлять собой схему, ориентированную не столько на международную интеграцию, сколько связь вузов и школ. Он обеспечивал:

- со стороны вуза:
 - потребности системы образования в педагогических кадрах в соответствии с требованиями стандарта профессиональной деятельности педагога;
 - реализацию механизмов непрерывного педагогического образования в рамках требований государственного стандарта профессиональной деятельности педагога: повышение квалификации, методическую поддержку и т.д.;
 - фиксацию и распространение лучших педагогических практик, доступ к новым образовательным продуктам университета;
 - возможности построения индивидуальных траекторий профессиональной ориентации;
 - пополнение кадрового резерва педагогов;

- со стороны образовательных организаций (школ):
 - введение в сферу образования наиболее современного содержания;
 - погружение студентов в период прохождения практики или стажировки в область их будущей профессиональной деятельности;
 - методическое сопровождение подготовки будущих специалистов.

В сфере международного сотрудничества с зарубежными вузами образовательный кластер реализуется в большинстве случаев в виде сетевого взаимодействия. При этом мероприятия по сотрудничеству могут включать:

- обмен студентами, докторантами, преподавателями, исследователями и административным персоналом;
- взаимное признание достижений в учебе, интегрированные учебные периоды в партнерском учреждении, совместные учебные программы, совместные степени, двойные степени;
- сотрудничество в области разработки исследовательских проектов, организацию конференций, форумов, осуществление публикаций;
- обмен опытом в области институционального развития, обучение сотрудников университетов, создание университетских компьютерных центров и университетских библиотек [16].

При этом стремительно развивающиеся цифровые образовательные ресурсы и сетевые социальные сервисы позволяют успешно организовать новый формат обучения, решить проблему территориальной удаленности организаций друг от друга, объединить ресурсы (кадровые, материально-технические, научно-методические).

Для развития нового образовательного пространства новый формат обучения может обеспечить:

- расширение образовательного пространства через использование информационных и коммуникативных технологий;
- студентам – возможность выстроить собственную индивидуальную образовательную траекторию и получить образование независимо от места проживания;
- преподавательскому корпусу – углубление сотрудничества, обмен и обогащение практическим опытом [13].

Тесная взаимосвязь профессиональных образовательных учреждений из разных стран должна способствовать согласованию потребностей глобального рынка труда со сферой предоставления образовательных услуг и созданию системы непрерывного профессионального образования, повышению качества подготовки и квалификации кадров в соответствии с мировыми стандартами.

Формирование современных образовательных организаций высшего профессионального образования, которые не только подготавливают

специалистов всех уровней, а также осуществляют международные научные исследования и разработки, должно способствовать «интеграции системы высшего образования России в мировую систему высшего образования» и развитию экономики, науки и образования России [1]. В процессе интернациональной кластеризации образовательного процесса происходит пересмотр научно-исследовательской и образовательной деятельности, внедрение новых методик и технологий образования, общая философско-методологическая модернизация образовательных и административных процессов вуза [Там же].

Согласно данному кластерному подходу, один из вузов является инициатором взаимодействия с другими образовательными, научно-исследовательскими и производственными организациями с целью оптимизации использования ресурсов партнеров. При ресурсном подходе в кластер вовлекаются «организации-реципиенты» и «организации-доноры» [4]. Организация-реципиент, инициируя взаимодействие с другими организациями, получает доступ к их ресурсам (сетевым, техническим, интеллектуальным и т.д.) и выходит посредством этого на более высокий уровень предоставления образовательных услуг. Организация-донор, в свою очередь, приобретает какие-либо дополнительные возможности для реализации своих задач [Там же].

Такое взаимодействие образовательных, научно-исследовательских и производственных организаций с аналогичными или схожими целями и задачами предполагает согласованность целей при объединении потенциалов данных организаций, создает эффект синергии, т.е. обеспечивает качественно более высокую результативность. В соответствии с обозначенными подходами определяются характер участия, место и роль организаций, объединенных в кластер.

Внимание многих специалистов в области сетевого взаимодействия привлекает проблема наполнения содержательных компонентов, которые конкретизируют методическое сопровождение и реализацию процессов, направленных на достижение поставленных целей. В специальной литературе выделяются четыре постулатных этапа.

1. *Намерения*: проявляется инициатива в организации сотрудничества с зарубежным вузом на основе кластерной модели; проводятся переговоры и встречи с зарубежными партнерами, организуются официальные и протокольные мероприятия с участием руководства вуза; происходит согласование планов и дорожных карт сотрудничества; организуются координационные центры.

2. *Рост и развитие*: реализуются различные инициативы с партнерами – проекты по академической мобильности (обмен студентами и профессорско-преподавательским составом, чтение лекций, проведение

научно-практических семинаров), пилотирование образовательных программ, сотрудничество с производственными предприятиями (подписание соглашений о проведении практик, исследовательских работ, подача заявок на гранты), участие в международных научных мероприятиях (семинары, конференции, выставки и т.д.).

3. *Оптимизация*: происходит дальнейшее развитие инициатив с партнерами при параллельном осуществлении выбора наиболее значимых и перспективных проектов.

4. *Устойчивость*: заключаются долгосрочные совместные проекты с партнерами, реализуются программы двойных дипломов, создаются совместные исследовательские лаборатории [2].

Согласно «Методическим рекомендациям по организации образовательной деятельности с использованием сетевых форм реализации образовательных программ», «под сетевой формой реализации образовательных программ (далее – сетевая форма) понимается организация обучения с использованием ресурсов нескольких организаций, осуществляющих образовательную деятельность, в том числе иностранных, а также, при необходимости, с использованием ресурсов иных организаций» [6]. Необходимость реализации сетевых образовательных программ подчеркнута в официальных документах. Так, в Постановлении Правительства РФ «О мерах государственной поддержки ведущих университетов Российской Федерации в целях повышения их конкурентоспособности среди ведущих мировых научно-образовательных центров» в качестве одного из путей повышения конкурентоспособности российских вузов определены реализация совместно с иностранными университетами новых образовательных программ и привлечение на данной основе студентов из ведущих иностранных университетов для обучения в российских образовательных организациях [7].

Можно выделить три базовых типа сетевых образовательных программ.

1. Программа двойных дипломов, которая предполагает одновременное обучение студента по двум «параллельным» гармонизированным между собой образовательным программам в двух образовательных организациях-партнерах. После окончания обучения студенту выдаются два диплома об образовании или присваиваются две степени.

2. Программа с включенными элементами, которая осуществляется одним образовательным учреждением-партнером, но предполагает привлечение дополнительных ресурсов других организаций-партнеров, например, технического оборудования, необходимого для реализации образовательной программы, или интеллектуального потенциала. Такой подход используется часто в программах, в которых обучение имеет практико-ориентированный характер.

3. Совместная программа, которая является единой для образовательных учреждений-партнеров. «Совместная образовательная программа – это единая программа двух образовательных организаций с полностью синхронизированными учебными планами и календарными учебными графиками и с четко прописанной ответственностью участников за предоставляемый ресурс на каждом из этапов ее реализации» [9]. Так, часть модулей реализуется одним образовательным учреждением, часть – другим. В совокупности все модули являются единицами одного учебного цикла [10].

В исследованиях часто наблюдается смешение понятий «совместная программа» и «программа двойных дипломов» [17]. Основанием для этого является тесное взаимодействие вузов-партнеров при разработке единой программы или гармонизации индивидуальных программ, что позволяет называть программы любого типа как совместные. Однако в специальной литературе обозначены отличия между совместными программами и программами двойных степеней, которые заключаются, прежде всего, в практике выдачи дипломов. В совместных программах студенты, как правило, получают один диплом, выпущенный совместно несколькими вузами; в программах двойных степеней студенты получают дипломы разных вузов [5]. Другим отличием является «отбор и набор студентов на совместные программы, который проходит совместно. В то время как на программы двойных степеней вузы проводят отбор самостоятельно, но используя общие критерии отбора и приема студентов. К тому же, при поступлении на совместные программы студенты числятся во всех участвующих вузах весь период обучения, что не всегда происходит при поступлении на программы двойных степеней» [Там же].

Выделение нескольких моделей совместных программ основывается на различиях в их структуре и содержании:

- образовательные программы в каждом вузе-партнере имеют идентичную структуру и содержание, предполагают параллельное изучение одних и тех же модулей, использование общих методов обучения и экзаменационных процедур;
- основные модули программ обучения в вузах-партнерах сопоставимы, но имеют различные специализации;
- вузы-партнеры имеют единую согласованную образовательную программу, в которой модули вузов-партнеров взаимно дополняют друг друга и соответственно только ими и реализуются.

Наряду с программами двойных и совместных дипломов различают также еще несколько форм реализации совместных программ с иностранными вузами: аккредитованные и валидированные программы

(взаимное признание организацией и другими организациями эквивалентности реализуемых образовательных программ с возможной выдачей собственного документа об образовании выпускникам других организаций) и франчайзинговые программы (передача одной организации другой права реализации своей образовательной программы при сохранении за собой права контроля качества подготовки) [15].

Вне зависимости от моделей совместных программ различаются также типы дипломов, выдаваемых по завершении обучения: совместный диплом двух или более университетов, признаваемый в странах-партнерах; диплом зарубежного университета в дополнение к национальному диплому; национальный диплом с указанием дополнительных курсов (в форме дополнительного сертификата, не имеющего юридической силы) [11].

При сохранении собственной социокультурной идентичности вузы могут реформировать свою научно-образовательную среду посредством «рационализации связей в научно-образовательной среде, развития системы активного образовательного маркетинга, создания уникальных научно-образовательных центров, в которых концентрируются ресурсы, позволяющие усилить конкурентные преимущества вуза» [Там же].

Международный обмен преподавателями, в частности, с целью стажировок, способствует также лучшему взаимопониманию в области признания образовательных результатов в условиях многообразия национальных образовательных систем.

В современной специальной литературе отмечается, что основными задачами вузов в области научно-исследовательской деятельности должны стать: «приоритетное развитие фундаментальных исследований; усиление влияния науки на решение образовательных и воспитательных задач; исследование и разработка теоретических и методологических основ формирования и развития высшего образования; эффективное использование научно-технического потенциала высшей школы для решения приоритетных задач обновления производства и проведения социально-экономических преобразований и т.д.» [8].

Анализ опыта сетевого взаимодействия российских и зарубежных вузов, а также условий для эффективного функционирования международного кластера позволил обозначить следующие риски в реализации данного формата обучения:

– неустойчивость партнерских отношений, когда в одном из вузов-партнеров / в вузах-партнерах не уделяется достаточного внимания развитию международного сетевого взаимодействия или вузы-партнеры ограничивают взаимодействие, реализуя только учебно-образователь-

ный компонент и игнорируя научно-образовательный и научно-исследовательский, или в вузе-партнере присутствуют разногласия в целевых приоритетах относительно реализации сетевого взаимодействия;

- недостаточное финансирование, которое тормозит процесс реализации сетевых образовательных программ;
- возникновение трудностей в подтверждении документов об образовании/квалификации (например, несопоставимость европейских и российских образовательных стандартов или требований к присвоению квалификаций и научных степеней);
- неготовность российских преподавателей осуществлять сетевое взаимодействие (например, недостаток языковых знаний или неадекватность восприятия условий обучения);
- низкая мотивация потенциальных партнеров, обеспечивающих учебную и производственную практику;
- низкий набор студентов (например, узкая специализация или неактуальность профессии);
- недостаточное информирование о программах на сайтах вузов-партнеров, в том числе о грантовых подержках и т.д.

Таким образом, посредством реализации международного образовательного исследовательского кластера можно способствовать широкому развитию сетевого взаимодействия российских вузов с зарубежными партнерами, научными организациями и работодателями, что бесспорно позволяет вузам оформиться в качестве инновационных научно-образовательных организаций и поднять качество образования на новый уровень за счет ряда оптимизирующих факторов (консолидации ресурсов, информационного трансфера, повышения квалификации, академической мобильности и т.д.).

В то же время анализ специальной литературы и опыта реализации сетевого взаимодействия российскими и зарубежными вузами обнаружил необходимость дальнейшего исследования темы международных кластеров и решения ряда насущных проблем на различных уровнях: государственном (разработка нормативно-правовой базы для совместной деятельности в образовании, финансирование и т.д.), институциональном (разработка стратегий, обеспечение качества образования, реформирование научно-образовательной среды, развитие информационной инфраструктуры и т.д.), общественном (активное участие работодателей, грантовые программы и т.д.) и др., что позволит определить дальнейшие пути преодоления обозначенных рисков в его реализации.

Библиографический список

1. Бартош Д.К., Кабахидзе Е.Л. О стимулирующих факторах реализации программ двойных / совместных дипломов в российских вузах // Вестник МГГУ им. М.А. Шолохова. Серия «Педагогика и психология образования». 2016. № 4. С. 29–36.
2. Безруков А.Н., Сухристина А.С., Зиятдинова Ю.Н. Разработка модели сетевого взаимодействия региональных вузов // Современные проблемы науки и образования. 2016. № 4. С. 41–49.
3. Грудцына Л.Ю., Лагуткин А.В. Вопросы формирования кластерной системы образования в Российской Федерации. URL: <http://pravozashitnik.ru/2013/2/5> (дата обращения: 20.04.2018).
4. Леван Т.Н. Сетевое взаимодействие образовательных организаций по вопросам формирования у обучающихся культуры здоровья: теоретико-методологический аспект профессиональной подготовки педагогических кадров // Образование и наука. 2015. № 9 (128). С. 83–106.
5. Обст Д., Кудер М. Международные программы по совместным и двойным степеням // Ежеквартальный журнал Центра международного высшего образования (Бостон колледж, США). 2016. URL: <http://ihe.nkaoko.kz/archive/265/2427/> (дата обращения: 14.05.2018).
6. О методических рекомендациях (вместе с «Методическими рекомендациями по организации образовательной деятельности с использованием сетевых форм реализации образовательных программ»): Письмо Минобрнауки России от 28.08.2015 № АК-2563/05. URL: <http://legalacts.ru/doc/pismo-minobnauki-rossii-ot-28082015-n-ak-256305/> (дата обращения: 20.04.2018).
7. О мерах государственной поддержки ведущих университетов Российской Федерации в целях повышения их конкурентоспособности среди ведущих мировых научно-образовательных центров: Постановление Правительства РФ от 16 марта 2013 года № 211. URL: <https://kpfu.ru/docs/F1220273414/Postanovlenie.RF.211.ot.16.03.2013.o.gospodderzhke.vuzov.pdf> (дата обращения: 18.05.2018).
8. Россинский Б.В. Административное право: Словарь-справочник. М., 2000.
9. Сетевые формы реализации ООП (на основе Методических рекомендаций по организации образовательной деятельности с использованием сетевых форм реализации образовательных программ, приложение к письму Министерства образования и науки РФ от 28 августа 2015 г. № АК-2563/05). URL: <http://docplayer.ru/50884816-Setevyye-formy-realizacii-ooop.html> (дата обращения: 20.05.2018).
10. Соболев А.Б. Сетевая форма реализации образовательных программ: различия и типология // Вестник Герценовского университета. 2014. С. 3–11.
11. Совместные программы двойных дипломов // Образование в Москве. URL: https://obrmos.ru/dop/news/dop_news_sovm_gpogr.html (дата обращения: 11.04.2018).
12. Соколова Е.И. Термин «образовательный кластер» в понятийном поле современной педагогики // Непрерывное образование: XXI век. 2014. Вып. 2 (6). С. 153–160.
13. Соломин В.П. Сетевые формы вузовского взаимодействия как путь реализации задач развития педагогического образования // Вестник Герценовского университета. 2014. № 3–4. С. 11–17.

14. Стратегия развития науки и инноваций в Российской Федерации на период до 2015 года (утв. Межведомственной комиссией по научно-инновационной политике (протокол от 15.02.2006 № 1). URL: <http://www.consultant.ru/> (дата обращения: 17.04.2018).
15. Тимофеева О.А. Методические рекомендации по организации и реализации образовательных программ в сетевой форме. URL: <http://d-umu.udsu.ru/files/assets/6%201305798045.pdf> (дата обращения: 20.05.2018)
16. Internationale Hochschulkooperationen. URL: <https://www.internationale-hochschulkooperationen.de/home.html> (дата обращения: 17.04.2018).
17. Knight J. Joint and Double Degree Programmes: Vexing Questions and Issues. 2008. URL: http://ecahe.eu/w/images/c/cc/Joint_and_double_degree_programmes_-_vexing_questions_and_issues_-_september_2008.pdf (дата обращения: 11.04.2018).

Баранников Кирилл Анатольевич – кандидат педагогических наук; руководитель управления стратегического развития, Московский городской педагогический университет

E-mail: kabarannikov@gmail.com

Бартош Дана Казимировна – доктор педагогических наук, доцент; декан факультета дополнительного образования, Государственный институт русского языка им. А.С. Пушкина, г. Москва

E-mail: bartosch@inbox.ru

Харламова Мария Витальевна – кандидат педагогических наук, доцент; заведующий кафедрой современных образовательных технологий факультета дополнительного образования, Государственный институт русского языка им. А.С. Пушкина, г. Москва

E-mail: kharlamariya@yandex.ru

K. Barannikov, D. Bartosh, M. Kharlamova

Modernization of educational processes
of the university based on the international networking:
Opportunities and risks

In the article, the process of implementing international network interaction is viewed as a cluster form that unites new ideas and technologies in the system of continuous vocational education aimed at improving the quality of training and personnel qualification, updating the content of education and managing the system of education. New perspectives in the sphere of improving the quality of education are analyzed both from the successful organization of a fundamentally new training format, and from the perspective of risks in its implementation.

Key words: international network interaction, educational cluster, network educational program.

Barannikov Kirill A. – PhD in Pedagogy; head at the Strategic Development Department, Moscow City University

Bartosh Dana K. – Dr. Pedagogy Hab.; dean at the Faculty of Additional, Pushkin State Russian Language Institute, Moscow

Kharlamova Maria V. – PhD in Pedagogy; head at the Department of Modern Educational Technologies of the Faculty of Supplementary Education, Pushkin State Russian Language Institute, Moscow

Е.А. Бережных, С.Г. Григорьева, И.И. Поташова

Педагогическое сопровождение как особая форма взаимодействия в реальной практике обучения в вузе

Статья обращена к современному прочтению назначения педагогической поддержки в условиях системы высшего образования. В ней на основе аналитического обзора научно-педагогической литературы выделяется ее ключевая цель, этапы функционирования. Педагогическое сопровождение определяется как особый вид взаимодействия, как метод, обеспечивающий создание реальных условий для профессиональных выборов студента.

Ключевые слова: педагогическое сопровождение, тренинг, каскадное обучение, тьютор.

Современные тенденции модернизации педагогического образования проявляются в поиске новых наиболее оптимальных способов обучения с помощью содержательных и технологических моделей. Педагогическое сопровождение не просто дополняет уже существующие методы и технологии, но и помогает успешно адаптироваться в процесс организации обучения в вузе. Актуальность данной проблемы продиктована необходимостью сохранения и повышения качества вузовского образования на основе традиционных и инновационных форм и методов обучения с помощью управления учебной деятельностью в контексте современных подходов.

Термин «сопровождение» принято считать традиционным в педагогической науке, как и термин «взаимодействие». Достаточно часто они раскрываются по-разному, но доминирующее количество ведущих ученых вкладывают в содержание термина разнообразные взаимодействия с конкретными отношениями субъектов в общей образовательной деятельности: сотрудничество, сопереживание, содействие, соучастие, сопровождение, сотворчество и поддержка. Считается, что в совокупности или при индивидуальном/частном использовании они отражают педагогическую составляющую сопровождения образовательного процесса вне зависимости от форм и целей обучения. Под сопровождением в современной педагогической науке рассматривается особый вид взаимодействия с обучаемым с целью создания и поддержания наиболее благоприятных условий для развития в процессе обучения, для принятия субъектами развития оптимальных решений в различных ситуациях жизненного выбора.

По мнению В.А. Сластенина, педагогическое сопровождение – это процесс вовлеченного наблюдения, консультирования, личностного участия, поощрения в максимально самостоятельном преодолении сложностей в проблемной ситуации [9].

В.А. Айрапетов представляет педагогическое сопровождение как некую форму партнерского взаимодействия между участниками образовательного процесса, в результате которого согласуются смыслы деятельности и создаются определенные условия для индивидуального принятия решений и последующего анализа совершенных действий [1, с. 67].

Как отдельная форма педагогической деятельности педагогическое сопровождение направлено на создание особых условий для развития уверенности и самостоятельности в разнообразных условиях жизненного выбора. Отдельно отметим, что в данном определении целью сопровождения являются конкретные результаты развития личности [8].

В наши дни педагогическое сопровождение имеет более широкое значение. По мнению Е.А. Александровой, педагогическое сопровождение характеризуется не сокращением влияния преподавателя, а реальным умением самого субъекта решать свои учебные и личностные проблемы [2].

Заслуживает внимания тот факт, что большинство исследователей, упоминающих «педагогическое сопровождение», напрямую связывают его с определенными действиями педагога к субъектам образовательного процесса. В этом случае педагогическое сопровождение определяется как первоочередное умение педагога сопровождать учеников в индивидуальном освоении получаемых знаний [Там же]. Сопровождение

в этом случае сложный и многогранный процесс взаимодействия субъектов педагогической деятельности, направленный на достижение максимального прогресса обучаемого.

Отдельного внимания заслуживают вопросы педагогического сопровождения в адаптации, применяемой в педагогике. В адаптацию входят разноплановые процессы перестройки и усиления следующих областей: познавательной, эмоциональной, мотивационной, волевой. В этом случае взаимодействие субъектов образовательного процесса крайне важно, т.к. помогает быстрее подготовиться к новым условиям познавательной деятельности [6, с. 162].

По мнению Е.А. Салахудиновой, педагогическое сопровождение в адаптации студентов в учебной группе – целенаправленная деятельность всех участников педагогического процесса, направленная на субъекта, на его ориентацию в системе отношений, взаимодействие с другими участниками группы, с преподавателем и т.д. [7, с. 25].

Таким образом, проблема педагогического сопровождения активно изучается в последние десятилетия ведущими учеными и сохраняет свою актуальность в рамках современного контекста. В наши дни достаточно часто педагогическое сопровождение представляется как многогранное явление на уровне межпредметных связей педагогики, политологии, психологии, социологии, валеологии и других наук, что требует перестройки деятельности психолого-педагогических кафедр.

Фактически получается, что педагогическое сопровождение уместно применять в условиях, когда обучающийся субъект готов комплексно оценивать свои достижения и правильно пользоваться всеми возможностями педагогического сопровождения (система профессионального или высшего звена). Это важно потому, что студенты, получающие высшее педагогическое образование, в большинстве случаев заинтересованы в решении своих будущих профессиональных задач и мотивированы на достижение личных целей.

В педагогике программа педагогического сопровождения рассматривается с помощью поступательной реализации в несколько этапов:

- *диагностический* (изучение и детальный анализ реальных психофизических возможностей и профессионально-педагогической подготовленности студентов к учебно-воспитательной деятельности);
- *операционный* (поиск информации по возможным способам решения выбранной проблемы, отбор форм, методов и технологий профессионального обучения);
- *организационный* (выбор наиболее оптимального решения проблемы, разработка плана изменений или действий);

– *рефлексивно-аналитический* (анализ достигнутых результатов, их оценка; отработка превентивных мер, направленных на исключение кризисных ситуаций, проблем в общении и т.д.).

Анализ существующих подходов к пониманию педагогического сопровождения в разнообразных системах образовательного процесса позволяет сделать ключевые выводы, что оно:

– особый вид взаимодействия, имеющий целью создание наиболее благоприятных условий для прогрессивного развития субъектов образовательного взаимодействия;

– особый метод, обеспечивающий создание реальных условий, при которых студент сможет самостоятельно принять оптимальное решение в различных ситуациях профессионального выбора и в последующем, без прямой поддержки преподавателя, реализовать свой выбор на практике.

Для реализации функций педагогического сопровождения рекомендуется с целью адаптации первокурсников и организации самостоятельной работы студентов проведение тренинговых занятий, например, «Технологии педагогического взаимодействия» или «Личностное самоопределение», которые обеспечивают выявление скрытых ресурсов личности с опорой на ее возможности и создание на этой основе условий для развития. Их проведение можно включить в психолого-педагогический модуль.

Цель данных тренингов: помочь студентам осмыслить свой личностный ресурс и научиться его транслировать, осознать свои психологические установки и их связь с профессиональными проблемами, раскрыть личностные и индивидуальные особенности каждого участника и т.д. При этом необходимо включать в тренинги обсуждение участниками взаимосвязей человека с миром, стимулирование студентов на осмысление перспектив изменения своего Я; создавать условия для раскрытия индивидами многообразия личностных смыслов в ситуациях выбора поведения; актуализировать потребности студентов в осознании мотивов собственного поведения; поощрять сознательный поиск стратегий реализации личностных смыслов в действиях и поступках [5].

Преподаватель продумывает сценарий тренинга, выбирает упражнения, которые помогут достигнуть цели обучения, продумывает способы фиксации поведения участников, разрабатывает наглядные и раздаточные материалы (тесты, опросники, анкеты и т.д.). Предварительно он предупреждает участников о предстоящем обучении, мотивирует на активное участие в тренинге и дальнейшее применение приобретенных знаний/умений/навыков, транслирует свои ожидания от предстоящего обучения. Студенты, участники предстоящего тренинга, в свою очередь, анализируют информацию по теме тренинга.

По мнению В.И. Богословского, научное сопровождение надо рассматривать как отдельно взятую систему, которая представляет собой целостное взаимодействие следующих элементов: научно-методического, информационного, организационно-управленческого [4]. Например, начинают внедряться в образовательный процесс каскадные модели при выполнении проектов. Такая технология включает поэтапную организацию работы проблемной группы. Поэтапность определяется комплексом и последовательностью основных учебных действий при решении учебной задачи, например, при выполнении конспекта первоисточника, создании интеллект-карты, разработке профессионально-ориентированных научных проектов. Переход на следующий этап происходит только после полного завершения работ на текущем этапе и подготовкой полного комплекта материалов, чтобы работа могла быть продолжена любой другой командой.

Для реализации педагогического сопровождения этого направления каждым преподавателем составляется модифицированная версия, включающая:

- этапы (подготовительный, диагностико-мотивационный, обучающий, самостоятельной деятельности, оценочно-рефлексивный, коррекционный);
- действия преподавателя (подготовка диагностического, обучающего и контрольного заданий, разработка критериев качества выполнения задания, организация обсуждения результатов, внесение технологических и методических изменений в работу);
- действия студентов (решение задач, выполнение упражнений, участие в обсуждении, подготовка работы к защите, рефлексия и т.д.) [3].

Ведущие принципы организации каскадного обучения:

- применение технологии «погружения» в обучение, позволяющей в короткие сроки формировать смыслы, присваивать ценности проекта, овладеть на операциональном уровне актуальными технологиями;
- командный принцип обучения в деятельности, оформление кросс-функциональных команд, которые и после обучения будут заниматься реализацией системных инновационных проектов (например, при освоении грантов);
- использование обобщенных способов деятельности, необходимых для успешного решения практических задач, позволяющих в короткие сроки решить задачи усиления адресности методического сопровождения педагога, оперативно реагировать на конкретный запрос, встраиваться в реальную практику образования;
- применение принципа сетевого обучения и обобществления интеллектуальной продукции, технологий управления знаниями.

Следует особо выделить тьюторскую деятельность в системе педагогического сопровождения, т.е. деятельность в области организации образования и самообразования. На тьютора возлагается ответственность за ведение целостного образовательного процесса, организацию групповой и индивидуальной работы со студентами. Его актуальные роли определяются следующим образом: дидактическая, организационная, маркетинговая, консультационная, лидерская.

Исходя из практики, только в случае высокой степени мотивированности студентов образование достигает результатов. Поэтому в функции тьютора входит анализ потребностей студентов в обучении и создание для этого необходимых условий; поддержка процесса самообразования, т.е. оказание помощи студенту в определении для себя учебных целей и затем создание гибкого ресурса, который можно использовать наиболее удобным для него способом; создание атмосферы доверия, поддержки и заинтересованности в группе студентов. Он организует рабочее пространство, учебную деятельность, обучает студентов определенным навыкам управления и анализа управленческой деятельности, предоставляет студенту обратную связь о его достижениях в обучении, вырабатывает совместно с ним рекомендации по дальнейшему продвижению и развитию у студентов необходимых навыков и умений, консультирует.

Таким образом, ключевая цель педагогического сопровождения – максимально способствовать самостоятельному поиску оптимальных решений, опираясь на уже имеющийся опыт или знания студентов, полученные в процессе обучения. Педагогическое сопровождение является комплексным методом, представляющим собой последовательную реализацию определенных шагов или других действий, ведущих к достижению результата. Соблюдение этих принципов делает возможным выстраивать педагогическое сопровождение, опираясь на образовательные потребности и возможности студентов по овладению рефлексивным процессом своего профессионального становления.

Библиографический список

1. Айрапетов В.А. Педагогическое сопровождение духовного становления старшеклассников в процессе их приобщения к русской художественной культуре: Дис. ... канд. пед. наук. СПб., 2005.
2. Александрова Е.А. Виды педагогической поддержки и сопровождения индивидуального образования. URL: http://isiksp.ru/library/aleksandrova_ea/aleks-000001.html (дата обращения: 21.02.2018).
3. Бабакова Т.А., Милюкова И.А., Сачук Д.И. Каскадная модель в реализации научно-методического обеспечения самостоятельной работы

- студентов // Ученые записки Петрозаводского государственного университета. Петрозаводск, 2015.
4. Богословский В.И., Бережнова Л.Н. Сопровождение в образовании как технология разрешения проблем развития. Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. 2005. С. 109–122.
 5. Ибрагимова Е.В. Тренинг как педагогическая поддержка личностного самоопределения студентов вуза: Автореф. ... канд. пед. наук. Оренбург, 2007.
 6. Психолого-педагогический словарь / Сост. Е.С. Рапацевич. Мн., 2006.
 7. Салахутдинова Е.А. Педагогическое сопровождение адаптации студентов в учебной группе: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. Кострома, 2014.
 8. Сильченкова С.В. Формы и направления педагогического сопровождения // Современные научные исследования и инновации. 2013. № 10. URL: <http://web.snauka.ru/issues/2013/10/27827> (дата обращения: 27.04.2018).
 9. Слостенин В.А. Педагогическая поддержка ребенка в образовании: Учеб. пособие / Под ред. В.А. Слостенина, И.А. Колесниковой. М., 2006.

Бережных Елена Александровна – доктор педагогических наук, профессор; ведущий консультант судебного состава по семейным делам и делам о защите прав детей Судебной коллегии по гражданским делам, Верховный Суд РФ

E-mail: relenaal@mail.ru

Григорьева Стелла Георгиевна – доктор педагогических наук, доцент; доцент кафедры дошкольного и начального образования Института психологии и образования, Казанский (Приволжский) федеральный университет

E-mail: ipo@kpfu.ru

Поташова Ирина Иннокентьевна – кандидат педагогических наук; методист, Колледж малого бизнеса № 4, г. Москва

E-mail: ira.potashova@gmail.com

E. Bereznykh, S. Grigoryeva, I. Potashova

Pedagogical support as a special form
of interaction in real practice of teaching at university

The article is addressed to the modern reading of the purpose of pedagogical support in the conditions of the higher education system. On the basis of the analytical review of scientific and pedagogical literature, it highlights its key goal, stages of operation. Pedagogical support is defined as a special kind of interaction, as a method ensuring the creation of real conditions for a student's professional choices.

Key words: pedagogical support, training, cascade training, tutor.

Bereznykh Elena A. – Dr. Pedagogy Hab.; Leading Consultant of Judicial Structure for Family Affairs and Cases of Protection of the Rights of Children of the Judicial Board for Civil Cases, Supreme Court of the Russian Federation

Grigoreva Stella G. – Dr. Pedagogy Hab.; associate professor at the Department of Preschool and Primary Education Institute of Psychology and Education, Kazan (Volga region) Federal University

Potashova Irina I. – PhD in Pedagogy; methodologist, College of Small Business No. 4, Moscow

Л.К. Веретенникова, В.В. Кольтинова

Формирование у будущего педагога навыков ассертивного поведения во взаимодействии с родителями обучающихся

Важным звеном профессиональной подготовки будущих педагогов является формирование у них умений качественного взаимодействия с родителями обучающихся. Авторы данной статьи считают оптимальным применение ассертивного стиля общения между участниками образовательного процесса, что позволит находить взаимоприемлемые решения и сохранять отношения даже в очень сложных ситуациях. Приводятся результаты оценки ассертивных умений студентов, полученные в результате исследования.

Ключевые слова: ассертивность, ассертивное поведение, обучение студентов взаимодействию с родителями, этика межличностного общения, подготовка будущего педагога.

В условиях современной российской образовательной практики родители провозглашены субъектами, полноправными участниками образовательного процесса, законодательно закреплены их права и обязанности [5, ст. 44]. Однако это не только не исключает рисков взаимодействия учителя и родителей, но и создает новый контекст этих отношений [4, с. 127].

Взаимодействие образовательной организации с родителями обучающихся исторически возведено в общепедагогический принцип, правило

организации образования в нашей стране, которое является обязательным для выполнения. Педагогическое взаимодействие имеет структуру, традиционные формы и методы: классное собрание, родительские конференции, консультации, беседы.

Проблемой данного исследования является качество подготовки будущих педагогов к взаимодействию с родителями обучающихся. Ситуация взаимодействия с родителями обучающихся является феноменом высокой степени неопределенности, изменчивости, малой прогнозируемости. Поэтому на сегодняшний день вооружить будущего педагога методами, формами, технологиями взаимодействия с родителями является недостаточным, необходимо обучить его асертивному стилю поведения.

Объектом данного исследования являются асертивные качества будущих учителей начальных классов, необходимые для организации конструктивного взаимодействия с родителями обучающихся. Предметом исследования – методы и приемы формирования асертивных качеств у студентов педагогического вуза.

Специалисты считают, что асертивный стиль взаимодействия оптимален для применения в повседневной деятельности современной образовательной организации. Этот стиль позволяет находить взаимоприемлемые решения и сохранять отношения даже в очень сложных ситуациях. Сложности с применением асертивности связаны с тем, что навыки такого поведения требуют серьезной подготовки и практики, поскольку для большинства людей более привычны другие стили общения [3, с. 115].

В настоящее время под асертивностью понимают уверенность в себе, готовность принимать самостоятельные решения по поводу собственной жизни и нести всю полноту ответственности за их последствия. Асертивное поведение опирается на четкое осознание своих собственных целей и ценностей. Ясно, что опора на ценности всегда придает дополнительную устойчивость личности. Причем, чем больше эти ценности совпадают с базовыми, тем крепче внутренний каркас человека. Асертивность помогает избежать агрессии, конформности, позволяет не идти на поводу у манипуляторов. Асертивный человек – это человек, уверенный в себе, в своих способностях, в своем предназначении. Ощущение внутренней свободы дает ему возможность адекватно оценивать происходящие вокруг события, четко планировать действия, ясно выражать чувства; уважительно сотрудничать с партнерами, донося до них свою позицию.

Согласно определению, асертивность – это способность человека конструктивно отстаивать свои права, демонстрируя позитивность и уважение к другим, при этом принимая ответственность за свое поведение. Асертивное поведение – способ действий, при котором человек активно

и последовательно отстаивает свои интересы, открыто заявляет о своих целях и намерениях, уважая при этом интересы окружающих [2, с. 165].

В ходе исследования студентам очно-заочной формы обучения Московского педагогического государственного университета (МПГУ) было предложено оценить свои потенциальные возможности работы с родителями школьников. Ясно, что будущие педагоги отличаются содержанием своих личностных пространств, опытом межличностных отношений, а также другими особенностями (табл. 1).

Анализ полученных данных показал, что студенты имеют опыт самостоятельной оценки качеств. Они позиционируют себя как активных субъектов, которым свойственна работоспособность, эмпатия, самоконтроль, открытость, самостоятельность (табл. 2).

Таблица 1

**Результаты ранжирования личностных качеств
будущего педагога (на начало обучения)**

Качества педагога	Значимость (1–10)	Мотивировка выбора
Эмпатия	1	Педагог должен почувствовать ребенка, его настроение, и на основе этого составлять программу для обучения
Самоконтроль	4	Педагог должен уметь контролировать свои эмоции, мысли и поведение
Отзывчивость	6	Для педагога важно быть готовым прийти на помощь к своему подопечному, оказать поддержку
Целеустремленность	7	Педагог должен ставить перед собой цели и стремиться к саморазвитию и самосовершенствованию
Рациональность	5	Как взрослый человек, педагог обязан осознанно принимать решения и уметь объяснить свои поступки и решения
Спокойствие	8	Педагог должен уметь сохранять спокойствие в любой ситуации и не поддаваться на провокации
Готовность помогать	3	Педагог должен быть всегда готов помочь
Готовность консультировать родителей	2	Профессия педагога подразумевает общение с родителями, в ходе которого необходимо на доступном языке объяснить поведение ребёнка и дать рекомендации по дальнейшему воспитанию

Таблица 2

**Результаты оценки личностных качеств и асертивных умений
будущего педагога (на начало обучения)**

Качества педагога	Мотивировка выбора ранжируемых качеств	Кол-во выборов, %
Открытость сотрудничеству	Данным качеством должен обладать каждый педагог, он должен быть открыт для окружающих (других учителей, родителей, учеников). Учитель должен найти подход к детям, ограниченным в своих возможностях, и показать им, что его готовы выслушать, а самое главное – понять	68
Готовность консультировать родителей	Учитель должен быть готов консультировать родителей не только в педагогическом процессе, но и давать им советы по успешному адаптиванию детей в детском коллективе, по созданию для них благоприятных психо-физических условий	77
Любознательность	Каждый учитель должен интересно проводить занятия и вовлекать детей в познавательную деятельность, расширять их кругозор, мотивировать к учебной деятельности	90
Дисциплинированность	Подавать пример детям собственной дисциплинированностью	80
Готовность помогать	Педагог должен помогать окружающим	80
Ответственность	Учить детей нести ответственность за их поступки и уметь признавать свои ошибки, делать выводы и пытаться исправить их	86
Энергичность/активность	Учитель должен быть энергичным и активным, независимо от физического и психического состояния здоровья и ситуации	93
Отзывчивость	Педагог должен быть отзывчивым и подавать пример окружающим	88
Самоконтроль	Это одно из тех качеств, которое должно быть у учителя	100
Уравновешенность	Хороший учитель – спокойный учитель	100

Таблица 3

**Самооценка личностных качеств будущих педагогов,
обеспечивающих асертивное поведение**

Самооценка по баллам 1–5 баллов (макс. – 5, мин. – 1)	Самооценка
Любознательность	5
Самоконтроль	3
Эмпатия	4
Открытость к сотрудничеству	5
Доброжелательность	4
Готовность консультировать родителей	2
Энергичность	4
Дисциплинированность	3
Социальная ответственность	3
Целеустремленность	3

Студенты высоко оценивают у себя уровень таких качеств, как любознательность и открытость сотрудничеству, эмпатия, доброжелательность и энергичность. Эти качества связаны с возрастом – молодостью обучающихся. При этом, по мнению респондентов, недостаточный уровень развития имеют такие качества, как самоконтроль, социальная ответственность, целеустремленность и готовность консультировать родителей (табл. 3).

Результаты, полученные в ходе исследования, свидетельствуют о необходимости специальной подготовки будущих учителей начальных классов к взаимодействию с родителями. Мы считаем, что программа формирования асертивных качеств у будущих учителей начальной школы должна содержать информационно-аналитический компонент, включающий информацию о целях, ценностях, стилях, технологии взаимодействия с родителями в новом формате, а также способах сохранения психического благополучия всех участников образовательного процесса. Информационный компонент программы включает в себя обзор различных теорий асертивности, принципы асертивности как эмпирические правила поведения в обществе, общения с окружающими. Раскрывается сущность асертивного общения как опирающегося на истинно гуманистические начала, исключая манипуляцию,

жестокость, экспансию и агрессию по отношению к другому. Информационный компонент содержит алгоритм асертивного поведения: высказываться четко и однозначно, поступать порядочно, действовать убедительно, избегать манипулирования окружающими, разбираться в себе и в других, уметь настоять на своем. Диагностико-рефлексивный компонент программы формирования асертивных качеств позволяет студентам с помощью психолого-педагогического инструментария оценить у себя уровень развития важнейших свойств (именно эти свойства и обеспечивают конструктивную интеракцию педагога с родителями), а также осознать психологические детерминанты асертивного (уверенного) поведения педагога и способы овладения им. Диагностико-рефлексивный компонент программы обучения будущих педагогов асертивному поведению позволяет запустить механизмы самосовершенствования, т.к. асертивность – это адекватная оценка обстановки и своего поведения, это путь к самореализации, путь саморазвития.

Информационный компонент программы позволяет обогатить представления будущего педагога начального образования о субъектах его труда, семейной системе, родительском потенциале, правилах взаимодействия с родителями в зависимости от образовательной задачи, таких как единство требований к обучающемуся, согласованность и взаимодействие влияний, правило обеспечения эмоциональной безопасности родителей, правило опоры на положительные качества родителей и детей, правило приоритета действий, направленных на укрепление и повышение авторитета родителей; правило недопустимости неосторожного вмешательства в жизнь семьи и др.

Очень важным элементом содержания являются вопросы этики взаимоотношений педагога начального образования с родителями обучающихся. Требования этики рационально представить в виде запретов, искажающих деловое взаимодействие с родителями, например, запрет на установление личных отношений; запрет на обсуждение отношений внутри образовательного учреждения; запрет на оценку личности ребенка, его семьи.

Инструментальный компонент программы обучения будущих учителей начальной школы асертивному поведению предполагает овладение ими новыми способами взаимодействия с родителями, а также способами сохранения психологического благополучия в условиях отягченного, конфликтного взаимодействия с участниками педагогического процесса. Студентам было предложено анализировать педагогические ситуации, просматривать видеоматериалы с последующим анализом, решать и самим создавать прикладные кейсы, исходя из собственного педагогического, либо родительского опыта.

Научные исследования профессора Л.К. Веретенниковой показали, что для реализации поставленных целей «педагогу необходимо постоянно проектировать свои действия, владеть приемами проектировочного мышления: планированием, анализом, прогнозированием, моделированием, педагогическим дизайном» [1, с. 53].

Таблица 4

**Результаты оценки личностных качеств будущего педагога
(в конце обучения)**

Качества педагога	Мотивировка выбора ранжируемых качеств	Кол-во выборов, %
Открытость сотрудничеству	Данным качеством должен обладать каждый педагог, он должен быть открыт для окружающих (других учителей, родителей, учеников). Учитель должен найти подход к детям, ограниченным в своих возможностях, и показать им, что его готовы выслушать, а самое главное – понять	98
Готовность консультировать родителей	Учителю должен быть способен консультировать родителей: давать советы по успешной адаптации детей в детском коллективе, проводить консультацию по психо-физическому состоянию ребенка	96
Любознательность	Каждый учитель должен интересно проводить занятия и вовлекать детей в познавательную деятельность, расширять их кругозор, мотивировать к учебной деятельности	100
Дисциплинированность	Подавать пример детям собственной дисциплинированностью	100
Готовность помогать	Педагог должен помогать окружающим	100
Ответственность	Учить детей нести ответственность за их поступки и уметь признавать свои ошибки, делать выводы и пытаться исправить их	100
Энергичность/активность	Учитель должен быть энергичным и активным, независимо от физического и психического состояния здоровья и ситуации	95
Отзывчивость	Педагог должен быть отзывчивым и подавать пример окружающим	100
Самоконтроль	Это одно из тех качеств, которое должно быть у учителя	92
Уравновешенность	Хороший учитель – спокойный учитель	95,5

В результате исследования можно утверждать, что у бакалавров, изучающих педагогику, есть понимание необходимости структурирования жизненной стратегии планирования достижений, стремление к самопониманию и самореализации, стремление использовать разработанные возможности университетской среды, информационного пространства, расширяющегося коммуникативного пространства каждого человека, включая как непосредственное общение с окружающими, в том числе в профессиональной среде, так и виртуальное общение в интернет-сетях.

Понимание важности взаимодействия в педагогической деятельности в условиях глобального образования ставит перед педагогической и психологической наукой задачу поиска и реализации пути и механизмов профессиональной подготовки будущих педагогов к жизни и деятельности в постоянно меняющемся мире и неожиданно меняющихся ситуациях, когда необходимо быть особенно организованным и эффективным.

На наш взгляд, важно понимание трансформаций, происходящих в обществе. Важно понимание изменений: в педагогических и родительских сообществах; в требованиях к личностным и профессиональным качествам педагога, их проявлениям в социальной, профессиональной жизни; в нормативно-правовом поле. Мы убедились, будущие педагоги понимают, что асертивное поведение в коммуникативном педагогическом процессе – это оптимальный вариант общения учителя с учениками и родителей с детьми, приводящий к формированию самостоятельной и ответственной личности, способной успешно решать жизненные проблемы (табл. 4).

Полученные результаты вносят вклад в психологию межличностных отношений, в профессиональную педагогику, педагогику семейных отношений, родительскую педагогику. Возникают возможности для более глубокого понимания закономерностей формирования компетенций у будущих педагогов в процессе профессиональной подготовки, разработки типовых программ по педагогике и авторских спецкурсов, учебных программ, различных курсов повышения квалификации педагогов и переподготовки специалистов, а также новых исследовательских программ для системных и внесистемных организаций.

Библиографический список

1. Веретенникова Л.К. Подготовка будущих педагогов к развитию творческого потенциала обучающихся. М., 2018.
2. Дудина М.Н. Асертивное поведение в этико-педагогическом дискурсе // Известия Уральского федерального университета. Серия 1. Проблемы образования, науки и культуры. 2014. № 4 (132). С. 163–172.

3. Каппони В. Как сделать все по своему, или Ассертивность в жизнь. URL: <https://www.livelib.ru/book/1002269239-kak-delat-vse-posvoemu-ili-assertivnost-v-zhizn-vera-kapponi-tomash> (дата обращения: 20.05.2018).
4. Кольтинова В.В. Компетенции учителя начальных классов во взаимодействии с родителями обучающихся // Молодой ученый. 2016. № 7–6 (111). С. 127–130.
5. Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ (ред. от 31.12.2014, с изм. от 06.04.2015) «Об образовании в Российской Федерации». URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/ (дата обращения: 20.05.2018).

Веретенникова Людмила Кузьминична – доктор педагогических наук, профессор; профессор кафедры теории и практики начального образования факультета начального образования Института детства, Московский педагогический государственный университет

E-mail: vveret@rambler.ru

Кольтинова Вера Викторовна – кандидат педагогических наук, доцент; доцент кафедры теории и практики начального образования факультета начального образования Института детства, Московский педагогический государственный университет

E-mail: koltinova-w@mail.ru

L. Veretennikova, V. Koltinova

The formation of a future teacher's skills of assertive behavior in interaction with students' parents

An important part of the professional training of future teachers is the formation of their skills of high-quality interaction with the parents of students. The authors of the article consider the use of assertive communication style between the participants of the educational process to be optimal, since it will lead to mutually acceptable solutions and maintaining good relationships even in very difficult situations. The article presents the results of the assessment of students' assertive skills obtained as a result of the study.

Key words: assertiveness, assertive behavior, teacher-parent interaction training, ethics of interpersonal communication, training of future teachers

Veretennikova Lyudmila K. – Dr. Pedagogy Hab.; professor at the Department of Theory and Practice of Primary Education of the Faculty of Primary Education of the Institute of Childhood, Moscow Pedagogical State University

Koltunova Vera V. – PhD in Pedagogy, associate professor at the Department of Theory and Practice of Primary Education of the Faculty of Primary Education of the Institute of Childhood, Moscow Pedagogical State University

Д.Р. Гильфантинова

Формирование готовности выпускников психологов-консультантов к профессиональной деятельности с позиции теории и технологии контекстного образования. Статистический анализ

В статье рассматривается процесс психолого-педагогического формирования готовности выпускников психологов и психологов-консультантов к профессиональной деятельности. Научную основу представляет теория и технологии контекстного образования. Приводятся количественные показатели формирующего эксперимента, подтверждающие эффективность предлагаемого подхода.

Ключевые слова: формирование готовности к профессии, теория контекстного образования, технологии контекстного обучения, формирующий эксперимент, подготовка психологов-консультантов.

Проблема формирования готовности выпускника вуза к последующей профессиональной деятельности является важнейшей для всей системы образования, поскольку именно от ее успешного решения можно судить о качестве реализации действующего образовательного стандарта. Задача подготовки начинающих специалистов к профессиональной деятельности является одной из центральных для всей психолого-педагогической теории и практики. Особое место в системе подготовки профессиональных кадров занимает сфера психологического образования. С каждым годом увеличивается число дипломированных психологов-консультантов, однако качество подготовки молодых кадров и эффективность их профессиональной деятельности остается на неудовлетворительном уровне, о чем свидетельствуют опросы общественного мнения, итоги профессиональных конференций, а также исследования частной практики начинающих специалистов.

Стремительное развитие информационных технологий, научно-технические инновации, прогрессирующая глобализация и динамика экономических изменений требуют от современного выпускника высокого профессионализма, умения принимать нестандартные и эффективные

решения, а не действовать по шаблону. От выпускника работодатель ожидает как конкретных навыков, знаний, умений, компетенций, так и нестандартного подхода к решению профессиональных задач и проблем. Очевидно, что традиционный метод передачи знаний от преподавателя к студенту не обеспечивает подготовку будущего специалиста (бакалавра, магистра) к полноценной профессиональной деятельности. В период обучения в вузе необходимо создавать условия для самоопределения и самореализации личности, развития мышления, а не запоминания и воспроизведения.

Встает актуальная задача всестороннего пересмотра принципов работы системы образования; трансформации идей, унаследованных от ушедшей эпохи; изменений в содержании, технологиях и организации образовательной деятельности как целостной структуры, которая в современных условиях сохранила в себе существенные рудименты прошлого и ориентирована на выполнение задач вчерашнего дня.

Комплексное и научно-обоснованное решение, отвечающее всем требованиям нового времени, предлагает А.А. Вербицкий в виде психолого-педагогической теории и технологий контекстного образования. Сущность теории состоит в том, чтобы наложить усвоение студентом теоретических знаний на «канву» усваиваемой им профессиональной деятельности, что и обеспечивает постепенный переход от обучения к профессиональной деятельности путем трансформации учебной деятельности студента в профессиональную [3].

Моделирование процесса формирования готовности выпускников психологов-консультантов к профессиональной деятельности основано на теории и технологиях контекстного образования, которые наиболее полно отвечают всем поставленным задачам и требованиям нового времени. Необходимо осуществление трехэтапного перехода от академической учебной деятельности в первом периоде обучения к квазипрофессиональной деятельности, в центральной фазе обучения, и учебно-профессиональной стадии, как итоговой форме введения студента в профессиональную деятельность. При этом система конкретных педагогических технологий может носить мультивариативный характер в зависимости от поставленных целей и содержания образования при условии реализации принципов контекстного обучения: психолого-педагогического обеспечения личностного включения студента в учебную деятельность; последовательного моделирования в учебной деятельности студентов целостного содержания, форм и условий профессиональной деятельности специалистов; проблемности содержания обучения в ходе его развертывания в образовательном процессе; адекватности форм организации учебной деятельности студентов целям и содержанию образования и другие [Там же].

Сформулированная проблема (посредством какой психолого-педагогической модели можно научно обоснованно сформировать готовность начинающего психолога-консультанта к самостоятельной профессиональной деятельности) определила необходимость экспериментальной проверки адекватности выбранной научной теории – контекстного образования.

Последовательная реализация всех принципов теории контекстного образования способствует подкреплению личностно-смыслового включения студента в профессиональную деятельность и значительно ускоряет процесс приобретения социального опыта. Внедрение педагогических технологий контекстного обучения предоставляет преподавателю возможность широкого выбора различных форм и методов обучения, при этом важной составляющей является интеграция учебного процесса в непосредственную профессиональную деятельность.

Процесс формирования готовности выпускников психологов-консультантов к профессиональной деятельности с позиции теории и технологии контекстного образования реализуется с опорой на внедрение различных педагогических технологий контекстного типа, а именно: лекция вдвоем, проблемная лекция, метод анализа конкретной ситуации, лекция-визуализация, деловая игра, лекции с запланированными ошибками, разыгрывание ролей и т.д.

Результативность формирования готовности выпускников психологов-консультантов к профессиональной деятельности напрямую зависит от процесса их подготовки в период обучения в вузе, а также от факторов, направленных на создание наиболее благоприятных условий для раскрытия профессионального потенциала молодых специалистов. С целью выявления уровня эффективности предложенной в исследовании модели нами был проведен формирующий эксперимент.

В исследовании приняли участие 160 выпускников психологов-консультантов (магистров), получивших высшее образование, но не приступивших к профессиональной деятельности (психологическому консультированию). Возраст респондентов от 23 до 36 лет. Распределение по половому признаку: женщины – 76%, мужчины – 24%.

Основная идея формирующего эксперимента в данном исследовании состоит в том, что для создания психолого-педагогической модели по формированию готовности выпускников психологов-консультантов к профессиональной деятельности необходимо предусмотреть два ключевых параметра. Первый заключался в соблюдении принципов теории и технологий контекстного образования. Основу второго составляло формирование ключевых компонентов готовности (мотивационный, когнитивный, рефлексивный) начинающего психолога-консультанта приступить к профессиональной деятельности.

В результате статистической обработки полученных эмпирических данных в результате проведения формирующего эксперимента были выявлены значимые позитивные сдвиги: у начинающих магистров – психологов-консультантов обнаружено повышение показателей адаптивности ($134,1 \pm 36,4$), принятие себя ($44,8 \pm 13$), эмоциональный комфорт ($22,5 \pm 7,5$), внутренний контроль ($52,2 \pm 13,9$), доминирование ($9 \pm 4,4$). По следующим шкалам было выявлено снижение показателей: дезадаптивность ($64,8 \pm 33,8$), неприятие себя ($11,1 \pm 8$), принятие других ($24,6 \pm 6,8$), неприятие других ($13 \pm 7,3$), эмоциональный дискомфорт ($14,5 \pm 9,6$), внешний контроль ($17 \pm 8,8$), эскапизм ($11,3 \pm 4,8$). Показатели по шкале «ведомость» остались на одном уровне ($15 \pm 6,1$). Среднегрупповые значения показателей социально-психологической адаптации респондентов по методике диагностики К. Роджерса и Р. Даймонда в адаптации А.К. Осницкого показали, что в исследуемой выборке после проведения формирующего эксперимента по таким шкалам, как адаптация (69%), самопринятие (81%), принятие других (71%), интернальность (66%) и стремление к доминированию (52%) наблюдается значительное увеличение показателей, а по шкале «эмоциональный комфорт» (61%) наблюдается небольшое снижение показателя.

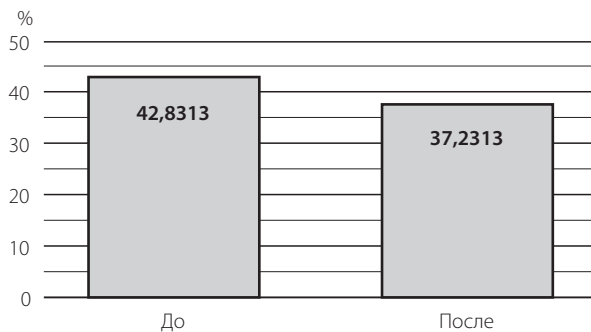


Рис. 1. Среднегрупповое распределение уровня дезадаптации у респондентов после формирующего эксперимента

Результаты формирующего эксперимента выявили снижение показателей профессиональной дезадаптации у респондентов до 37,2 (рис. 1).

Количество респондентов с низкими показателями дезадаптации увеличилось (47,5%), а количество респондентов с высокими и выраженным показателями дезадаптации снизилось (9,4% и 2,5%) (рис. 2). Следовательно, можно констатировать, что после проведения формирующего эксперимента обнаружено существенное снижение уровня профессиональной дезадаптации.

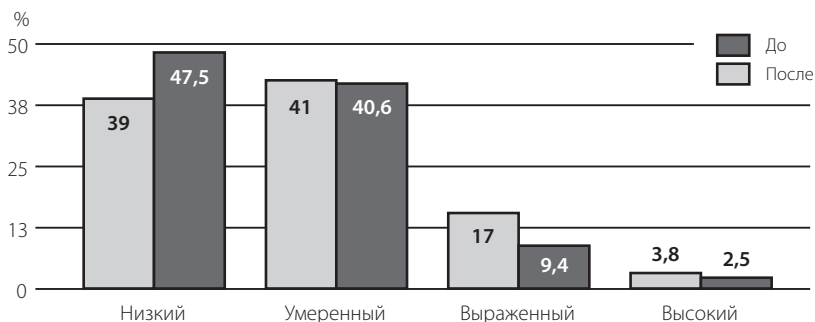


Рис. 2. Частотное распределение уровня дезадаптации у респондентов до и после формирующего эксперимента

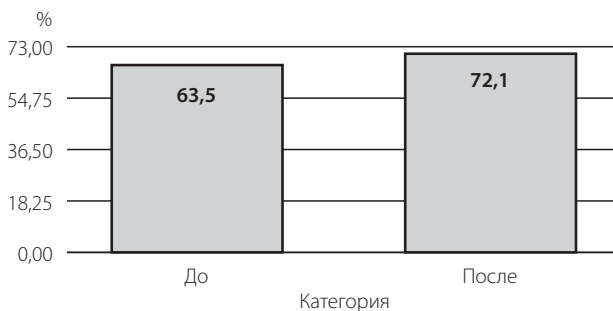


Рис. 3. Среднегрупповое распределение уровня эмоционального отклика у респондентов после формирующего эксперимента

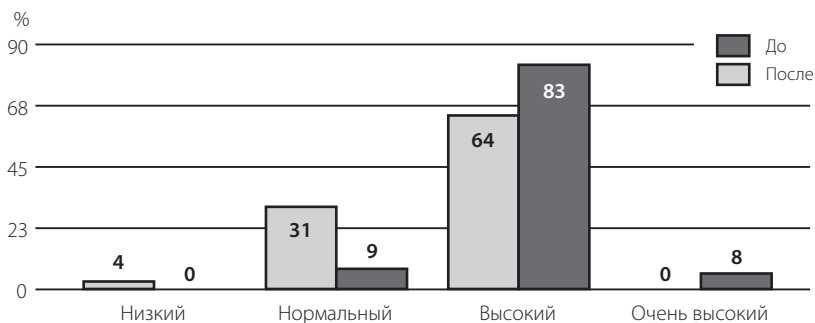


Рис. 4. Частотное распределение уровня эмпатии у респондентов до и после формирующего эксперимента

Статистическая обработка результатов проведения формирующего эксперимента выявила увеличение уровня эмоционального отклика у респондентов до 72,1 (рис. 3).

Количество респондентов, показавших низкий (до 0%) и средний (до 9%) уровни эмпатии, снизилось. Вместе с этим было выявлено, что количество респондентов с высокими (до 83%) и очень высокими показателями (до 8%) уровней эмпатии увеличилось (рис. 4).

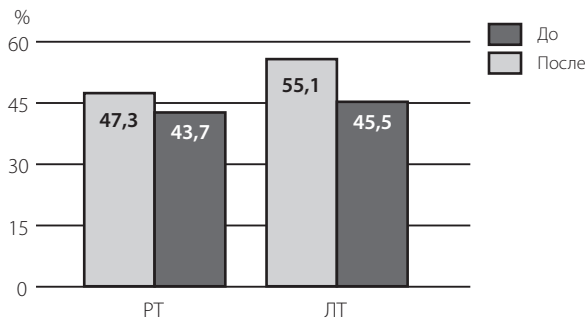


Рис. 5. Среднегрупповые значения показателей реактивной и личностной тревожности до и после формирующего эксперимента

Таким образом, после проведения формирующего эксперимента было выявлено повышение уровня выраженности эмоционального отклика.

Результаты статистической обработки данных после формирующего эксперимента по показателям реактивной (43,7) и личностной (45,5) тревожности выявили значимое снижение (рис. 5).

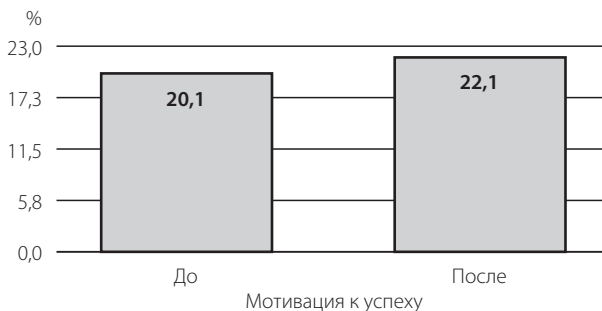


Рис. 6. Среднегрупповые значения уровня мотивации стремления к успеху у респондентов до и после формирующего эксперимента

Среднегрупповые показатели мотивации стремления к успеху находятся в пределах 22,1, что указывает на наличие умеренно высокого уровня мотивации стремления к успеху (рис. 6).

Таким образом, в ходе обобщения результатов статистического анализа полученных эмпирических данных было выявлено, что теория и технологии контекстного образования как основа для формирования готовности выпускника психолога-консультанта к профессиональной деятельности имеет высокую эффективность, способствует значительному увеличению показателей не только уровня социально-психологической адаптивности, но и влияет на снижение эмоционального дискомфорта, а также способствует повышению мотивации стремления к успеху.

Теория и технологии контекстного образования позволяют в процессе формирования готовности начинающих специалистов к профессиональной деятельности получить выпускникам психологам-консультантам опыт продуктивной социально-профессиональной деятельности. Важным преимуществом данной модели является изначальная деятельностная позиция студента, что формирует с первых дней обучения высокий уровень мотивации к будущей специальности и помогает путем наименьшего напряжения психолого-педагогической адаптации учащегося в профессиональную деятельность. Предложенная технология не только усиливает практико-ориентированный сектор обучения, но и способствует увеличению заинтересованности и осмысленности деятельности студентов.

Таким образом, статистический анализ подтвердил эффективность применения теории и технологии контекстного образования как основы для формирования готовности выпускников психологов-консультантов к профессиональной деятельности.

Библиографический список

1. Вербицкий А.А. Становление новой образовательной парадигмы в российском образовании // Образование и наука. 2012. № 6. С. 5–18.
2. Вербицкий А.А. Педагогические технологии в контекстном обучении. // Педагогика и психология. 2009. № 3. С. 43–46.
3. Вербицкий А.А., Калашников В.Г. Категория «контекст» в психологии и педагогике. М., 2010.
4. Карандашев В.Н. Психология. Введение в профессию. М., 2016.

Гильфантинова Динара Рифадовна – аспирант кафедры психологии труда и психологического консультирования факультета педагогики и психологии, Московский педагогический государственный университет; руководитель, Психологический центр «Единство»; председатель, Ассоциация профессиональных психологов и психотерапевтов, г. Москва

E-mail: dinara.gilfantinova@gmail.com

D. Gilfantinova

The formation of readiness of counseling psychologists graduates to professional activity from the point of view of theory and technology of contextual education. Statistical analysis

The article deals with the process of psychological and pedagogical formation of readiness of graduates-psychologists and counseling psychologists for professional activity. The scientific basis is the theory and technology of contextual education. The quantitative indicators of the formative experiment are given, confirming the effectiveness of the proposed approach.

Key words: formation of readiness for the profession, theory of contextual education, technology of contextual learning, formative experiment, training of counseling psychologists.

Gilfantinova Dinara R. – postgraduate student at the Department of Labor Psychology and Psychological Counseling of the Faculty of Pedagogy and Psychology, Moscow Pedagogical State University; Manager, Psychological Center “Edinstvo”; chairman, Association of professional psychologists and psychotherapists, Moscow

Н.П. Гончарук, Е.И. Хромова

Дидактические и психологические аспекты использования интернет-технологий в высшем профессиональном образовании

В статье анализируются информационные, познавательные, психологические барьеры и трудности, с которыми сталкиваются студенты в процессе учебно-познавательной деятельности в интернет-среде, а также педагогические условия и факторы их преодоления. Целью авторов является рассмотрение эффективных способов использования интернет-технологий в процессе профессиональной подготовки специалистов; форм интеграции педагогических технологий с новейшими цифровыми технологиями для обогащения персональной образовательной сферы студентов, развития культуры умственного

труда. Показан развивающий потенциал интернет-технологий; описаны возможности использования технологий Веб 2.0 для разработки дидактического сопровождения учебно-познавательной деятельности студентов в обучении иностранным языкам; моделей интеграции педагогических и информационных технологий, в основе которых лежит активное взаимодействие педагогов и студентов.

Ключевые слова: интернет-ресурсы, технологии Веб 2.0, интеграция информационных и педагогических технологий, развивающие ситуации на материале иностранных языков, интеллектуальные компетенции, самообразование.

Повышенный интерес к применению цифровых технологий в образовании обусловлен возможностями открытого доступа к информации, организации системы информационно-коммуникативных взаимодействий, реализации продуктивной совместной учебной деятельности посредством размещения и постоянного обмена информационными ресурсами. В этой связи исследование особенностей Интернета как информационно-образовательной развивающей среды, изучение специфики ее влияния на личностное и интеллектуальное развитие студентов, выявление дидактических и развивающих возможностей интернет-ресурсов приобретает особую актуальность.

Ряд исследователей отмечает сравнительно медленное освоение цифровых технологий в образовании, поскольку интернет-технологии не адаптированы для системы образования и работа с ними требует специальной подготовки, а развитие Интернета идет в направлении от технологии к контенту [3; 4; 9]. Для каждого преподавателя и студента использование интернет-ресурсов определено индивидуальными потребностями и личным опытом деятельности в сети. Проблема состоит в том, что влияние, которое оказывает Интернет, не может быть определено как однозначное. В зависимости от индивидуального опыта пользователя, его информационных потребностей, когнитивного стиля, персональной образовательной сферы пространство Интернета может служить как для усиления, обогащения личностных и интеллектуальных характеристик, так и оказывать негативное влияние на развитие личности, способствовать ослаблению познавательной мотивации, закреплению нерациональных способов умственной деятельности.

Информация, размещенная на интернет-ресурсах, характеризуется высокой степенью неопределенности, избыточности, что, в свою очередь, требует определенного уровня цифровой грамотности студентов. Следует отметить, что на фоне колоссального роста объемов информации обостряются проблемы поиска релевантной информации, соответствующей познавательным потребностям преподавателей и студентов.

В сети значительная часть информации продолжает дублироваться и тиражироваться, а это неизбежно приводит к увеличению ее общего объема, ухудшению качества. Информационно-справочная функция Интернета осуществляется в относительно мало структурированном и еще менее контролируемом, с точки зрения качества ресурсов, пространстве [8; 9].

Это приводит к возникновению у студентов информационных, познавательных, психологических, психологических барьеров, которые могут вызывать эмоциональное неприятие работы в Интернете. Барьеры определяются контекстами деятельности в интернет-среде. Контекст в исследованиях А.А. Вербицкого определяется как система внутренних и внешних факторов и условий поведения и деятельности человека, влияющих на особенности восприятия, понимания и преобразования конкретной ситуации. Автор выделяет внутренний и внешний контекст. К внутреннему относится система уникальных для каждого человека психофизиологических, психологических и личностных особенностей и состояний, его установок, отношений, знаний, опыта. К внешнему – система предметных, социальных, социокультурных, пространственно-временных и иных характеристик и поступков [1; 2].

Многие студенты испытывают серьезные трудности в нахождении нужного материала, а также сталкиваются с проблемами при необходимости самостоятельно структурировать и систематизировать полученную информацию. Более того, студенты зачастую попадают под влияние информации негативного характера. Кроме поисковой деятельности, познавательная деятельность в Интернете включает исследование возможностей сети для образовательных целей, новых интернет-технологий для самообразования, а также деятельность по созданию нового контента.

Эффективность учебно-познавательной деятельности студентов в интернет-среде связана, в первую очередь, с уровнем развития информационных и интеллектуальных компетенций. Выделим важнейшие интеллектуальные компетенции, которые необходимы специалисту в условиях цифровой экономики: умение организовать поиск информации в Интернете (определить источники, оценить качество информации); умение работать с источниками информации в Интернете (способы рационального чтения, стратегии понимания, умение слушать эффективно); умение обрабатывать информацию (структурировать, интерпретировать, упорядочивать информацию; представлять ее в виде обобщенных когнитивных схем, интеллект-карт); умение осуществлять перенос знаний и умений в новую ситуацию; проводить классификацию и систематизацию найденного материала; умение выделять смысловое

ядро и ключевые элементы; способность использовать индивидуальный ментальный опыт в широком спектре ситуаций познавательной деятельности [4; 6; 7].

Однако результаты проведенного нами исследования показали, что информационные, дидактические, интерактивные и поисковые функции интернет-ресурсов используются студентами для учебной работы недостаточно эффективно. Исследование проводилось на базе Казанского национального исследовательского технологического университета (КНИТУ), было опрошено 176 студентов Института пищевых производств и биотехнологии КНИТУ. В исследовании применялся опросный метод, а также целый ряд специальных заданий, выполняемых в письменной и устной форме по материалам курса «Культура умственного труда». Кроме того, анализировались студенческие проектные работы, посвященные исследованию проблем использования интернет-технологий в учебно-познавательной и самообразовательной деятельности; а также анализу особенностей развития мышления, внимания и процессов запоминания в интернет-среде.

Особое внимание мы уделили изучению познавательных, информационных и психологических барьеров и затруднений, с которыми сталкиваются студенты в процессе самостоятельной учебно-познавательной деятельности в интернет-среде, а также анализу их причин. Проведенные исследования выявили, что около 60% студентов затрудняются в описании своих проблем, возникающих в процессе работы в сети; не готовы к рефлексивному анализу и самооценке процесса и результатов своей работы в интернет-среде. К примеру, на вопрос: «Какие можно выделить возможности Интернета для эффективной учебной работы?» были получены следующие варианты ответов: «Найти информацию в Интернете намного проще и быстрее»; «Использование Интернета позволяет мне быстрее выполнять задания; я меньше трачу сил и времени в поиске нужного материала». Большинство студентов ответили, что им нравится работать в Интернете, потому что «можно найти быстрые и самые короткие варианты решения любых вопросов».

На вопрос: «Как Вы используете интернет-технологии в учебной деятельности?» студенты описали следующие преимущества: «Интернет служит источником неиссякаемой информации для выполнения разных проектов, особенно для создания презентаций», «Интернет дает возможности для взаимодействия с другими студентами для выполнения совместных проектов»; «Благодаря Интернету можно общаться с некоторыми преподавателями после занятий (например, в социальных сетях)»; «Можно найти информацию, которая помогает понять изучаемый материал и позволяет взглянуть на него под другим углом»;

«Если пропустил занятие, то можно посмотреть в сети виртуальные лекции и лабораторные работы»; «Интернет дает доступ к огромному количеству мировой литературы». В то же время более 70% студентов в своих ответах указали на то, что они «применяют информационные технологии в основном для скачивания текстов, поиска вариантов готовых проектов, презентаций и рефератов». Из ответов следует, что многие студенты полностью доверяют источникам Интернета и поэтому не подвергают критическому анализу их качество.

Анализ результатов данного исследования позволил выявить некоторые особенности учебно-познавательной деятельности студентов в интернет-среде, которые негативно влияют на эффективность использования интернет-технологий в учебном процессе. Подчеркнем наиболее характерные: стремление найти нужную информацию как можно скорее, без анализа ее качества и соответствия поставленным учебным задачам; быстрое переключение с одной темы на другую; систематическая смена критериев поиска информации в связи с огромным количеством источников в Интернете. Все это приводит к поверхностному характеру поиска, восприятия, переработки информации в сети Интернет, а также затрудняет концентрацию внимания, процессы запоминания, сохранения и последующего использования информации. Многим студентам знакомо чувство растерянности, когда необходимо систематизировать большой объем информации, структурировать уже имеющиеся знания, найти новую информацию, необходимую для выполнения учебного задания. Студенты описали следующие негативные факторы Интернета: в сети огромное количество информации самого разного качества; много информации непонятного происхождения, поэтому вызывает много вопросов компетентность авторов; в процессе поиска информации, необходимой для лучшего понимания учебного материала, возникают ситуации, когда приходится сталкиваться с «противоречивой информацией, которая еще больше запутывает и сбивает с толка».

Результаты проведенного исследования свидетельствует о том, что далеко не все студенты владеют умениями эффективного поиска и использования ресурсов в Интернете; многим свойственно недостаточное осознание негативного влияния интернет-среды на учебно-познавательную деятельность. Ответы студентов показали, что многие из них в качестве преимуществ использования интернет-среды описали легкость, простоту и доступность источников информации. Анализ ответов студентов показал, что эта «легкость и простота» поиска нужных материалов объясняется тем, что некоторые студенты ориентируются в процессе поиска релевантной информации только на название текста и первые предложения найденного материала. Такие студенты

предпочитают быстрее скачать найденный материал, не прочитав его до конца, не выделив главную идею найденного текста. Такие приемы учебной деятельности могут привести не только к проблемам получения качественной информации, необходимой для выполнения учебных проектов, но и к закреплению нерациональных способов учебной работы в интернет-среде. Это объясняет самую тесную связь между способами использования интернет-технологий студентами и уровнем развития их интеллектуальных компетенций, которые создают базу для формирования культуры умственного труда.

Дидактическое сопровождение самостоятельной учебно-познавательной деятельности студентов как процесс предупреждения и преодоления познавательных барьеров и затруднений состоит в создании педагогических условий для овладения студентами рациональными способами интеллектуальной деятельности в интернет-среде, новыми технологиями умственного труда в условиях информатизации образования, которые адаптированы к индивидуальным особенностям и потребностям студента. В учебном процессе важна не информационная технология сама по себе, а то, насколько ее использование служит эффективному достижению образовательных целей.

Выделим наиболее значимые способы интеграции педагогических и информационных технологий: взаимодействие отдельных элементов педагогических и интернет-технологий; включение в педагогические технологии элементов цифровых технологий и наоборот; обогащение используемой в образовательном процессе технологии элементами интернет-технологий; модернизация педагогических технологий с помощью новых цифровых инструментов, позволяющих эффективно использовать массовые открытые онлайн-курсы и открытые образовательные ресурсы. В связи с этим, следует отметить, что именно технологии Веб 2.0 обеспечивают доступность открытых образовательных ресурсов, платформ и программ онлайн-обучения; позволяют вводить каталогизацию цифровых ресурсов и онлайн-курсов, коллективное редактирование и проверку информации, новые системы навигации, а также осуществлять их экспертную и рейтинговую оценку для повышения качества обучения.

Возможности технологий Веб 2.0 способствуют разработке новых способов использования интернет-ресурсов в образовании и соответствующих моделей образовательного процесса, в основе которых лежит активное взаимодействие педагогов и студентов. Технологии Веб 2.0 представляют набор интернет-услуг, которые позволяют объединять всевозможные веб-службы и веб-сервисы в единую информационную среду для совместного поиска, формирования и использования

коллективного знания; предоставляют широкие возможности для интеграции интернет-технологий в процесс обучения. Такие важнейшие особенности сервисов Веб 2.0, как доступность, интерактивность, синдикация, социализация, публичность, автономность в работе и размещении материала, нелинейность, возможность создания личной зоны каждым автором, позволяют разрабатывать модели интеграции педагогических и информационных технологий, в основе которых лежит активное взаимодействие педагогов и студентов [3; 9].

В основе технологий Веб 2.0 лежит взаимодействие пользователей, которое стимулирует индивидуальных пользователей на размещение в сети своих материалов. Практически все сайты, поддерживающие данные технологии, имеют в своей основе интерактивность, которая проявляется в том, что Веб 2.0 является платформой, в основе которой лежат не только ресурсы, но и ментальный опыт пользователей, характер их взаимодействия. Предоставляются огромные возможности для взаимодействия педагогов и студентов, для активных социальных коммуникаций, для онлайн-сотрудничества в социальных сетях, педагогических и студенческих сообществах, порталах, форумах, чатах и т.д. Платформы Веб 2.0 создают возможности в сети Интернет осуществлять любые типы проектов, в том числе творческих, исследовательских (по процессу разработки), используя шаблоны или созданные пользователями «продукты».

Преимущество иностранного языка перед другими вузовскими учебными дисциплинами состоит в том, что он предоставляет возможности моделировать развивающие ситуации, способствующие не только эффективному усвоению языкового материала с использованием интернет-технологий, но и преодолению психологических и познавательных барьеров, с которыми сталкиваются студенты в учебно-познавательной деятельности [5]. В процессе обучения иностранным языкам эффективная интеграция возможностей интернет-технологий в учебный процесс достигается путем использования интерактивных методов обучения. Развивающие возможности технологий Веб 2.0 состоят в том, что они позволяют создавать собственный контент и осуществлять непосредственно в Интернете индивидуальные и групповые проекты, в том числе творческие, исследовательские, самообразовательные. С точки зрения самообразовательной и познавательной деятельности в сети, технологии Веб 2.0 предоставляют широкие возможности для развития навыков использования новых видов исследований, а также получения знаний, которые необходимы преподавателям и студентам, чтобы справиться с новым информационным пространством.

Возможности технологий Веб 2.0 позволяют разрабатывать новые способы конструирования развивающих ситуаций в виртуальной среде; стимулируют обогащение технологий умственного труда в условиях интернет-среды. Поскольку иноязычная деятельность характеризуется коммуникативностью, ситуативностью, мотивированностью и креативностью, то метод проектов, обучение в сотрудничестве, метод анализа ситуаций находят все большее распространение в преподавании иностранных языков. Следующие примеры показывают, как можно использовать интернет-ресурсы для разработки развивающих ситуаций, которые способствуют развитию у студентов умений структурировать информацию для лучшего ее понимания, запоминания, интерпретации и последующего воспроизведения; созданию условий для совершенствования приемов рационального чтения и умений слушать эффективно, для обогащения индивидуальных познавательных стилей, усиления мотивации студентов к изучению иностранных языков.

Студентам предлагается работа с сайтом www.4brain.ru, который содержит большое количество онлайн-курсов по саморазвитию интеллектуальных компетенций. К примеру, онлайн-программа «Сторителлинг» направлена на развитие такой важной интеллектуальной компетенции, как способность аргументировать свою точку зрения и излагать свои мысли, в том числе и на иностранном языке. Студентам, которые испытывают определенный ряд коммуникативных трудностей при изучении иностранного языка, можно предложить онлайн-программу «Лучшие техники коммуникации». Она посвящена изучению 72 коммуникативных техник. Для предупреждения и преодоления коммуникативных барьеров в данном онлайн-курсе предлагается большое количество практических заданий. Задачей следующего онлайн-курса «Быстрое чтение и эффективное усвоение информации» является развитие умений и навыков продуктивного чтения. Специальные игровые методики и техники направлены на формирование навыков быстрого чтения и эффективного запоминания, которые можно применять в процессе изучения иностранных языков.

Для развития у студентов умений самостоятельно ставить образовательные цели, составлять план своей работы, уметь контролировать процессы и результаты обучения предлагается работа с сайтом bbc.co.uk/learningenglish/english/course. Каждый день на данном сайте появляются новые видеоролики о современной жизни в Великобритании, ее истории и культуре. После просмотра каждого видео предлагается выполнить ряд заданий. Особый интерес представляют задания, в которых требуется выделение главной идеи, перефразирование и интерпретация основных суждений, упражнения на детальное и общее понимание

прослушанного текста, упражнения на применение новых изученных фразовых глаголов. Студентам необходимо просмотреть небольшие видеолекции по разным грамматическим темам, после каждой лекции студенты должны выполнить тест на проверку изученного материала в режиме онлайн. Далее предлагается выполнить задание творческого характера – составить ментальную карту (Mind Map) прослушанного материала с помощью сайта <http://www.mindjet.com>. Для создания электронных ментальных карт также можно использовать и другие онлайн-сервисы, например: Mind42, MindMeister, Text2MindMap, MindMapInspiration и Glinkr или компьютерные программы FreeMind, XMind, Explane. Составление ментальных карт предполагает выявление ключевых слов и их структурирование на основные и второстепенные, производные понятия. Это способствует осмыслению студентами учебного материала, самооценке уровня понимания информации, рефлексивному анализу процесса своей учебной работы. Составление ментальной карты способствует выделению смысловых единиц информации, грамотному ее структурированию и подготовке соответствующего материала для презентации, реализуемой с помощью сайта prezi.com. Интеллект-карты являются эффективным инструментом в процессе планирования изучения темы, выполнения проекта, курсовой работы.

Большое количество сайтов можно выделить на материале французского языка, материал которых целесообразно использовать для повышения уровня иноязычной компетенции студентов и для саморазвития их интеллектуальной сферы. К примеру, на французском сайте lefigaro.fr/langue-francaise студентам предлагаются статьи, в которых описываются проблемы, с которыми сталкиваются при изучении французского языка, типичные ошибки в письменной и устной речи, а также анализируются их причины. Важно отметить, что после каждой статьи предлагаются тесты и упражнения на закрепление изученного материала. Также на сайте присутствуют видеоролики, просмотр которых направлен на стимулирование развития не только языковой грамотности, но и умения обмениваться письменными и устными сообщениями в реальном времени и без посредников.

Для развития навыков самоконтроля при изучении французского языка студентам предлагается пройти онлайн-тесты по каждой изученной грамматической и лексической теме на сайте francaisfacile.com/exercices. На этом сайте представлено огромное количество визуализированного грамматического материала (схемы, диаграммы, ментальные карты), которые способствуют не только пониманию правил, но и развитию логического мышления, в частности, такого важного его компонента, как умение структурировать и систематизировать материал.

На сайте apprendre.tv5monde.com/fr/apprendre-francais/ студенты просматривают видеоролики и выполняют задания на усвоение полученной информации, далее им предлагается создать ментальную карту с помощью сайта mindjet.com. Включая в свою ментальную карту ключевые понятия и определения из просмотренных видеороликов, студенты запоминают новую лексику и учатся структурировать и выделять основные и второстепенные идеи, систематизировать и представлять их в виде ментальной карты. В рамках поставленных задач студенты могут использовать самые разнообразные источники информации в Интернете: образовательные порталы и сайты, форумы, социальные сети, электронные библиотеки, открытые образовательные ресурсы, массовые открытые онлайн-курсы.

Для развития приемов и техник рационального чтения может быть использована различная литература на иностранных языках о современных подходах к учению, самообразованию и саморазвитию. Например, Barbara Oakley в своей книге «A Mind for Numbers: How to Excel at Math and Science» («Думай как математик. Как решать любые задачи быстрее и эффективнее») показывает, что каждый человек может совершенствовать способ мышления и развивать свои интеллектуальные умения до такого высокого уровня, которые необходимы специалистам естественно-математических наук. Эта книга посвящена проблемам эффективной организации процесса обучения и самообучения, в ней содержится много информации о том, как работают наш мозг и память, какие способы запоминания более эффективны, как избавиться от вредных привычек. Особый интерес представляет тот факт, что данная книга лежит в основе массового онлайн-курса «Learning How to Learn: Powerful mental tools to help you master tough subjects», представленного на одной из самых известных платформ массовых онлайн-курсов (MOOC) – «Coursera».

Таким образом, изложенное позволяет прийти к выводу, что дидактические и психологические аспекты использования технологий Веб 2.0 состоят в предоставлении новых версий применения интернет-ресурсов в образовании, которые создают возможности для разработки моделей интеграции педагогических и информационных технологий, в основе которых система информационно-коммуникативных взаимодействий студентов. По нашему мнению, интеграция информационных и педагогических технологий носит ярко выраженный интерактивный характер. В заключение можно отметить, что возможности технологий Веб 2.0 позволяют разрабатывать новые способы конструирования развивающих ситуаций в виртуальной среде; стимулируют развитие культуры умственного труда в условиях интернет-среды. Развивающие ситуации

и задания, разработанные с помощью интернет-технологий на материалах иностранных языков, создают для студентов «расширяющуюся действительность», в которой они общаются, изучают и осваивают новую информацию, развивают интеллектуальные компетенции, обогащают личностный и ментальный опыт.

Библиографический список

1. Вербицкий А.А., Калашников В.Г. Понятие «контекст» в категориальном строении психологической науки // Педагогика и психология образования. 2015. № 4. С. 90–99.
2. Вербицкий А.А. Теория и технологии контекстного образования: Учебное пособие. М., 2017.
3. Гнеденко В.В., Тютяев А.В. Использование технологий Web 2.0 в образовании // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. 2009. № 3. С. 82–90.
4. Гончарук Н.П., Валеева Э.Р., Хромова Е.И. Педагогические аспекты развития интеллектуальных компетенций студентов средствами информационных технологий // Казанская наука. 2017. № 7. С. 48–53.
5. Гончарук Н.П., Гатинская В.П., Хромова Е.И. Педагогические условия преодоления познавательных барьеров у студентов в процессе обучения иностранному языку // Вестник Казанского технологического университета. 2014. № 12. С. 314–320.
6. Гончарук Н.П., Кондратьев В.В. Интеллектуализация профессионально-педагогической деятельности в условиях информационного общества // Казанская наука. 2016. № 8. С. 6–11.
7. Гончарук Н.П. Развитие интеллектуальной компетентности и профессиональной мобильности научно-педагогических кадров в условиях информационного общества: Монография. Казань, 2011.
8. Полат Е.С., Бухаркина М.Ю. Современные педагогические и информационные технологии в системе образования: Учебное пособие для студентов вузов. М., 2008.
9. Раицкая Л.К. Дидактические и психологические основы применения технологий Web 2.0. в высшем профессиональном образовании: Монография. М., 2011.

Гончарук Наталья Петровна – доктор педагогических наук; профессор кафедры методологии инженерной деятельности, Казанский национальный исследовательский технологический университет

E-mail: gonch54@mail.ru

Хромова Евгения Игоревна – магистрант Института филологии и межкультурной коммуникации им. Льва Толстого, Казанский (Приволжский) федеральный университет

E-mail: e666@list.ru

N. Goncharuk, E. KhromovaDidactic and psychological aspects
of the use of internet technologies
in higher professional education

The article deals with information, cognitive, psychological barriers and difficulties faced by students in the process of educational and cognitive activity in the Internet environment, and pedagogical conditions and factors of their overcoming as well. The aim of the article is to consider effective ways of using Internet technologies in the process of professional training of specialists; forms of integration of pedagogical technologies with the latest digital technologies for enriching the personal educational sphere of students; development of the culture of intellectual work. The authors describe the possibilities of using Web 2.0 technologies for the development of didactic accompaniment of educational and cognitive activity of students in the process of learning foreign languages; models of integration of pedagogical and information technologies, based on the active interaction of teachers and students.

Key words: Internet resources, Web 2.0 technologies, integration of information and pedagogical technologies, developing situations on the material of foreign languages, intellectual competencies, self-education.

Goncharuk Natalia P. – Dr. Pedagogy Hab.; professor at the Department of Methodology of Engineering Activities, Kazan National Research Technological University

Khromova Evgeniya I. – MA student at the Leo Tolstoy Institute of Philology and Intercultural Communication, Kazan (Volga Region) Federal University

Ю.А. ДмитриевПодготовка студентов к использованию
зарубежного и отечественного опыта
предшкольного образования
в практической работе

В статье обозначены некоторые особенности и тенденции современного отечественного и зарубежного предшкольного образования. Рассмотрены его актуальные задачи и направления реализации. Показано значение изучения

передового зарубежного педагогического опыта в данной области для совершенствования отечественной системы обучения специалистов в вузе. На основе анализа опыта работы факультета дошкольной педагогики и психологии Московского педагогического государственного университета автором определено содержание и пути подготовки студентов к осуществлению предшкольного образования.

Ключевые слова: подготовка детей старшего дошкольного возраста к обучению в школе, отечественное и зарубежное предшкольное образование, подготовка педагогов к осуществлению предшкольного образования, тенденции предшкольного образования.

Современное быстро развивающееся информационное общество рассматривает образование как мощный катализатор дальнейшего движения вперед, важное стратегическое направление долгосрочного, экономически выгодного вложения материальных и духовных, интеллектуальных ресурсов. Человечество сознательно и целенаправленно использует закономерность общественного развития, основанную на передаче и преумножении своего культурно-исторического опыта.

В условиях динамичного развития социума усиливаются процессы глобализации культуры, формируется и развивается информационное общество, выдвигаются новые, более высокие требования к образованию, например, подготовка молодого поколения к комфортной жизни в информационном обществе, формирование первоначальных основ информационной культуры и компетентности. Разрабатываются инновационные направления образования, пересматривается его содержание, внедряются оригинальные формы, методы и приемы обучения и воспитания. Сегодня в условиях интеграции отечественного образования в мировое образовательное пространство объективно необходимым становится изучение передового педагогического опыта зарубежных стран и рациональное использование конструктивных идей для совершенствования и развития отечественного образования.

Интеграционные процессы педагогической науки обусловлены отнюдь не необходимостью достижения единообразия образовательных систем разных стран или навязывание всем образовательных и духовных стандартов одного, пусть самого экономически развитого государства. Интеграция преследует более гуманную и стратегическую цель – повысить качество образования на основе учета мировых образовательных тенденций и закономерностей при бережном отношении к национальному образу жизни, собственной истории, культуре, традициям и обычаям. Актуальным для современной педагогической теории и практики является высказывание К.Д. Ушинского: «Драгоценным наследием

для всех является опыт воспитания у других народов. Но как нельзя устроить жизнь по образцу другого народа, как бы заманчив и хорош он ни был, так же невозможно и воспитывать по чужой педагогической системе. Может быть заимствована “рациональная сторона” – отдельные педагогические идеи, как например, идеи общественного воспитания, организация школ, но в практике они перерабатываются творчески и преломляются в духе данного народа» [7]. У нас традиционно хорошо разработаны проблемы содержания, форм, методов осуществления воспитания, развития, обучения дошкольников (например, идеи А.В. Запорожца об амплификации – обогащении деятельности детей) [6].

Дошкольное образование занимает определяющее место в системе образования молодежи. Оно расценивается как фундамент, основа для развития личности ребенка, его социализации, последующего образования и саморазвития, профессионального самоопределения, семейной жизни. Значение образования, в частности дошкольного, в жизни общества можно представить в виде схемы (рис. 1).

СОЦИАЛЬНЫЙ ОПЫТ ОБЩЕСТВА (достижения науки, культуры, экономики, политики, искусства и др.)		
СОЦИАЛЬНЫЙ ЗАКАЗ ОБЩЕСТВА СИСТЕМЕ ОБРАЗОВАНИЯ		
СОДЕРЖАНИЕ образования	ФОРМЫ И МЕТОДЫ обучения, воспитания и развития	МАТЕРИАЛЬНАЯ БАЗА
ПОДГОТОВКА ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КАДРОВ		
ОБРАЗОВАНИЕ МОЛОДОГО ПОКОЛЕНИЯ		

Рис. 1. Роль и значение образования в обществе

Нужно отметить заинтересованность нашего государства в реализации дошкольного образования: создание материально-технической базы, подготовка квалифицированных кадров данного профиля в педвузах, активная разработка содержания (программ), методов реализации. Особую значимость для совершенствования отечественной системы образования приобретает изучение зарубежного передового педагогического опыта предшкольного образования.

Предшкольное образование – термин, который широко распространен во всем мире. Нашим традициям ближе понятие «образование детей старшего дошкольного возраста». Традиционно в отечественной и в зарубежной педагогике дошкольный период рассматривается как самоценный, имеющий базовое значение, первостепенно важный образовательный период, который во многом определяет стартовые

возможности развития и воспитания личности ребенка в последующие возрастные периоды.

«Мировой опыт показывает, – отмечает региональный директор UNICEF для стран СНГ, Центральной и Восточной Европы Мария Каливис, – что вложение инвестиций в дошкольное образование дает каждому ребенку шанс на хорошую основу для успешной учебы в школе, а качественное образование, в свою очередь, предоставляет возможности для лучшей жизни» [2].

Важным аспектом реформирования образования является развитие преемственной связи между дошкольными учреждениями и школой. Традиционные функции дошкольных учреждений (развитие речи, физическое и эстетическое воспитание, формирование санитарно-гигиенических привычек и элементарных навыков обслуживания) остаются. Но акцент перемещается на планомерную подготовку к систематическому школьному обучению.

Тенденция усиления роли предшкольного обучения в системе детских садов ярко проявляется во многих ведущих странах мира. Проведенные в различных странах исследования влияния дошкольного образования на дальнейшие академические результаты ребенка показывают, что оно позволяет обеспечить: интеллектуальное, личностное и физическое развитие ребенка; охрану жизни и укрепление здоровья детей; коррекцию отклонений в развитии ребенка; приобщение детей к общечеловеческим ценностям; тесное взаимодействие с семьей. Отдельные дошкольные учреждения пытаются опередить события и занимаются с детьми по программе начальной школы. Правильная подготовка детей к школе, согласно многочисленным исследованиям педагогов-психологов, должна быть сосредоточена на игровой деятельности, физическом, физиологическом и психологическом развитии ребенка.

Важнейшая задача предшкольного образования – *предоставление всем детям единых стартовых возможностей для осуществления начального образования в школе.*

Не менее важная задача – *сохранение психического и физического здоровья детей.* Предшкольное образование призвано также содействовать обеспечению преемственности образования детей в дошкольной образовательной организации (ДОО) и начальных классах школы (социальное развитие, умение взаимодействовать со сверстниками и взрослыми, готовность к общению в коллективе).

Предшкольное образование обеспечивает запрос родителей на высокие требования к образовательной подготовке дошкольников (обеспечение базовых, начальных компетенций образования детей).

Наряду с положительными направлениями развития дошкольного образования в мире можно отметить нежелательную и даже негативную тенденцию так называемой «интервенции» школы в сферу дошкольного образования, т.е. прямое перенесение содержания, форм, методов начального обучения в ДОО. Считается, что дошкольное образование актуально для детей в возрасте 5–7 лет. Однако многие ученые придерживаются мнения о том, что обучение детей возможно начинать значительно раньше, например, с 3 лет.

Важнейшими направлениями осуществления отечественного дошкольного образования кроме названных ранее выступают: социально-личностное развитие, познавательно-речевое развитие, художественно-эстетическое воспитание детей. Приоритетными считаются личностно-ориентированные игровые формы обучения (индивидуальные, парные, групповые, коллективные). Большое значение придается самостоятельной деятельности и работе детей.

По мнению отечественных исследователей, эффективность дошкольного образования может быть измерена двумя важными критериями: психическими новообразованиями деятельности и прогрессом в формировании качеств личности ребенка.

Приоритетным в реализации дошкольного образования является методическое обеспечение инвариантной и вариативной частей образовательной программы. Важная роль отводится методической службе ДОО, подготовке соответствующих специалистов. Дошкольное образование является важной составной частью подготовки современного педагога дошкольного образования.

Студенты факультета дошкольной педагогики и психологии МПГУ основательно изучают как систему дошкольного образования в Российской Федерации (дошкольная педагогика, история отечественного дошкольного образования, дошкольное образование в России и за рубежом и др.), так и опыт реализации дошкольного и дошкольного образования за рубежом (история дошкольного образования за рубежом, модели дошкольного образования за рубежом и др.).

Сегодня в мире успешно реализуются достаточно эффективные, разнообразные по целям, содержанию, формам и методам модели дошкольной подготовки. Современные педагогические технологии в сфере дошкольного образования основываются на богатом историко-педагогическом опыте в области подготовки детей к школе в условиях семьи и дошкольного образовательного учреждения. В настоящее время развивается позитивная тенденция создания различных государственных и частных альтернативных и вариативных моделей дошкольного образования, в том числе и дошкольной подготовки детей.

Многообразие зарубежных и отечественных моделей дошкольного образования требует их изучения, анализа для объективной оценки, выявления положительных и нежелательных тенденций развития, координации усилий для решения стратегической задачи – развития индивидуальности и творческой личности ребенка, создания для всех детей равных стартовых возможностей для обучения в начальных классах.

Изучение истории и современного состояния передового международного и отечественного опыта дошкольного образования важно с точки зрения поступательного развития науки и практики эффективной дошкольной подготовки детей. Такой сравнительно-исторический и сопоставительный анализ позволяет выявить и сознательно реализовать наметившиеся позитивные устойчивые тенденции, являющиеся в дальнейшем основой для развития образовательных закономерностей в конструировании и внедрении эффективных моделей дошкольного образования в условиях интеграции мирового образовательного пространства.

Знакомство с данным материалом значительно обогащает педагогический кругозор студентов, стимулирует их к самообразованию в данном направлении на основе использования новых информационных технологий; поиску, отбору, систематизации, творческому использованию фактических данных для сравнительно-сопоставительного анализа, выявления позитивных инновационных процессов, тенденций, закономерностей в осуществлении дошкольного образования в мире, рационального их использования для конструирования и модернизации отечественного дошкольного образования на основе учета достижений отечественной теории и практики подготовки детей к школе, национальных традиций и социальных интересов.

Основная целевая установка учебного предмета «Дошкольное образование в России и за рубежом» состоит в формировании у студентов профессиональной компетенции осуществления дошкольного образования на основе изучения и анализа лучших мировых образовательных технологий, традиций и инноваций подготовки детей к школе. Студенты готовятся конструктивно анализировать, оценивать эффективность дошкольного образования отдельных стран, выявлять позитивные тенденции и закономерности развития, рационально использовать опыт зарубежных стран в конструировании, обогащении системы отечественного дошкольного образования, проектировать и осуществлять собственные педагогические инновации по оптимизации процесса подготовки детей к школе.

Будущие педагоги на примерах разных стран выявляют и анализируют *важнейшие тенденции осуществления предшкольного образования в мире*:

- гуманизация, широкое использование педагогики ненасилия, вобравшей в себя гуманную теорию свободного воспитания. В контексте предшкольного образования – важное условие преодоления негативных социальных явлений: нигилизма, потери нравственных идеалов, асоциального поведения детей, негативного отношения к труду;
- демократизация и стандартизация (условное единообразие – Япония, Китай, стратификация – США, Германия);
- диалектическое единство централизации (Франция, Япония) и автономии (децентрализации) (США, Германия, Индия) управления и организации предшкольного образования;
- мультикультурное воспитание на основе знания и бережного отношения к собственной истории, культуре, национальным традициям, воспитание толерантного отношения детей к представителям других национальностей. Приобщение к национальной культуре и культурам других народов. Негативное отношение к различным проявлениям дискриминации. Влияние исторических, национальных особенностей, традиций на содержание и методы предшкольного образования;
- приобщение детей к здоровому образу жизни, физической культуре, профилактика вредных привычек, широкое использование здоровьесберегающих технологий в дошкольном образовании;
- интеграция детей с особыми возможностями здоровья в обычные группы дошкольного образовательного учреждения (инклюзивное образование);
- создание в дошкольном учреждении развивающей и динамично развивающейся предметно-пространственной среды;
- интегрированный характер и индивидуализированная адресность учебных программ для каждого ребенка (отказ от занятий по отдельным дисциплинам и жесткого планирования образовательного процесса в ряде стран и в то же время внедрение элементов классно-урочной системы в старших группах дошкольных учреждений отдельных государств);
- отказ от традиционных занятий по предметам, ориентация на игровую образовательную деятельность дошкольников; образование, учитывающее интересы и запросы ребенка (ситуативный подход, конструктивизм, проектная деятельность);
- экологическая направленность предшкольного образования;
- формирование традиционного полоролевого поведения детей в РФ и странах Востока; реализация размытого и неопределенного гендерного воспитания дошкольников в Европе;

- соответствие целей, содержания, методов, форм дошкольного образования уровню развития культуры, науки, производства современного общества;
- широкое использование традиционных и новых информационных технологий в образовательном процессе, формирование у детей первоначальных основ информационной культуры, повышенное внимание к формированию у дошкольников готовности к самообразованию, развитие умений учиться, исследовать, экспериментировать;
- тесное взаимозаинтересованное сотрудничество дошкольного учреждения с родителями, повышение качества образовательных услуг в сфере осуществления дошкольного образования как отражение социального заказа общества и запросов родителей;
- недостаточное использование возможностей трудового воспитания и профориентации в современной образовательной работе отечественных ДОО и значительное внимание к реализации этого направления в странах Европы (Англия, Германия) и Востока (КНР, Япония и др.);
- осуществление преемственности в образовании детей дошкольного и младшего школьного возраста.

Эти и другие тенденции в той или иной степени ярко проявляются не только в мировой практике дошкольного образования, но и в условиях отечественного дошкольного образования. Важно подчеркнуть возрастающую актуальность изучения и использования международного опыта становления и развития различных моделей дошкольного образования, обусловленных историко-культурными, национальными, социально-экономическими особенностями [2–4; 6].

При изложении материала по описанию образовательной модели дошкольной подготовки в отдельной стране мы руководствовались следующей логикой изложения, представленной ниже (она не является окончательной и неизменной, в ней возможно появление новых аспектов, интересных и актуальных направлений рассмотрения особенностей модели дошкольного образования в той или иной стране).

При подготовке докладов и творческих презентаций студенты опираются на примерный план изложения материала по описанию дошкольного образования в конкретной стране (по выбору) [1].

1. Исторические предпосылки (возникновение, теоретическое обоснование, методология). Первоначальные цели, задачи, содержание, формы, методы, важнейшие направления подготовки.

2. Динамика развития в структуре системы образования (генезис, основные преобразования, реформы и законы, определяющие развитие дошкольного и дошкольного образования).

3. Современное состояние дошкольного образования. Современные цели, задачи, содержание (важнейшие направления – образовательные области), формы, методы, требования к образованию педагогов, приоритеты работы с родителями, решение задач преемственности образования детей дошкольного и младшего школьного возраста.

4. Складывающиеся перспективные направления, устойчивые тенденции, закономерности, эффективные образовательные технологии реализации модели дошкольного образования в стране, интеграция в мировое образовательное пространство.

5. Выводы. Анализ позитивных и негативных сторон в развитии модели дошкольного образования страны. Сравнительный анализ с аналогичными моделями других стран, в частности, РФ (общее, особенное, позитивные, конструктивные идеи, рекомендуемые к использованию для повышения эффективности дошкольного образования в других странах, краткая аргументированная характеристика недостатков, нежелательных тенденций).

В процессе выполнения таких творческих работ у будущих педагогов формируется готовность осуществлять систематическую работу по самообразованию, совершенствованию профессионально-значимых умений и навыков, использовать возможности информационных технологий для поиска, хранения, передачи, использования профессионально значимых знаний, рациональных способов деятельности, педагогических технологий.

Библиографический список

1. Дмитриев Ю.А., Зверева О.Л. Образование детей старшего дошкольного возраста в России и за рубежом: Учебно-методическое пособие. М., 2016.
2. Микляева Н.В. Современные системы дошкольного образования за рубежом. М., 2011.
3. Миссия UNICEF – счастливое детство для каждого ребенка. URL: <http://www.zerkalo.az> (дата обращения: 05.02.2018).
4. Парамонова Л.А., Протасова Е.Ю. Дошкольное и начальное образование за рубежом: История и современность: Учебное пособие для студентов высших пед. учебных заведений. М., 2001.
5. Современные методики подготовки детей к школе в России и за рубежом / Т.И. Ерофеева и др. М., 2008.
6. Современные образовательные программы для дошкольных учреждений / Под ред. Т.И. Ерофеевой. М., 2000.
7. Ушинский К.Д. Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии: Избранные труды. М., 2005.

Дмитриев Юрий Александрович – доктор педагогических наук; профессор кафедры дошкольной педагогики факультета дошкольной педагогики и психологии, Московский педагогический государственный университет

E-mail: 4230000@rambler.ru

Yu. Dmitriev

Training of students
for the use of foreign and Russian experience
of pre-school education

The article outlines some of the features and trends of modern Russian and foreign pre-school education. The author describes its topical problems and directions of realization as well as the importance of studying best foreign pedagogical experience in this area to improve the local system of training specialists at university. The author suggests the content and ways of preparation of students at university for the implementation of pre-school education (from the experience of the Faculty of Pre-school Pedagogics and Psychology of MSPU).

Key words: preparation of preschool children for school, local and foreign pre-school education, training of teachers for pre-school education, trends of pre-school education.

Dmitriev Yuri A. – Dr. Pedagogy Hab.; professor at the Departments of Pre-school Pedagogy of the Faculty of Pre-school Pedagogy and Psychology, Moscow Pedagogical State University

Ю.М. Кудрявцев, У.А. Казакова, В.А. Совин

Роль и значение
конфликтологической готовности курсантов
в военно-профессиональной деятельности

Авторами исследованы основные виды профессиональной готовности будущих офицеров к военно-профессиональной деятельности. Изучена специфика конфликтотенной среды в воинских коллективах и способы проявления конфликтологической готовности будущих офицеров в работе с военнослужащими посредством межличностного взаимодействия. При этом общение

и совместная деятельность рассматриваются как формы профессионального взаимодействия. В свою очередь, рациональность, субординационность и адекватность выстраивания взаимоотношений выступают залогом сформированности способности и готовности будущих офицеров к работе как с добросовестными военнослужащими, так и склонными к отклоняющемуся поведению.

Ключевые слова: конфликтологическая готовность, профессиональная деятельность, профессиональное взаимодействие, курсанты военных вузов.

В настоящее время степень изучения различных видов профессиональной готовности будущих военных специалистов к профессиональной деятельности позволяет говорить о ее полифункциональном характере (рис. 1). Наиболее актуальными являются вопросы взаимодействия видов профессиональной готовности с конфликтологической готовностью будущего офицера, их взаимной детерминации. Взаимосвязь различных видов профессиональной готовности курсантов военных вузов обусловлена положительными функциями конфликтов.

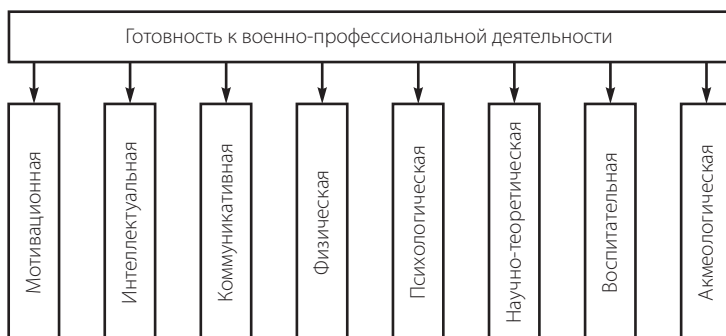


Рис. 1. Структура готовности курсантов к военно-профессиональной деятельности

Мотивационная готовность является целостной, сравнительно устойчивой системой психологических образований личности, которые, актуализируясь в тех или иных ситуациях, формируют характерные состояния психики и подталкивают военнослужащего к деятельности, регулируют его поведение. По отношению к ней конфликтологическая готовность изменяет смысловую оценки мотива, которая получает не только узкоэгоистическое значение, но и нравственную, социально значимую ориентацию, вследствие чего военный специалист руководствуется в своем поведении не личными желаниями и намерениями, а чувством долга и ответственности перед другими людьми [4].

Интеллектуальная готовность является степенью развития мышления и речи военнослужащего, обеспечивает его способность к овладению профессиональными компетенциями на основе разъединенного восприятия, творческого отображения и преобразования действительности. В данном случае конфликтологическая готовность детерминирует инициирование положительных конфликтов, дающих возможность реализовать планирование деятельности, принятие оптимальных решений в интересах осуществления профессионально значимых целей [1].

Коммуникативная (социально-психологическая) готовность отображает степень сформированности качеств личности военнослужащего, которые дают ему возможность общаться с другими людьми. Она обеспечивает процессы обмена информацией, контакта субъектов совместной профессиональной деятельности. По отношению к ней конфликтологическая готовность информирует об источниках социальной напряженности, открывает возможности получения информации о состоянии организации, содействует более глубокому познанию участниками конфликта друг друга и объекта конфликта, отводит их от разрушительного противоборства и связывает членов воинского коллектива.

Физическая готовность представляет собой конкретное физическое состояние военнослужащего, которое обеспечивает успешное выполнение какого-либо вида деятельности на основе должной телесной развитости, установленного функционального состояния организма и необходимого уровня двигательной подготовленности. В этом случае конфликтологическая готовность актуализирует такие формы взаимодействия, как соревновательность и конкуренция, тем самым содействуя созданию физической готовности [3].

Психологическая готовность отображает специфическое состояние решительности личности военнослужащего, обеспечивающее неизменность и динамику уровней общей (боевой) готовности к функциональной деятельности. Совокупность структурных элементов состояния психологической готовности и их взаимосвязь обусловлены спецификой объективных условий деятельности при выполнении служебных задач и связаны с установленной степенью помехоустойчивости к внешним и внутренним влияниям. Знание об объективных конфликтогенах среды, выработанная устойчивость личности по отношению к ним, смягчение психической напряженности определяется конфликтологической готовностью.

Научно-теоретическая готовность характеризуется нужным объемом знаний военнослужащего, совмещаемых с осмыслением личного опыта и опыта мастеров военного дела. Она связана с постижением,

осознанием, методикой и логикой реализации профессиональной деятельности. По отношению к этому виду готовности конфликтологическая готовность формирует интеллектуально-эмоциональную напряженность, которая сопутствует столкновению различных стратегий поиска решения проблем.

Готовность к реализации воспитательных функций характеризует стабильное интегративное личностное состояние, которое представляет собой результат широкой профессиональной подготовки будущего военного специалиста к управлению процессом своей социализации и социального становления его подчиненных. В этом случае конфликтологическая готовность способствует изучению индивидуально-психологических особенностей личного состава в целях обнаружения управляемых и неуправляемых, конфликтных и неконфликтных личностей, установлению направлений работы с ними.

Акмеологическая готовность объединяет другие виды составляющих готовности к профессиональной деятельности и выражается согласно потребностям в творческой самореализации и стратегией жизни офицера. Конфликтологическая готовность способствует творческой инициативе и профессиональному саморазвитию в инновационных процессах, тем самым ставя во главе угла функции акмеологической готовности.

Профессиональная деятельность может быть показана в виде взаимодействия, в котором в диалектической целостности находятся и совместные действия, и общение, и взаимоотношение. При этом общение и совместная деятельность могут быть разобраны в качестве формы профессионального взаимодействия, а отношения друг к другу его участников (взаимоотношения) как одна из главных его сторон. Как считает Н.В. Гришина, понятие «взаимодействие» характеризует наличие всевозможных взаимодействующих сторон [2]. При этом не имеет значения, идет ли речь о взаимодействии людей, взаимодействии человека со своими психологическими и функциональными состояниями или о взаимодействии индивида с объектами материально-вещественной среды. В любом случае действия этих сторон должны быть взаимонаправлены и взаимодейтерминированы, скоординированы и взаимоскоординированы, т.е. стороны должны прогнозировать вероятность зарождения конфликта взаимодействия и регулировать его процесс по причине обострения противоречий. Ссылаясь на выявленные взаимосвязи конфликтологической готовности относительно других видов готовности к профессиональной деятельности, мы определяем, что ее функции показываются и в совместных действиях, и в общении, и во взаимоотношениях.

Таким образом, готовность курсантов к разрешению конфликтных ситуаций имеет центральную позицию в иерархии структуры профессиональной готовности, поскольку она объединяет все ее составляющие, актуализируясь и обнаруживаясь согласно потребностям в безопасности, признании, престиже, самоактуализации в профессиональных конфликтных ситуациях и конфликтах. С точки зрения характеристики и осуществления способа профессиональной деятельности в конфликтотогенной профессиональной среде, конфликтологическая готовность является разновидностью профессиональной готовности, объединяющих в себе функции всех видов ее составляющих.

Библиографический список

1. Анциферов В.В., Бондарев С.С., Устинов И.Ю. Конфликты в служебном коллективе: профилактика и разрешение: Учебное пособие. В 2-х ч. Воронеж, 2006.
2. Гришина Н.В. Психология конфликта. СПб., 2000.
3. Коузер Л.А. Основы конфликтологии: Учебное пособие / Пер. с англ. СПб., 1998.
4. Певень Л.В., Лушников В.П., Назаренко В.А. Мотивационная готовность молодых офицеров к военной службе: Учебно-методическое пособие. М., 2004.

Кудрявцев Юрий Михайлович – доктор педагогических наук, профессор; профессор кафедры методологии инженерной деятельности Центра переподготовки и повышения квалификации преподавателей вузов и дополнительного профессионального образования, Казанский национальный исследовательский технологический университет

E-mail: kudryavtcevum@mail.ru

Казакова Ульяна Александровна – кандидат психологических наук, доцент; доцент кафедры методологии инженерной деятельности Центра переподготовки и повышения квалификации преподавателей вузов и дополнительного профессионального образования, Казанский национальный исследовательский технологический университет

E-mail: kazakova-ulyana@mail.ru

Совин Виталий Александрович – аспирант кафедры методологии инженерной деятельности Центра переподготовки и повышения квалификации преподавателей вузов и дополнительного профессионального образования, Казанский национальный исследовательский технологический университет

E-mail: sovinvitaliy@gmail.com

Yu. Kudryavtsev, U. Kazakova, V. SovinThe role and importance
of conflict management readiness
of cadets in military-professional activity

The authors investigate the main types of professional readiness of future officers to military-professional activity. The specificity of the conflict environment in military teams and the ways of manifestation of the conflict readiness of future officers in the work with the military through interpersonal interaction is studied. At the same time, communication and joint activities are considered as forms of professional interaction. In turn, rationality, subordination and adequacy of building relationships are the key to the formation of the ability and readiness of future officers to work with conscientious military personnel and prone to deviating behavior.

Key words: conflict management readiness, professional activity, professional interaction, cadets of Higher Military Schools.

Kudryavtsev Yuriy M. – Dr. Pedagogy Hab.; professor at the Department of Methodology of Engineering Activity of the Center of Preparation and Professional Development of Teachers of Higher Education Institutions and Additional Professional Education, Kazan National Research Technological University

Kazakova Ulyana A. – PhD in Psychology; associate professor at the Department of Methodology of Engineering Activity of the Center of Preparation and Professional Development of Teachers of Higher Education Institutions and Additional Professional Education, Kazan National Research Technological University

Sovin Vitaliy A. – postgraduate student at the Department of Methodology of Engineering Activity of the Center of Preparation and Professional Development of Teachers of Higher Education Institutions and Additional Professional Education, Kazan National Research Technological University

**И.М. Лернер, В.В. Кондратьев, Р.Р. Файзуллин,
И.В. Вишнякова, В.В. Кадушкин, М.И. Хайруллин**

Адаптирование общеобразовательной дисциплины для формирования творческой самостоятельности слабослышащих студентов

Рассматриваются практические аспекты внедрения методических рекомендаций в рамках дисциплины «Схемотехническое проектирование радиоэлектронных систем с использованием ЭВМ», которые были получены авторами статьи. На основании проведенного исследования показан подход, который позволяет эффективно производить формирование творческой самостоятельности у студентов с ограничениями по слуху в процессе освоения ими указанной дисциплины. Детально рассматривается применение существующих ассистивных технологий, дается оценка их предполагаемой эффективности в процессе применения в образовательной деятельности. Наиболее значимым результатом проведенного исследования является определение взаимосвязи между формированием творческой самостоятельности у слабослышащих студентов и методическими рекомендациями, полученными ранее.

Ключевые слова: студенты с ограниченными возможностями здоровья, слабослышащие студенты, практические аспекты методологии образования. индивидуализация обучения.

Одной из главных черт, характеризующих степень развития современного общества, является создание условий для лиц с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), позволяющих им реализовать свой потенциал в различных областях, в том числе и при получении высшего образования. В Российской Федерации этому способствует реализация государственной программы «Доступная среда», начало которой было положено в 2014 г.

Следует отметить, что среди лиц с ограниченными возможностями наибольший процент имеют проблемы со слухом. По состоянию на 2010 г. в Российской Федерации их насчитывалось около 13 млн человек [4]. По данным Всемирной организации здравоохранения, инвалидизация по слуху представляет собой значительную социальную проблему, поскольку как минимум 1,1 млрд молодых людей (в возрасте

12–35 лет) подвергаются риску потери слуха в результате воздействия шума в местах отдыха и развлечений [3]. В этой связи, интерес представляет статистика по данной группе в области полученного ими образования. Так, согласно статистике Всероссийского общества глухих (ВОГ), по состоянию на 01.01.2016 [4], только 3% из 79 540 членов ВОГ имеет высшее образование, при этом 47% – неполное среднее (основное общее) образование; 36% – среднее; 13% – среднее специальное; 1% – незаконченное высшее. Таким образом, проблема получения высшего образования данной категорией людей стоит наиболее остро, особенно в области высшего технического образования.

Целью данной работы является исследование практических аспектов внедрения в образовательный процесс методических рекомендаций, разработанных авторами статьи [5]. Ими была адаптирована для студентов с ограниченными возможностями дисциплина «Схемотехническое проектирование радиоэлектронных систем (РЭС) с использованием ЭВМ», которая относится к вариативной части образовательной программы по направлению подготовки 11.03.01 «Радиотехника», реализуемой в федеральном образовательном учреждении высшего образования «Казанский национальный технический университет им. А.Н. Туполева» (КНИТУ–КАИ).

Такой выбор обусловлен тем, что данная дисциплина является одним из ярких примеров эволюции образовательной деятельности в области радиотехники за последнее десятилетие и требует привлечения совокупности новейших образовательных технологий для достижения положительного результата образовательной деятельности.

Перед тем как рассмотреть особенности практической реализации методических рекомендаций в рамках данной дисциплины, обратимся к задачам, которые реализуются в ходе ее освоения:

- изучение основ компьютерного проектирования РЭС с использованием ЭВМ посредством работы в среде моделирования Mathlab-Simulink;
- изучение методик, необходимых для определения параметров моделей полупроводниковой электроники, требуемых для получения корректных результатов проектирования узлов РЭС;
- изучение методик функционального (системного) проектирования современных РЭС.

Под результатами освоения дисциплины подразумевается сформированность следующих компетенций:

- способности осуществлять сбор и анализ исходных данных для расчета и проектирования деталей, узлов и устройств радиотехнических систем;

– готовности выполнять расчет и проектирование деталей, узлов и устройств радиотехнических систем в соответствии с техническим заданием с использованием средств автоматизации проектирования.

Кроме того, в процессе освоения дисциплины обеспечивается формирование готовности обосновывать и отстаивать собственные заключения и выводы, осознавать ответственность за принятие профессиональных решений, а также формирование готовности использовать ассистивные и компенсаторные информационные и коммуникационные технологии в зависимости от вида и характера ограничений здоровья.

Поскольку данная дисциплина предполагает активное использование информационных технологий при получении соответствующих компетенций, то в качестве дополнительных знаний студенты формируют знания об информационно-коммуникационных технологиях, возможности использования единого рабочего процесса (от англ. Workflow) в процессе работы в рамках единого проекта. Это позволяет более эффективно использовать навыки в применении ассистивных технологий и устройств, их реализующих, что также подразумевает использование электронной информационно-образовательной среды КНИТУ–КАИ и ее интерактивных возможностей. Последнее подразумевает получение навыков в следующих областях:

- работать с программными средствами общего назначения, электронными ресурсами и электронными сетями с использованием специальных ассистивных технологий для студентов с нарушениями слуха (индивидуальные слуховые аппараты, звукоусиливающая аппаратура или программные средства);
- находить необходимую информацию в электронной информационно-образовательной среде КНИТУ–КАИ;
- работать с электронными учебными, учебно-методическими материалами, размещенными в электронной информационно-образовательной среде КНИТУ–КАИ;
- использовать функционал электронной информационно-образовательной среды дисциплины для прохождения контроля знаний (автоматизированное тестирование, пересылка контрольных работ и т.д.);
- использовать средства общения (форумы, чаты, новостную ленту, систему сообщений, систему видеоконференций и т.д.) электронной информационно-образовательной среды КНИТУ–КАИ для осуществления обмена информацией с другими участниками образовательного процесса;
- находить необходимую информацию в сети Интернет.

Перечисленное выше обеспечивает включенность выпускников с ограниченными способностями в жизнь предприятия, на которое они будут трудоустроиваться.

Непосредственное преподавание дисциплины предусматривает следующие формы организации учебного процесса: лекции, лабораторные работы, практические занятия, самостоятельную работу студента и консультации. По итогам освоения дисциплины проводится экзамен, реализуемый в два этапа: тестирование и письменное задание. Первый этап проводится в виде тестирования. Тестирование ставит целью оценить пороговый уровень освоения обучающимися заданных результатов, а также знаний и умений, предусмотренных компетенциями. Для оценки превосходного и продвинутого уровня усвоения компетенций проводится второй этап в виде письменного задания, в которое входит письменный ответ на контрольные вопросы.

Содержание дисциплины включает следующие темы.

1. *Основы компьютерного проектирования моделей элементов и устройств электроники в Mathlab-Simulink, применяемых при проектировании цифровых ПЭС.* Компьютерные технологии в среде Mathlab-Simulink. Использование рабочего пространства пакета Matlab и его расширений (Toolbox). Пакет Simulink и его расширения Blocksets. Маскированные блоки пакета расширения Simpower System. Имитационные лабораторные стенды. Пакет расширения SimPower Systems. Основные особенности создания моделей и их применение при проектировании систем. Пакет расширения Simpower System, характеристика его основных библиотек. Источники энергии, RLC-элементы. Измерительные и контрольные устройства. Расширенные библиотеки (Powerlib Extras). Полупроводниковые элементы, интегрально-модульные конструкции их реализация в среде Mathlab-Simulink. Полупроводниковые элементы (диоды, тиристоры, транзисторы), их характеристики, параметры и модели, применяемые в Mathlab-Simulink. Библиотека Simelectronics. Интегрально-модульные конструкции в Simpower System

2. *Программные и инструментальные средства представления результатов проектирования и моделирования в среде Mathlab-Simulink.* Применение блока Multimeter с блоком Scope. Инструментальные средства визуализации электромагнитных процессов в среде Mathlab-Simulink. Применение блока Multimeter с выходными блоками Out. Модельное исследование основных характеристик полупроводниковых преобразователей. Модельное исследование квазиустановившиеся характеристики, статические характеристики

3. *Применение структурного подхода при проектировании цифровых ПЭС.* Преобразование Лапласа и Фурье для формирования структур,

используемых при проектировании цифровых РЭС. Преобразования Лапласа и передаточная функция, передаточная функция структурных (функциональных) схем. Решение линейных дифференциальных уравнений с помощью преобразования Лапласа. Временные характеристики. Преобразование Фурье и частотные характеристики. Типовые динамические звенья. Модели объектов и систем типа «вход – состояние – выход». Переменные состояния динамической системы. Дифференциальные уравнения состояния. Анализ моделей в пространстве состояния. Связь передаточной функции с уравнениями состояния. Модальные характеристики.

В обучении уделяется внимание индивидуальной работе. Здесь подразумеваются две формы взаимодействия: индивидуальная учебная работа (консультации), т.е. дополнительное разъяснение учебного материала и углубленное изучение материала с теми обучающимися, которые в этом заинтересованы, и индивидуальная воспитательная работа с привлечением при необходимости психолога. Индивидуальные консультации способствуют индивидуализации обучения и установлению воспитательного контакта между преподавателем и обучающимся с ОВЗ, а также устранению ряда комплексов у студента.

Для работы со студенческой аудиторией используются следующие адаптационные образовательные технологии:

- дифференцированное обучение, целью которого является создание оптимальных условий для выявления индивидуальных интересов и способностей обучающихся. Используются методы индивидуально-личностно ориентированного обучения;
- развивающее обучение, целью которого является ориентация учебной деятельности на потенциальные возможности обучающихся. Методами работы являются вовлечение обучающихся в различные виды деятельности, развитие сохранных возможностей;
- социально-активное обучение, целью которого является моделирование предметного и социального содержания учебной деятельности обучающихся (контекстный подход, разработанный А.А. Вербицким [2]). При этом используются адаптированные методы: методы социально-активного обучения, игровые методы с учетом социального опыта обучающихся;
- рефлексивное обучение, развитие критического мышления, целью которого является интерактивное вовлечение контингента обучающихся в групповой образовательный процесс. Используются адаптированные методы: интерактивные методы обучения, вовлечение в различные виды деятельности, создание рефлексивных ситуаций по развитию адекватного восприятия собственных ценностей.

Все образовательные технологии применяются как с использованием универсальных, так и специальных информационных и коммуникативных средств. На лекционных и практических занятиях присутствует сурдопереводчик.

Необходимая среда обучения студентов с ограничениями по слуху обеспечивается следующим образом [5].

1. Лекционный материал излагается в форме тренингов, когда студент в процессе рассказа теоретического материала повторяет каждое действие преподавателя в используемой программной среде. Тем самым у студентов задействуется как визуальный, так и кинестетический канал восприятия, который выражен в виде «образного» мышления, когда воспринимаемый ими предмет представляется в виде составного образа, отражающего суть рассматриваемого объекта. Наиболее эффективным при этом является использование видеороликов с соответствующими субтитрами, отражающими каждое элементарное действие. При этом наиболее сложные действия фиксируются в виде соответствующих слайдов с подробными комментариями. В отличие от лекции, практические и лабораторные занятия проводятся в виде индивидуальных тренингов, когда первоначально производится раздача индивидуальных заданий студентам, после чего дается время на самостоятельное их выполнение с возможностью консультации у преподавателя.

2. Наиболее трудный процесс использования в процессе обучения иностранных терминов, присутствующих в рассматриваемой программной среде, достигался предварительной подготовкой специального глоссария к каждому занятию с привлечением сурдопереводчика. При этом введение нового термина производится сурдопереводчиком, а в последующем – за счет кинестетического канала, когда забытый термин ищется в глоссарии студентом.

3. Языковые средства преподавателя обращены к рациональной сфере с использованием в вербальной лексике только самых распространенных и необходимых слов, терминов; построение односложных предложений; применение низкочастотных трехсложных слов, которые лучше воспринимаются слабослышащими с помощью звукоусиливающей аппаратуры.

Сущность инженерной деятельности предполагает формирование творческой самостоятельности. Этот процесс распределяется на четыре уровня (этапа), что связано с содержанием знаний, которые могут быть усвоены, или содержанием деятельности, которая может быть осуществлена без внешней помощи. В дидактике установлено, что развитие самостоятельности и творческой активности учащихся в процессе обучения происходит непрерывно от низшего уровня самостоятельности (воспроизводящей самостоятельности) к высшему (творческой самостоятельности).

Первый уровень – простейшая воспроизводящая самостоятельность. Обучающийся, вышедший на первый уровень, но не достигший еще второго, использует для решения задачи имеющийся у него образец. Если же задача не соответствует образцу, то он решить ее не может. При этом он даже не предпринимает попыток как-то изменить ситуацию, а чаще всего отказывается от решения новой задачи под предлогом того, что такие задачи еще не рассматривались. Данный уровень формируется при помощи лекционного материала, который, как ранее было указано, преподносится в виде тренингов.

Второй уровень самостоятельности – вариативная самостоятельность. Проявляется в умении выбрать из нескольких способов решения наиболее эффективные и обосновать свой выбор. На этом этапе преподаватель предлагает задания для самостоятельного выполнения на лабораторных занятиях с дальнейшим их обсуждением. Обучающиеся используют различные способы решения, причем не всегда они верны, но преподаватель поощряет их инициативу, каждый случай рассматривается, находится ошибка в рассуждениях, предлагается самый рациональный способ решения.

Третий уровень самостоятельности – частично поисковая самостоятельность, когда присутствуют элементы творчества. Проявляется в умении из имеющихся у студента правил и предписаний решения задачи формировать обобщенные способы решения более широкого круга задач. Обучающийся на этом уровне обладает относительно большим набором приемов умственной деятельности: умеет проводить сравнения, анализ, синтез, абстрагирование и т.п. На этом этапе уровень творческой самостоятельности проявляется, когда студенты, решая поставленные задачи, без помощи преподавателя овладевают новым знанием, вырабатывают новые умения и навыки (например, при написании докладов, рефератов, рассмотрении новых технических решений, подборе и сопоставительном анализе патентов-аналогов).

На данном этапе большое внимание уделяется самостоятельной внеаудиторной работе студентов, которая проводится в форме изучения и анализа теоретического материала; изучения отдельных теоретических вопросов по предлагаемой литературе; подбора дополнительных источников для извлечения научно-технической информации, связанной с проблемами, изучаемыми в рамках данной дисциплины; решения задач с дальнейшим обсуждением на аудиторных занятиях; подготовки к промежуточной аттестации. Студентам предлагается выполнить патентные исследования по моделям РЭС, их характеристикам, подготовить отчет о патентных исследованиях. На этом этапе педагог систематизирует знания обучающихся, учит приемам обобщения, учит

выдвигать гипотезы, искать пути предварительного обоснования или опровержения их индуктивным путем, а затем находить дедуктивные доказательства.

Четвертый уровень самостоятельности – творческая самостоятельность. Это наиболее высокий уровень – стремление к самостоятельной постановке проблем и их решению. Об этом уровне можно говорить в случаях, когда студенты выполняют патентные исследования при дипломном проектировании; продолжают научно-исследовательскую деятельность, начиная самостоятельный профессиональный путь. В этом случае целью патентных исследований является установление уровня развития техники и анализ применимости прогрессивных решений в дипломном проекте (работе). В рамках данной дисциплины этот этап реализован частично, поскольку студент в процессе обучения собирает информацию для своей будущей темы выпускной квалификационной работы.

Итак, апробация разработанной педагогической модели позволила выявить педагогические условия формирования и развития творческой самостоятельности в процессе изучения дисциплины «Схемотехническое проектирование РЭС с использованием ЭВМ» слабослышащими студентами. Полученные результаты исследования позволяют сделать вывод о необходимости дальнейшей работы в данном направлении.

Библиографический список

1. Базоев В.З. Билингвизм и образование глухих: современные тенденции // Вестник Ленинградского государственного университета им. А.С. Пушкина. 2016. № 4–2. С. 320–330.
2. Вербицкий А.А. Теория и технологии контекстного образования: Учебное пособие. М., 2017.
3. Глухота и потеря слуха. Информационный бюллетень // Всемирная организация здравоохранения. URL: <http://www.who.int/mediacentre/factsheets/fs300/ru/> (дата обращения: 29.08.2017).
4. Кальгин Ю.А. Педагогические условия интеграции слабослышащих студентов в систему обучения в высшей школе // Вестник МГЛУ. 2010. № 595. С. 138–151.
5. Особенности в обучении студентов, имеющих ограничения по слуху, в высшей школе по техническим специальностям / И.М. Лернер, Г.И. Ильин, Я.Ф. Зиятдинова и др. // Вестник Казанского государственного энергетического университета. 2017. № 4. С. 120–126.

Лернер Илья Михайлович – кандидат физико-математических наук; доцент кафедры радиоэлектронных и квантовых устройств; заместитель директора по научно-исследовательской работе студентов Института радиоэлектроники и телекоммуникаций, Казанский национальный исследовательский технический университет им. А.Н. Туполева – КАИ

E-mail: aviap@mail.ru

Кондратьев Владимир Владимирович – доктор педагогических наук, профессор; заведующий кафедрой методологии инженерной деятельности; начальник Центра подготовки и повышения квалификации преподавателей вузов и дополнительного профессионального образования, Казанский национальный исследовательский технологический университет

E-mail: vvkondr@mail.ru

Файзуллин Рашид Робертович – доктор технических наук, доцент; заведующий кафедрой нанотехнологий в электронике; заместитель директора по научно-исследовательской работе Института радиоэлектроники и телекоммуникаций, Казанский национальный исследовательский технический университет им. А.Н. Туполева – КАИ

E-mail: rrfayzullin@kai.ru

Вишнякова Ирина Вячеславовна – кандидат технических наук, доцент; доцент кафедры методологии инженерной деятельности Центра переподготовки и повышения квалификации преподавателей вузов и дополнительного профессионального образования, Казанский национальный исследовательский технологический университет

E-mail: vivkazan@mail.ru

Кадушкин Владислав Валерьевич – кандидат технических наук; старший преподаватель кафедры нанотехнологий в электронике Института радиоэлектроники и телекоммуникаций, Казанский национальный исследовательский технический университет им. А.Н. Туполева – КАИ

E-mail: vladislav.kadushkin@gmail.com

Хайруллин Марат Ильхамович – аспирант кафедры радиоэлектронных и квантовых устройств Института радиоэлектроники и телекоммуникаций, Казанский национальный исследовательский технический университет им. А.Н. Туполева – КАИ

E-mail: haimarat00@mail.ru

I. Lerner, V. Kondratyev, R. Faizulin, I. Vishnyakova, V. Kadushkin, M. Khairullin

Adaptation of the general education discipline
for the formation of creative independence
of students with hearing impairment

The paper discusses practical aspects of introducing methodological recommendations within the framework of the discipline “Circuit Engineering Design of RES with the Use of Computers”, which were obtained earlier by the authors of this paper. On the basis of the research conducted in the work, an approach is shown that makes it possible to efficiently form the creative independence of students with hearing impairments in the process of mastering the specified discipline. In the work,

the application of existing assistive technologies in the learning process is considered in detail, as well as the assessment of their expected effectiveness in the process of application in educational activities. Recommendations for their improvement are suggested. The most significant result of the study is the determination of the relationship between the formation of creative independence of students with hearing impairments and the methodological recommendations received earlier.

Key words: students with disabilities, students with hearing impairments, methodical recommendations, practical aspects of the methodology of education, individualization of education.

Lerner Ilya M. – PhD Physical and Mathematical; associate professor at the Department of Radio-Electronic and Quantum Devices; deputy director for student research work of the Institute of Radio-Electronics and Telecommunications, Kazan National Research Technical University named after A.N. Tupolev – KAI

Kondratyev Vladimir V. – Dr. Pedagogy Hab.; head at the Department of Methodology of Engineering Activity; chief at the Center of Preparation and Professional Development of Teachers of Higher Education Institutions and Additional Professional Education, Kazan National Research Technological University

Fayzullin Rashid R. – Dr. Technical Hab.; head at the Department of Nanotechnology in Electronics; deputy director for Research at the Institute of Radio-Electronics and Telecommunications, Kazan National Research Technical University named after A.N. Tupolev – KAI

Vishnyakova Irina V. – PhD Technical; associate professor at the Department Methodology of Engineering Activity of the Center of Preparation and Professional Development of Teachers of Higher Education Institutions and Additional Professional Education, Kazan National Research Technological University

Kadushkin Vladislav V. – PhD Technical; senior teacher at the Department of Nanotechnology in Electronics of the Institute of Radio-Electronics and Telecommunications, Kazan National Research Technical University named after A.N. Tupolev – KAI

Khairullin Marat I. – postgraduate student at the Department of Radio-Electronic and Quantum Devices of the Institute of Radio-Electronics and Telecommunications, Kazan National Research Technical University named after A.N. Tupolev – KAI

Л.П. Реутова, Ю.А. Болгова

Проблемы гуманитаризации естественно-научных дисциплин в профессиональной подготовке студентов медицинского вуза

В статье обозначены проблемы гуманитаризации изучаемых в медицинском вузе естественно-научных дисциплин: определение методологической позиции к отбору их содержания; «гуманитарных стратегий» в их изучении, связанных с социокультурными изменениями; технологий конструирования содержания в виде системы проблемных и практико-ориентированных задач, заданий и упражнений; диагностических, методических и технологических процедур усвоения содержания; вида обучения (модульного), разработки дидактических модулей дисциплин и их программно-учебно-методического обеспечения. Обозначенная совокупность проблем в перспективе отражает направления оптимизации учебного процесса в вузе, связанного с выявлением гуманитарного потенциала данных дисциплин; введением гуманитарных регулятивов в учебный процесс для полноценного формирования различных видов деятельности студентов.

Ключевые слова: личностно ориентированное образование, проблемы гуманитаризации, гуманитарные стратегии, гуманитаризация содержания и процесса изучения естественно-научных дисциплин.

Технократизация современной жизни, потеря гуманистических ориентиров, мировоззренческий кризис дают основу для понимания того, что именно человек является главной целью развития общества. Достижению этой цели способствует личностно ориентированное образование, при котором деятельность преподавателя вуза является условием развития личностного роста преподавателя и студента.

Миссия современного вуза заключается не только в подготовке мобильного, профессионально компетентного выпускника вуза, но и в подготовке субъекта познания мира и творца в различных сферах человеческой деятельности (Н.А. Алексеев, Е.В. Бондаревская, О.С. Газман, С.В. Кульневич, Л.С. Подымова, Ю.В. Сенько, В.В. Сериков, В.А. Слестенин, В.И. Слободчиков, В.С. Шубинский, И.С. Якиманская и др.).

В.В. Сериков отмечает, что именно личностно ориентированное образование в большей мере влияет на внутреннюю организацию субъектов

учебного процесса и в меньшей мере – на строение предметно-содержательной области обучения [11, с. 42–44]. Придерживается такой же позиции и И.А. Колесникова, считая, что «лично-гуманная» парадигма – это «двудоминантное понимание учебно-воспитательного процесса» [5, с. 3].

В условиях лично ориентированного образования до сих пор остро стоит проблема гуманитаризации естественно-научных дисциплин, хотя и для гуманитарных дисциплин, которые не дают системного понимания предмета, этот вопрос по-прежнему остается актуальным [3].

В психолого-педагогической литературе, на страницах педагогической печати все чаще появляются и обсуждаются вопросы, связанные с гуманитаризацией естественно-научного образования (М. Абрамов, Д.В. Аносов, В.И. Арнольд, Э.К. Брейтигам, М.В. Богуславский, Л.А. Жохов, Т. Имамичи, А.А. Касьян, И.Я. Каплунович, М. Клайн, А.Н. Колмогоров, Л.Д. Кудрявцев, А.М. Новиков, М.М. Постников, В.А. Садовничий, Г.И. Саранцев, В.М. Тихомиров, Е.Н. Шиянов и др.).

Проведенный анализ теоретического материала свидетельствует, что проблемы гуманитаризации естественно-научных дисциплин далеки от своего решения. Это подтверждает и авторский опыт преподавания в медицинском вузе.

Концептуальным положением гуманитаризации естественно-научного образования в нашем случае является положение о понимании гуманитаризации как «системы мер, направленных на приоритетное развитие общекультурных компонентов не только в содержании образования, но в формировании личностной зрелости обучающихся» [9, т. 1, с. 239–240].

При этом формирование личностной зрелости обучающихся возможно, как считает Н.С. Розов, в контексте развития общекультурных компонентов, воспроизводимых при смене поколений системы образцов поведения, сознания людей, предметов и явлений в жизни общества [8].

В.П. Зинченко убежден в том, что именно культура выполняет важнейшую корректирующую функцию в развитии личностной зрелости обучающихся, которая выступает посредником в разрешении достаточно острых противоречий между материальным и духовным началом человека [3].

В исследованиях Ю.В. Сенько выделяются два пути гуманитаризации образования: экстенсивный и интенсивный. Первый путь ученый предлагает связать с обновлением содержания учебных дисциплин и наполнением их гуманистическими нормами и идеалами, универсальными способами познания, достижениями общественных наук и искусства [10]. Второй путь, по его мнению, должен быть связан с перестройкой

учебного процесса и всей образовательной среды. При этом Ю.В. Сенько обращает внимание на сам процесс гуманитаризации образования, считая, что «он обеспечивается не только предметным содержанием, но и способами развертывания этого содержания, адекватными гуманитарной природе самого знания и процесса образования» [10].

И.С. Якиманская, занимаясь решениями вопросов развивающего обучения, отмечает, что гуманитаризация образования возможна при соблюдении определенной культуры, которая накопила за счет общественной практики знания, методы познания и правила действия, и тогда при этом условии образование будет являться эффективным средством умственного развития обучающихся [13, с. 64–76]. Такой подход, по ее мнению, меняет взгляд на образовательную среду, которая перестает ею быть и становится специально организованным пространством (учебно-пространственной средой), построенным для овладения обучающимися лично значимыми ценностями при реализации специальных технологий [Там же, с. 66]. Именно такую учебно-пространственную среду И.С. Якиманская называет развивающей.

Таким образом, сегодня в распоряжении научного сообщества и специалистов имеется достаточно объемный теоретико-методический материал, позволяющий размышлять над обозначенными проблемами.

Конкретизируем проблемы гуманитаризации естественно-научных дисциплин, изучаемых в медицинском вузе.

Первая проблема связана с выбором методологической позиции к конструированию содержания естественно-научных дисциплин и проектированию процесса их изучения, определению вида обучения (модульного), когда возможно вариативное построение учебного процесса в медицинском вузе, который в максимальной степени раскроет сферу личного опыта студентов, личные и профессиональные качества, субъект-субъектные отношения участников. Сегодня это проблема уже не педагогическая, а скорее национальная, поскольку, как считает Д.В. Аносов, «необходимо перейти от воспитания исполнителей чужих решений к воспитанию самостоятельных, активных, инициативных и заинтересованных членов современного общества» [2, с. 139–162]. Следовательно, в процессе вузовского обучения необходимо формировать такие качества личности студента, которые необходимы не только для профессионального роста, но и для всей его жизнедеятельности.

Кроме этого, анализ опыта показал, что естественно-научная подготовка в вузе требует больших временных затрат и дополнительных ресурсов, а именно: времени на изучение, которого не хватает; разработки разноуровневого естественно-научного содержания, методических

рекомендаций по усвоению данного материала, фонда оценочных средств и др. Поэтому оптимизация естественно-научного образования в вузе связана, прежде всего, с выбором «верной» методологической позиции, поиском новых путей и средств подготовки высоко образованных людей, умеющих адаптироваться к изменениям потребностей современного общества.

Вторая проблема связана с разработкой содержания естественно-научных дисциплин в виде системы проблемных и практико-ориентированных задач, заданий и упражнений, составлением дидактических модулей, определением способов усвоения материала, отражающего профессиональную направленность и являющегося средством личностного проявления и развития студентов медицинского вуза.

Решение второй проблемы, по мнению А.А. Касьяна, предполагает вооружение обучающегося методами научного поиска, приобщение его к духовной культуре и творческой деятельности [5]. Ученый отмечает, что гуманитарное начало имеется во всякой науке, если в ней содержится человеческое «измерение» научного знания [Там же, с. 17–22]. Сегодня любому специалисту помимо предметных знаний важен навык конструирования общественной реальности, в которой все его профессиональные познания проявятся в ситуации социального контекста. Следовательно, усвоение естественно-научного знания должно быть реализовано в контексте «человеческих» атрибутов. В этом случае содержание естественно-научных дисциплин должно быть выстроено так, чтобы, во-первых, учитывалась та социальная ситуация неопределенности, в которой будущему специалисту предстоит жить, работать, самоопределяться; во-вторых, в процессе профессиональной подготовки сформировать в сознании специалиста такое предметно-научное ядро профессиональных компетенций, которое было бы адекватным конкретной социокультурной ситуации.

Таким образом, гуманитаризация естественно-научного знания для студентов медицинского вуза должна являться отправным моментом формирования нового типа рефлексии предметно-научного знания.

Третья проблема связана с переосмыслением и переоформлением способов работы с естественно-научным знанием и их применением. Г.В. Лаврентьев, изучая проблемы и перспективы гуманитаризации математического образования, писал, что высшее образование должно заняться переоформлением способов работы со знанием и его применением. Ученый предлагал исследовательские формы деятельности, к которым относил методы проектирования и моделирования в профессиональной подготовке студентов. В этих случаях, по его мнению, знание принимает консультативную форму, и тогда его можно использовать

в контексте определенной прагматической цели – для наращивания «социальной компетентности» [6]. Исследователь предлагал подвергнуть гуманитаризации все обучающие технологии, которые направлены на выработку средств для самостроительства личности, ответственной за все, что с ней происходит в процессе профессиональной подготовки. Приоритетными Г.В. Лаврентьев считал ряд антропотехник по развитию способностей обучающихся, аргументируя их выбором тем, что «студент должен получить не только знания, умения и навыки по математическим предметам, но и ответить себе на вопросы, что он будет с ними делать, как специалист, зачем ему тот или иной метод, отвечает ли он за свои открытия перед своими согражданами, есть ли моральные запреты или в его поиске все дозволено, почему он делает это так» [7].

Таким образом, решая вторую проблему, педагогу необходимо развернутое определение диагностических, методических и технологических процедур по усвоению и применению естественно-научных знаний.

В последние годы ученые активно обсуждают проблему соотношения деятельностно-поведенческого развития личности студента через учение, в рамках этой проблемы активно дискутируются вопросы формирования опыта презентации своего «Я», опыта социальной коммуникации и опыта взаимодействия и сотрудничества. Все это отражают «гуманитарные стратегии». Это четвертая проблема. Феномен «гуманитарных стратегий» в высшем образовании связан, прежде всего, с социокультурными изменениями. Смена типов культур приводит к смене типов культурной организации: постфигуративная культура, ориентированная на безусловную ценность передачи опыта от старших к младшим, сменяется конфигуративным и префигуративным типом культурной организации, ориентированным на ценность настоящего и будущего. Таким образом, по мнению Б.Г. Ананьева, происходит переход от осмысления всеобщих форм мышления и деятельности к субъектным, персонифицированным, ответственным действиям-поступкам [1].

Современная культурная ситуация в социальном сознании оформляется как ощущение неопределенности. О. Тоффлер считает жизнь в ситуации неопределенности базовым социальным процессом и вводит специальный термин, характеризующий массовое умонастроение, – «болезнь будущего» [12]. В такой ситуации человек осознает свою невозможность действовать привычным способом; репродуктивно освоенные нормы, эталоны, образцы, знания не срабатывают в нестандартной ситуации и конфликтуют с ней. В связи с этим нужна новая «гуманитарная стратегия», требующая принципиального изменения в отношении качества изучения естественно-научных дисциплин,

переосмысления социокультурных функций образования, подходов к обучающим технологиям с позиций ценностно-рефлексивного сознания и конструктивной аксиологии.

В разработке такой гуманной стратегии Н.С. Розов рекомендует исходить из системы ценностей и ценностных ориентаций; осознанного принятия общечеловеческих ценностей; актуализации потребности и способности к свободному и ответственному выбору; профессиональной компетентности, включающей в себя предметно-профессиональный и ценностно-содержательный аспекты; самоактуализации личности в жизни, культуре, профессии [8].

Таким образом, целесообразным является оптимизация учебного процесса в вузе, связанная с выявлением гуманитарного потенциала естественно-научных дисциплин; введением гуманитарных регулятивов в учебный процесс для полноценного формирования различных видов деятельности студентов: познавательной, эмоционально-ценностной, коммуникативной и др.

Гуманитаризация естественно-научных дисциплин, изучаемых в медицинском вузе, имеет свойство развития способов движения студентов к социальному прогрессу, обеспечивает достижение целевых установок: формирование естественно-научных компетенций, профессионального мировоззрения, личностных и профессиональных качеств студентов, личностной зрелости обучаемых и гуманитарных регулятивов.

Библиографический список

1. Ананьев Б.Г. О проблемах современного человекознания. М., 1997.
2. Аносов Д.В. Образование для жизни // Математика в образовании и воспитании / Сост. В.Б. Филиппов. М., 2000.
3. Зинченко В.П., Моргунов Е.Б. Человек развивающийся. М., 1994.
4. Касьян А.А. Гуманитаризация образования: некоторые теоретические предпосылки // Педагогика. № 2. 1998. С. 17–22.
5. Колесникова И.А. Теоретико-методологическая подготовка учителя к воспитательной работе в цикле педагогических дисциплин: Автореф. ... д-ра пед. наук. Л., 1991.
6. Лаврентьев Г.В. Гуманитаризация математического образования: проблемы и перспективы. Барнаул, 2001.
7. Лаврентьев Г.В., Лаврентьева Н.Б. Процесс разработки содержания учебных модулей // Интеграция учебного процесса и фундаментальных исследований в университетах: Материалы Всероссийской научно-практической конференции: В 2 т. Томск, 2000. Т. 2. С. 253–257.
8. Розов Н.С. Философия гуманитарного образования. М., 1993.
9. Российская педагогическая энциклопедия: В 2 т. М., 1993.
10. Сенько Ю.В. Гуманитарные основы педагогического образования: Курс лекций. М., 2000.

11. Сериков В.В. Личностный подход в образовании, концепции и технологии: Монография. Волгоград, 1994.
12. Тоффлер О. Смещение власти: знание, богатство и принуждение на пороге XXI века. М., 1991.
13. Якиманская И.С. Требования к учебным программам, ориентированным на личностное развитие школьников // Вопросы психологии. 1994. № 2. С. 64–76.

Реутова Людмила Петровна – доктор педагогических наук, профессор; профессор кафедры теории и методики профессионального образования, Карачаево-Черкесский государственный университет имени У.Д. Алиева, г. Черкесск

E-mail: reutova-60@mail.ru

Болгова Юлия Андреевна – старший преподаватель кафедры физики и математики, Пятигорский медико-фармацевтического институт – филиал Волгоградского университета Минздрава России

E-mail: Bolgovajuli2014@yandex.ru

L. Reutova, Yu. Bolgova

Problems of the humanitarization
of natural science disciplines in professional training
of students of a medical university

The article outlines the problems of humanitarization of natural science disciplines studied in a medical university: the determination of a methodological position for selecting the content of natural science disciplines, “humanitarian strategies” in their study associated with socio-cultural changes; technologies for constructing content in the form of a system of problematic and practice-oriented tasks and exercises; diagnostic, methodical and technological procedures for assimilating the content of natural science disciplines; type of training (modular), the development of didactic modules of natural science disciplines and their program - educational and methodological support. The set of problems identified in the article in the long term reflects the directions of optimization of the educational process in the university, connected with the identification of the humanitarian potential of natural science disciplines; the introduction of humanitarian regulations into the educational process for the full formation of various types of student activities.

Key words: personality-oriented education, humanitarization problems, humanitarian strategies, humanitarization of the content and process of studying natural science disciplines.

Reutova Lyudmila P. – Dr. Pedagogy Hab.; professor at the Department of Theory and Methods of Professional Education, Aliyev Karachay-Cherkess State University

Bolgova Julia A. – Senior Lecturer at the Department of Physics and Mathematics, Pyatigorsk Medical and Pharmaceutical Institute – Branch of Volgograd Medical University of the Ministry of Health of Russia

С.А. Яркова, Л.Д. Якимова,
А.В. Кутузова, Е.И. Михайлова

Повышение эффективности производственной практики студента отраслевого вуза в условиях совершенствования образовательного менеджмента

Авторами проведено анкетирование студентов-выпускников железнодорожного вуза по выявлению мотивов поступления на специальность 23.05.05 «Системы обеспечения движения» и уровня сформированности профессиональных и профессионально-специализированных компетенций. Изучена методика организации производственной практики по специализации «Электроснабжение железных дорог» и особенности ее проведения на предприятии железнодорожной отрасли. По результатам исследования разработаны предложения по изменению организации производственной практики, направленные на повышение уровня подготовки молодых специалистов; осуществление продуктивного обмена информацией между вузом и работодателем в области содержания образования и снижение затрат предприятия-работодателя на поиск сотрудников.

Ключевые слова: производственная практика, компетентностный подход, железнодорожное образование, образовательный менеджмент.

Теоретический анализ организации и содержания производственной практики в зарубежных и российских вузах показал, что в российской системе высшего образования существует проблема практической подготовки выпускников, снижающая эффективность образовательного менеджмента. Решить ее призвана реформа федеральных образовательных стандартов. Единая компетентностная модель, положенная в основу профессиональных и образовательных стандартов, позволит сформировать требования к формированию компетенций молодого специалиста.

Регулирование рынка труда востребованными специалистами является прерогативой государственной кадровой политики в области образования, подготовки и переподготовки кадров. Образовательные учреждения способны реализовать требования по подготовке выпускников благодаря наличию образовательного менеджмента, ориентированного

на запросы общества и государства. Целью образовательного менеджмента является обеспечение надлежащего уровня качества подготовки выпускника [5; 7; 11].

Качество обучения напрямую зависит от таких компонентов, как уровень организации учебного процесса, материально-технической базы, преподавательского состава и подбора группы студентов (рис. 1). Производственная практика является частью учебного процесса, особенность которой состоит в том, что она проходит на территории работодателя. От того, как организована производственная практика, во многом зависит успешность овладения студентами их будущей профессией. В системе профессиональной подготовки студентов практика выполняет не только обучающую и воспитательную функции, но и функцию адаптации будущих специалистов.



Рис. 1. Причинно-следственная связь обеспечения качества обучения

В связи с постановкой вопроса о повышении эффективности производственной практики будущего молодого специалиста, возрастает значение и ответственность высшего образования, позволяющие вырабатывать у студентов творческие способности, умение решать проблемы,

навыки участия в проектных мероприятиях, способность приспосабливаться к быстрой смене технологий и в будущем выполнять правильно свою работу [3]. Одной из значительных тем является повышение эффективности производственной практики. Цель производственной практики студентов состоит главным образом в овладении определенной профессиональной деятельностью и методами ее совершенствования. Разные виды практики, решая частные учебные задачи, вносят свой вклад в достижение этой цели. Сейчас вопросы производственной практики решаются во многом формально, зачастую студенты вынуждены сами искать место для прохождения практики через своих знакомых, родителей. Так же на свои знакомства опираются и руководители практики. Выделяемое время на практику недостаточно для получения практических и теоретических навыков. Студенты не чувствуют серьезную ответственность за прохождение производственной практики.

Целью настоящего исследования является повышение эффективности прохождения производственной практики будущего молодого специалиста железнодорожной отрасли, которая активно использует компетентностный подход для управления эффективностью персонала [1; 9].

Анализируя зарубежный опыт формирования профессиональных компетенций молодого специалиста, можно сделать вывод, что главным отличием прохождения практики за рубежом от прохождения практики на территории России является отношение к практике [2; 8]. В России на первом месте по-прежнему остается обширная теоретическая база, т.е. знания. За границей акцент приходится на практическую часть, т.е. умения. Например, российские университеты посвящают своих учеников в нюансы наук, но предоставляют минимум реального опыта работы по специальности. В результате выпускников многих вузов назвать квалифицированными специалистами можно с большой натяжкой, ведь они плохо умеют применять свои знания на практике. Наблюдается существенный разрыв между требованиями, предъявляемыми работодателям рабочих мест со стороны работодателя, и качеством подготовки выпускников среднего звена и, особенно, рабочих кадров [14]. За рубежом именно практические умения являются основной целью обучения, поэтому университеты готовят своих студентов к реалиям работы по специальности. При этом в качестве механизма регулирования отношений между работодателем и образовательными учреждениями являются профессиональные стандарты [4].

Профессиональный стандарт 17.024 «Работник по техническому обслуживанию и ремонту железнодорожных тяговых и трансформаторных подстанций, линейных устройств системы тягового электроснабжения» выдвигает основной целью профессиональной деятельности

выполнение технического обслуживания и ремонта оборудования железнодорожных тяговых подстанций и трансформаторных подстанций, линейных устройств системы тягового электроснабжения для бесперебойного электроснабжения контактной сети, линий автоблокировки и других потребителей, получающих питание от тяговых подстанций железнодорожного транспорта. В результате освоения программы специалитета у выпускников должны быть сформированы соответствующие общекультурные, общепрофессиональные, профессиональные и профессионально-специализированные компетенции, позволяющие будущему молодому специалисту решать следующие профессиональные задачи в соответствии с производственно-технологическим видом деятельности:

- организация эксплуатации и технического обслуживания систем обеспечения движения поездов, их диагностика и надзор за их безопасной эксплуатацией;
- организация производственно-технологических процессов технического обслуживания и ремонта систем обеспечения движения поездов;
- разработка технологической документации по производству и ремонту систем обеспечения движения поездов;
- надзор за качеством проведения и соблюдением технологии работ по производству, техническому обслуживанию и ремонту систем обеспечения движения поездов;
- разработка и использование типовых методов расчета надежности элементов систем обеспечения движения поездов;
- эффективное использование материалов и оборудования при техническом обслуживании и ремонте систем обеспечения движения поездов [13].

В результате анализа данного профессионального стандарта и основной профессиональной образовательной программы 23.05.05 «Системы обеспечения движения поездов», специализация № 1 «Электроснабжение железных дорог» [10; 12] было выявлено, что профессиональные задачи ФГОС ВО полностью совпадают с трудовыми функциями профессиональных стандартов, которые должен выполнять и которым должен соответствовать будущий молодой специалист.

Однако следует отметить, что небольшое количество студентов не получают необходимые компетенции для устройства на работу, т.к. не заинтересованы в своей будущей профессии. Среди наиболее значимых причин поступления в университет 62% опрошенных хотели бы получить интересную и перспективную профессию; 56% – хотели стать образованным и культурным человеком; 51% считали, что без высшего образования сложно будет в будущем найти хорошую работу;

39% выпускников полагали, что имея диплом о высшем образовании, можно существенно улучшить свое экономическое положение; 18% опрошенных поступили в университет под влиянием родителей; 11% просто хотели иметь диплом о высшем образовании; 9% хотели иметь государственную поддержку (получение стипендии, места в общежитии) и 5% рассматривали поступление в вуз как реальную возможность переехать жить в другой город. Следует отметить, что студенты, поступившие в вуз без серьезных намерений, не имеют мотивации для глубокого изучения профессиональных дисциплин.

Для оценки уровня сформированности профессиональных компетенций студента-выпускника используются различные методы, в том числе и статистические [6]. В нашей работе мы остановились на использовании кластерного метода, который позволит выделить группы студентов, имеющих определенный уровень сформированности профессиональных компетенций. В итоге предполагается получение пяти кластеров, соответствующих пяти уровням сформированности компетенций: высокий уровень, выше среднего, средний, ниже среднего, низкий.

Анкетирование 36 студентов-практикантов 5 курса, обучающихся по специальности 23.05.05 «Системы обеспечения движения поездов» (рис. 2) показало, что 77% профессиональных и профессионально-специализированных компетенций студенты умеют удовлетворительно применять во время производственной практики. 79% опрошиваемых студентов считают, что для работодателей при приеме на работу значимыми являются такие показатели, как профессиональные знания и навыки, желание работать и обучаемость. Исходя из данного исследования, был сделан вывод о том, что необходимо усилить контроль качества прохождения производственной практики для лучшего закрепления практических навыков и формирования умений применять теоретические знания.

Цель производственной практики – закрепление и углубление теоретических знаний студентов, приобретение практических производственных навыков, последовательная подготовка для дальнейшего изучения специальных дисциплин и выполнения учебных проектов. Задачами производственной практики являются:

- закрепление знаний, полученных во время обучения в институте и во время прохождения практики, а также освоение новых знаний;
- освоение практических навыков профессии;
- освоение технологии работы, получение профессиональных навыков;
- повышение способности адаптации учащихся к реальным условиям, с которыми им придется столкнуться после обучения.

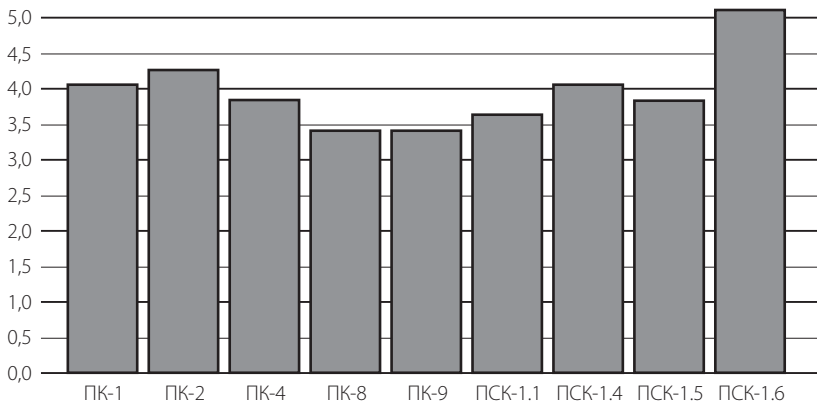


Рис. 2. Общая оценка усваиваемых компетенций

Обеспечение надежной работы тяговых подстанций, устройств контактной сети на современном этапе является важнейшей задачей проектирования и эксплуатации, обеспечивающей минимальный расход материальных и денежных ресурсов и минимальные затраты живого труда при одновременном гарантировании требуемой степени надежности электроснабжения. Энергосистемы продолжают оставаться основными источниками электроснабжения потребителей электроэнергии. В то же время изменение технологических процессов производства, связанное с их усложнением, приводит к необходимости модернизации и реконструкции систем электроснабжения. Эти основные проблемы охватывают большое количество теоретических и практических вопросов, в изучении и усвоении которых производственная практика играет важную роль. Именно в этот период студенты имеют возможность ознакомиться с предстоящей работой, понять производственные проблемы, ощутить те требования, которые будут к ним предъявлены как к специалистам.

В ходе анализа методики проведения производственной практики были сформулированы следующие предложения. По учебной программе производственная практика осуществляется после третьего и четвертого курсов с общей продолжительностью 21 рабочий день. Это недостаточно для оптимального получения навыков. Целесообразным является продление практики до трех месяцев, чтобы на следующей практике сдать экзамен и получить III группу допуска по электробезопасности, тем самым увеличить свои практические навыки и соответствовать компетенциям своей специальности при устройстве на работу. Благодаря увеличению длительности производственной практики

будущий молодой специалист может не только наблюдать за рабочим процессом, но и активно в нем участвовать.

Во-вторых, в соответствии с увеличением времени продолжительности практики появляется возможность поработать в разных цехах предприятия для лучшего представления о будущей профессии. Следует отметить, что это поможет студенту быть более осведомленным в разных аспектах своей специальности. Необходимо замотивировать будущих молодых специалистов так, чтобы они увеличили свою конкурентоспособность. Такая мотивация выступает как внутренний движущий фактор развития профессионализма и личности, т.к. только на основе ее высокого уровня формирования возможно эффективное развитие профессиональной образованности. При этом под мотивами профессиональной деятельности понимается осознание предметов актуальных потребностей личности (получение высшего образования, саморазвития, самопознания, профессионального развития, повышение социального статуса), удовлетворяемых посредством выполнения учебных задач и побуждающих к изучению будущей профессиональной деятельности, чему способствует возможность работы в разных цехах.

В-третьих, после окончания производственной практики наступит момент защиты отчета. Пройти практику и составить отчет – лишь часть успеха. Остальную часть занимает защита непосредственно самого отчета. Для более высокого уровня повышения практических умений целесообразно будет передать полномочия по приему отчета и защиты людям, работающим на предприятии. Например, если человек в будущем будет работать на энергоучастке, то принимать отчет по производственной практике должен специалист этого участка, должностью не менее электромеханика 4-го разряда. В данный момент отчет по практике принимают только преподаватели вуза, в котором обучается студент, и из-за этого защита проходит более лояльно и комплекс информации, найденной студентом из книг и различных Web-ресурсов, забывается быстрее. Студент это понимает и иногда халатно относится к защите отчета. Если же отчет будет принимать специалист, работающей в этой сфере, то он сможет указать на ошибки, научит деловому общению, прибавит опыта в будущей защите дипломной работы, а также подготовке отчетов во время трудовых будней. Студент же, в свою очередь, сможет информировать работающего специалиста о современных теоретических подходах по предмету практики.

При таком варианте сдачи отчетов по производственной практике у студента есть возможность получить рекомендацию на работу от специалиста, который видит уровень его знаний, способности и мотивацию. Исходя из вышесказанного, можно сделать вывод, что принимать

отчет и защиту по практике целесообразней будет доверить людям, работающим на предприятиях, и вузовскому руководителю практики.

В-четвертых, использование выходных тестирований по окончании практики, которые покажут руководителю производственной практики, как были усвоены полученные знания. Соответствующие тесты можно взять у административно-управленческого персонала на предприятии.

В заключение следует отметить, что предложенные рекомендации по изменению организации производственной практики позволят: повысить уровень подготовки молодых специалистов; осуществлять продуктивный обмен информацией между вузом и работодателем в области содержания образования; снизить затраты предприятия-работодателя на поиск сотрудников.

Библиографический список

1. Анисимова Н.А., Яркова С.А. Проведение комплексной оценки кадрового потенциала как фактор повышения эффективности деятельности транспортной компании // Наука. Общество. Образование: Материалы Всероссийской научно-практической конференции. Иркутск, 2017. С. 9–14.
2. Ерастова А.В. От производственной практики – к успешному трудоустройству выпускников вуза // Современные проблемы науки и образования. 2014. № 6. С. 551–563.
3. Ершов С.В., Сергеева Т.Е. Методика проведения производственной практики студентов на кафедре «Электроэнергетика» Тульского государственного университета // Известия ТулГУ. Технические науки. 2013. Вып. 12. Ч. 2. С. 217–222.
4. Залуцкий М.А., Данилова А.С. Роль профессиональных стандартов в социально-трудовых отношениях // Вестник Сургутского государственного университета. 2016. № 4 (14). С. 10–13.
5. Злыгарева А.С. Образовательный менеджмент в современных условиях // Вестник непрерывного образования. 2015. № 2. С. 29–36.
6. Иванова Л.А. Производственная практика – оценка уровня сформированности профессиональных компетенций студентов технических специальностей // Ineternum. 2015. № 1 (10). С. 62–65.
7. Игнатова В.В., Кутузова А.В. Система оценки подготовленности студента к творческой деятельности в условиях компетентностного подхода // Педагогический журнал. 2012. № 1. С. 22–33.
8. Любченко О.А., Кирмасов Б.А., Бахарев А.В. Научно-методический поиск моделей практической подготовки в зарубежном высшем педагогическом образовании // Современные проблемы науки и образования. 2015. № 4. С. 38–46.
9. Мельникова Е.В. Кадровая политика в обеспечении стратегической устойчивости организаций железнодорожного транспорта // 120 лет железнодорожному образованию в Сибири: Материалы Всероссийской научно-практической конференции с международным участием. Иркутск, 2014. С. 244–248.

10. Основная профессиональная образовательная программа, образовательная программа высшего образования по специальности 23.05.05 «Системы обеспечения движения поездов», специализация «Электроснабжение железных дорог». Иркутск, 2017.
11. Пермякова С.А., Шендель Т.В. Профессиональные стандарты как основа изменения системы обучения персонала компании // Актуальные вопросы экономики и управления: Материалы V Международной научной конференции. М., 2017. С. 127–131.
12. Приказ Минобрнауки России от 17.10.2016 г. № 1296 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования по специальности 23.05.05 «Системы обеспечения движения поездов (уровень специалитета)»» (Зарегистрировано в Минюсте России 14.11.2016 г. № 44333). URL: http://mvr.gups.ru/images/fgos_230505_at_11.10.2016.pdf (дата обращения: 19.04.2018).
13. Профессиональный стандарт 17.024 «Работник по техническому обслуживанию и ремонту железнодорожных тяговых и трансформаторных подстанций, линейных устройств системы тягового электроснабжения» (утв. приказом Министерства труда и социальной защиты РФ от 3 декабря 2015 г. № 991н). URL: <http://classinform.ru/profstandarty/17.024-rabotnik-po-tehnicheskomu-obsluzhivaniyu-i-remontu-zheleznodorozhnykh-tiagovykh-i-transformatornykh-podstantsii.html> (дата обращения: 19.04.2018).
14. Шехохутдинова В.В. Организация производственной практики на основе профессионального самоопределения студента и запросов работодателей // Вестник Камчатского политехнического техникума. 2014. № 9 (9–14). С. 4–9.

Яркова Светлана Анатольевна – кандидат технических наук, доцент; заведующая кафедрой управления персоналом, Красноярский институт железнодорожного транспорта – филиал Иркутского государственного университета путей сообщения

E-mail: yarkova_sa@krsk.irkups.ru

Якимова Любовь Дмитриевна – кандидат технических наук, доцент; доцент кафедры управления персоналом, Красноярский институт железнодорожного транспорта – филиал Иркутского государственного университета путей сообщения

E-mail: yakimova_ld@krsk.irkups.ru

Кутузова Анастасия Валерьевна – кандидат педагогических наук, доцент; доцент кафедры управления персоналом, Красноярский институт железнодорожного транспорта – филиал Иркутского государственного университета путей сообщения

E-mail: kichigina_84@mail.ru

Михайлова Елена Иосифовна – кандидат технических наук, доцент; начальник учебно-методического отдела, Красноярский институт железнодорожного транспорта – филиал Иркутского государственного университета путей сообщения

E-mail: mihaylova_ei@krsk.irkups.ru

S. Yarkova, L. Yakimova, A. Kutuzova, E. Mikhailova

Increase of efficiency of internship
of a student of an industrial university in the conditions
of improving educational management

Authors carried out questioning graduate students of Railway University was carried out to identify the reasons for choosing the specialty 23.05.05 “Traffic Management Systems” and the level of professional competence formation. The methods of internship organization in the “Electricity supply of railways” specialization and the features of its implementation at the railway industry (the power supply distance) are studied. Based on the results of the analysis of this study, proposals for changing of internship organization were developed. It is intended to improve the level of training of young specialists; to organize a productive information exchange between the university and the employer in the field of content of education and a reduction of cost of hiring personnel.

Key words: internship, competence approach, railway education, educational management.

Yarkova Svetlana A. – PhD in Technicaly; head at the Department of Personnel Management, Krasnoyarsk Institute of Railway Transport – Branch of the Irkutsk State Transport University

Yakimova Lyubov D. – PhD in Technicaly; associate professor at the Department of Personnel Management; Krasnoyarsk Institute of Railway Transport – Branch of the Irkutsk State Transport University

Kutuzova Anastasia V. – PhD in Technicaly; associate professor at the Department of Personnel Management; Krasnoyarsk Institute of Railway Transport – Branch of the Irkutsk State Transport University

Mikhailova Elena I. – PhD in Technicaly; head at the Department Educational and Methodical; Krasnoyarsk Institute of Railway Transport – Branch of the Irkutsk State Transport University

Е.Л. Инденбаум

Мониторинг жизненной компетенции обучающихся с задержкой психического развития в условиях инклюзии¹

В статье анализируются проблемы организации мониторинга сферы жизненной компетенции, дается краткий анализ недостатков оценочных средств, представленных в публикациях и самостоятельно создаваемых педагогами. Предлагается осуществлять характеристику состояния сферы жизненной компетенции в соотношении с личностными результатами образования, регламентированными Федеральным государственным образовательным стандартом. Раскрывается содержание потенциально эффективных оценочных средств, используемых в процессе мониторинга сферы жизненной компетенции: шкал экспертной оценки, педагогических тестов, экспериментально-педагогических ситуаций. Предлагается конструировать индивидуализированные оценочные шкалы, выбирая промежуточные результаты в соответствии с конкретизированными особыми образовательными потребностями. Приводятся примеры построения шкал экспертной оценки, педагогического теста, экспериментально-педагогической ситуации.

Ключевые слова: дети с задержкой психического развития, начальное образование, результаты образования, мониторинг жизненной компетенции, сфера жизненной компетенции, диагностический инструментарий.

¹ Исследование выполнено в рамках Государственного задания Минобрнауки РФ ФГБОУ ВО «Иркутский государственный университет» (№ 27.12822.2018/12.1 «Разработка диагностического инструментария для мониторинга становления сферы жизненной компетенции обучающихся с ЗПР и легкой умственной отсталостью»).

Инклюзивное образование стало законодательно закрепленной реальностью. Соответственно, современный этап развития специального образования, независимо от условий его реализации, характеризуется новыми задачами. В их число входит разработка технологичного методического обеспечения образовательного процесса в целом и средств психолого-педагогической оценки его результатов, в частности. Контроль запланированных личностных и, частично, метапредметных результатов образования, итогов реализации программы коррекционной работы позволяет оценить продвижение ребенка в сфере жизненной компетенции [2; 18; 19]. Сущность указанного продвижения заключается в овладении культурно-нормативными способами действий в широком спектре ситуаций социального взаимодействия. Именно выделение сферы жизненной компетенции как особого объекта педагогического внимания, наряду с дифференциацией образовательных маршрутов для определенной категории детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), можно полагать надежной теоретико-методологической основой улучшения качества специального образования обучающихся с задержкой психического развития (ЗПР).

Несмотря на то, что ЗПР является очень частым вариантом отклонений в развитии ребенка, а количество таких детей в образовательных организациях тесно коррелирует с общей характеристикой социально-экономических условий в месте их проживания, педагоги нередко недооценивают важность своевременного выявления и удовлетворения особых образовательных потребностей этих обучающихся [2; 4; 9]. Акценты педагогических усилий смещаются на формирование академического компонента образовательных результатов. Вместе с тем дезадаптирует детей в школе преимущественно недостаточная сформированность сферы жизненной компетенции. Для них типичны проблемы в области регуляции своей деятельности и поведения (саморегуляции) [4; 5], коммуникативные трудности [9; 11], недостатки интереса к себе и окружающему миру (социального интереса) [15], своеобразная картина мира [12], общая социальная незрелость [3; 4; 9; 11; 13; 15; 20], трудности овладения социально-бытовыми умениями и пр. Поэтому содержание психолого-педагогического сопровождения будет в обязательном порядке включать работу над формированием различных компонентов сферы жизненной компетенции. Подобная деятельность должна носить «сквозной» характер, а не представлять собой набор отдельных мероприятий, реализуемых во внеурочной деятельности.

Общая стратегия формирования сферы жизненной компетенции была заложена в самой Концепции Стандарта образования обучающихся с ОВЗ, разработанной учеными Института коррекционной педагогики

РАО [8; 14]. Начало перехода к обучению в соответствии с принятым Федеральным Государственным образовательным стандартом начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья (ФГОС НОО ОВЗ) потребовало разработки различных вариантов оценочных средств для диагностики этой сферы.

Формирование сферы жизненной компетенции – процесс, бесспорно, непростой, требующий учета психологических особенностей обучающихся с ЗПР, специфики их психосоциального развития, представленной в трудах И.А. Коробейникова, Р.Д. Триггер и др., а также в наших работах [9; 11; 20]. Как доказано докторским исследованием Н.В. Бабиной, дифференциация содержания сопровождения определяется различающимся характером особых образовательных потребностей школьников с ЗПР [4]. При формировании сферы жизненной компетенции учитываются как рекомендованные общие направления подобной работы, так и актуальные проблемы ребенка [2–4]. Соотношение недостатков структурных компонентов психосоциального развития (жизетейской, коммуникативной, аутопсихологической компетентностей) может быть сугубо индивидуальным, но чаще зависит от индивидуально-типологических вариантов развития обучающихся с ЗПР [9]. Это определяет меру потребности в психологической или психолого-педагогической помощи детям и ее приоритетную направленность.

Личностные результаты образования – противовес школьной дезадаптации. Любые призывы к толерантности по отношению к обучающимся с ОВЗ не достигнут цели, если дети будут вызывать эмоциональное неприятие сверстников своими неодобряемыми в их глазах поступками, свидетельствующими о недостатках психосоциального развития. Младшие школьники с ЗПР нередко полностью утрачивают школьную мотивацию из-за порицания их поведения и деятельности. Поэтому внимание к формированию сферы жизненной компетенции, а именно, поощрение и поддержка детских успехов, их старания может являться тем средством, благодаря которому ребенок сформирует положительное отношение к школе в целом.

Для того чтобы вектор формирующих усилий был задан в нужном направлении, необходим грамотный мониторинг – диагностическая процедура, позволяющая неоднократно, максимально точно и объективно оценить состояние выбранных для оценки параметров. Он организуется независимо от того, как осуществляется обучение детей: в отдельной образовательной организации, в отдельном или же в инклюзивном классе, – и является совершенно необходимой процедурой, доказывающей эффективность (или, наоборот, неэффективность) организованного сопровождения как конкретного обучающегося, так и группы

школьников. Нами установлено, что педагоги-практики нередко затрудняются в разработке средств обсуждаемого мониторинга, представляющего особую сложность для педагогов инклюзивных классов.

Продуктивные способы формирующего оценивания предметных результатов образования обучающихся с ЗПР представлены Н.В. Бабиной [6]. Перспективны попытки уточнить содержание личностных результатов образования нормально развивающихся младших школьников [1], предложить оригинальные подходы к оценке их сформированности [16]. Однако эти материалы не могут быть использованы без предварительной оценки их эффективности для решения поставленной задачи мониторинга жизненной компетенции детей с ЗПР. Анализ доступных отечественных публикаций по теме оценки результатов образования детей обсуждаемой категории, а также материалов собственных исследований позволил выделить ряд достаточно серьезных проблем.

Во-первых, еще не выработаны общие подходы к обучению педагогов и психологов инновационной для них деятельности по оценке личностных и метапредметных результатов образования школьников с ЗПР, поэтому в большинстве случаев они ощущают дефицит научно обоснованной информации.

Во-вторых, организационно не решен ряд вопросов, касающихся обеспечения необходимой помощи и распределения обязанностей между участниками сопровождения, в том числе привлечения родителей к процессу формирования сферы жизненной компетенции. В примерной адаптированной основной общеобразовательной программе (АООП) для обучающихся, получивших рекомендацию образования по варианту 7.1, указано, что «личностные, метапредметные и предметные результаты освоения обучающимися с ЗПР АООП НОО соответствуют ФГОС НОО»² [17, с. 18]. Задачи формирования жизненной компетенции для обучающихся с ЗПР, которые должны получать образование по тем же программам, что и их нормально развивающиеся сверстники (т.е. по варианту 7.1), аккумулированы в программе коррекционной работы. Из-за этого учителя нередко не принимают на себя ответственность за контроль становления обсуждаемой сферы.

В-третьих, обобщенный характер приведенных во ФГОС НОО и ФГОС НОО ОВЗ формулировок личностных результатов образования вполне оправдан с точки зрения охвата широкого круга необходимых

² Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования, утвержденный Приказом Минобрнауки России от 06.10.2009 № 373 (зарегистрирован Министерством юстиции Российской Федерации 22 декабря 2009 г., регистрационный № 15785) (ред. от 18.12.2012).

ребенку социальных умений, но их операционализация для обучающихся с ЗПР составляет отдельную проблему.

Проведенный анализ 10 АООП для обучающихся с ЗПР из случайной выборки образовательных организаций Сибирского и Дальневосточного Федеральных округов позволил выявить типичные ошибки в разделе «Система оценки достижения обучающимися с задержкой психического развития планируемых результатов освоения адаптированной основной общеобразовательной программы начального общего образования».

Наиболее широко распространено некритичное заимствование оценочных средств из интернет-ресурсов, хотя целевые задачи оценивания личностных результатов для обучающихся с условно-нормативным развитием и ЗПР принципиально различаются [18].

Следующей по частоте является попытка приписывать балльные критерии обобщенному результату из ПрАООП в целом, что делает оценку формальной, неverifiedируемой для других экспертов. Если же результат разбивается на конкретные оценочные параметры и к ним подбираются индикаторы (дескрипторы), то очень часто они либо разноплановы, либо плохо соотносимы с обозначенным результатом. Пример подобных рассогласований приведен ниже. Уровневые дескрипторы, подобранные к результату: «развитие этических чувств, доброжелательности и эмоционально-нравственной отзывчивости, понимания и сопереживания чувствам других людей» представлены следующим образом:

- 0 – к себе не требователен, проявляет себя в негативных поступках;
- 1 – не всегда требователен, не стремится проявить себя в хороших делах и поступках;
- 2 – требователен к себе, стремится проявить себя в хороших делах и поступках;
- 3 – требователен к себе и товарищам, стремится проявить себя в хороших делах и поступках, проявляет способность сопереживать.

Приведенный выше пример помимо разноплановости (способность сопереживать может проявляться и у плохо воспитанного ребенка) иллюстрирует игнорирование данных психологических исследований. Требовательность к себе является системным личностным образованием, основывающимся на адекватной самооценке и рефлексивных возможностях. Общеизвестная личностная незрелость обучающихся с ЗПР заключается в недостатках обозначенных предпосылок. Соответственно, требовательность к себе некорректно рассматривать как потенциально возможное достижение для младшего школьника с ЗПР, по крайней мере, в первые годы обучения.

Еще одним вариантом ошибок является предложение использовать в диагностике жизненной компетенции тесты, идентичные применяемым

при оценке знаний. В соответствии с системно-деятельностным подходом, заявленным в качестве методологического основания ФГОС НОО ОВЗ и ПрАООП для обучающихся с ЗПР, личностный результат можно оценить только в адекватной для этой цели деятельности. «Знаниевый» уровень, диагностируемый в процессе выполнения педагогического теста достижений, не всегда можно рассматривать как надежную основу реального действия, особенно когда репродуцируются знания абстрактного характера. Педагогические тесты для оценки личностных результатов должны быть конкретизированными, что мы проиллюстрируем приводимым ниже примером.

Очень часто педагоги-психологи, которым делегируется ответственность за оценку личностных и метапредметных результатов, ищут для достижения цели психодиагностические методики, однако многие из них по разным причинам недостаточно валидны для младших школьников с ЗПР. Излюбленные проективные методики не могут рассматриваться как надежное средство для оценки результатов, поскольку они не предназначены для характеристики поведения. Кроме того, при неоднократном применении методика утрачивает свою дифференцировочную способность. Поэтому мы полагаем, что эти средства должны использоваться ограниченно и при наличии достаточных оснований. Конечно, это не исключает как возможностей конструирования новых экспериментально-психологических методик, так и применения уже существующих [12].

В итоге можно констатировать, что попытки педагогов и психологов самостоятельно конструировать или подбирать оценочные средства обнаруживают ряд типичных недочетов-ошибок. Этот факт определяет необходимость разработки рекомендаций, позволяющих решать поставленную задачу мониторинга становления сферы жизненной компетенции с учетом современных требований, т.е. надежно и эффективно.

Мы полагаем, что в качестве оценочных средств могут использоваться как критерии включенного наблюдения с заполнением шкал экспертной оценки, так и особым образом сконструированные педагогические тесты, экспериментально-педагогические ситуации и, очень ограниченно, экспериментально-психологические методики.

В соответствии с ПрАООП для обучающихся с ЗПР, основным средством мониторинга сферы жизненной компетенции является экспертная оценка. Подобрать дескрипторы к каждому обозначенному в ПрАООП результату бывает затруднительно из-за его многоаспектности. Предлагается рассматривать подобные многозначные результаты как совокупность параметров, выделенных для контроля психосоциального развития [18]. К параметрам в свою очередь подобраны индикаторы (дескрипторы).

Предлагаемую нами структуру личностных результатов для варианта 7.2 ПрАООП для обучающихся с ЗПР мы приводим в приведенной ниже таблице 1. Номера результатов в таблице соответствуют таковым в ПрАООП [17, с. 63–64].

Таблица 1

**Структурные компоненты
личностных результатов образования
обучающихся с задержкой психического развития**

Личностный результат из ПрАООП	Параметры, предлагаемые для оценки
3. Формирование уважительного отношения к иному мнению, истории и культуре других народов	Осознание себя как гражданина России. Сформированность навыков продуктивной межличностной коммуникации. Сформированность социально одобряемого (этичного) поведения
4. Овладение начальными навыками адаптации в динамично изменяющемся и развивающемся мире	Сформированность речевых умений. Сформированность знаний об окружающем природном и социальном мире и позитивного отношения к нему. Сформированность представлений о здоровом образе жизни, безопасном поведении и овладение социально-бытовыми умениями, используемыми в повседневной жизни. Сформированность стремления трудиться и начальных трудовых навыков. Сформированность самосознания, в т.ч. адекватных представлений о собственных возможностях и ограничениях. Сформированность отдельных функциональных умений
5. Принятие и освоение социальной роли обучающегося, формирование и развитие социально значимых мотивов учебной деятельности	Освоение социальной роли ученика. Сформированность речевых умений
6. Способность к осмыслению социального окружения, своего места в нем, принятие соответствующих возрасту ценностей и социальных ролей	Освоение социальной роли ученика. Сформированность социально одобряемого (этичного) поведения

Окончание табл. 1

Личностный результат из ПроАООП	Параметры, предлагаемые для оценки
9. Развитие навыков сотрудничества со взрослыми и сверстниками в разных социальных ситуациях	Сформированность навыков продуктивной межличностной коммуникации. Сформированность социально одобряемого (этичного) поведения. Сформированность речевых умений
10. Формирование установок на безопасный, здоровый образ жизни, наличие мотивации к творческому труду, работе на результат, бережному отношению к материальным и духовным ценностям	Сформированность представлений о здоровом образе жизни, безопасном поведении и овладении социально-бытовыми умениями, используемыми в повседневной жизни. Сформированность стремления трудиться и начальных трудовых навыков. Сформированность социально одобряемого (этичного) поведения
12. Овладение социально-бытовыми умениями, используемыми в повседневной жизни	Сформированность стремления трудиться и начальных трудовых навыков. Сформированность отдельных функциональных умений.
13. Владение навыками коммуникации и принятыми ритуалами социального взаимодействия, в том числе с использованием информационных технологий	Сформированность навыков продуктивной межличностной коммуникации. Сформированность социально одобряемого (этичного) поведения. Сформированность отдельных функциональных умений

Мы составили перечень дескрипторов (промежуточных результатов) для каждого параметра, выделив минимальный и оптимальный уровни. Избыточное количество предложенных дескрипторов дает возможность выбора, влекущего за собой индивидуализацию программы сопровождения.

Освоение социальной роли ученика

Минимальный уровень (далее по тексту – *М.*): соблюдает школьные правила (умеет правильно сидеть за партой, поднимать руку и пр.), может действовать по инструкции педагога, проявляет старательность, подчинение дисциплинарным требованиям, дает адекватную эмоциональную реакцию на похвалу и порицание учителя, обнаруживает стремление отвечать на вопросы учителя, быть успешным в учебе, самостоятельно приходит в школу и возвращается домой, дает социально

одобряемые ответы на вопросы об отношении к посещению школы, содержит в порядке учебные принадлежности, проявляет бережное отношение к учебникам, школьному имуществу, выполняет поручения педагога, не пропускает школу без уважительной причины, уважительно относится к педагогам и техническому персоналу школы.

Оптимальный уровень (далее по тексту – *О.*): задает вопросы по содержанию учебного материала, проявляет самостоятельность при подготовке домашнего задания, учебных принадлежностей к следующему дню, ответственное поведение (транслирует дома задания учителя, беспокоится по поводу соблюдения требований), имеет предпочитаемый учебный предмет, стремится проявить самостоятельность и инициативу при подготовке учебных проектов, участвовать в общественной жизни класса, заниматься в кружках образовательной направленности.

Сформированность речевых умений

М. Говорит отчетливо, без дефектов звукопроизношения (или они минимальны); правильно воспроизводит звукослоговую структуру сложных слов; в речевом потоке выделяются интонационные паузы, логические ударения; отмечаются адекватные для коммуникации темпоритмические характеристики речи. Ребенок может комментировать свои действия, обозначать потребности, желания, затруднения, сформированы диалогические умения.

О. Может аргументировать свои решения, пересказывать учебные тексты, составлять описательные рассказы, говорить об испытываемых эмоциях, намерениях (монологические умения), выразительно читать текст, разборчиво писать либо набирать текст на компьютере с соблюдением необходимых правил, писать СМС, записку, письмо с соблюдением орфографических правил.

Сформированность социально одобряемого (этичного) поведения

М. Умеет следить за своим внешним видом, правильно вести себя за столом, соблюдать нормы речевого этикета, очередность, тишину во время посещения культурно-значимых объектов, в общественном транспорте, в общественных учреждениях, сдерживать вербальную агрессию, согласен делиться своим имуществом, соблюдать эквивалентность при обменах с другими детьми, может признаться в неправильном поведении, уважает чужой труд (без напоминаний и контроля не проходит в грязной обуви по вымытому полу, не мусорит, не кладет ношеную одежду к чистой и т.п.).

О. Вежливо улыбается при встрече, обращении, умеет проявить сочувствие при чужих затруднениях и неприятностях, в конфликтной

ситуации сделать правильный поведенческий выбор на основе представлений о нравственных нормах и справедливости, реально проявить уважительное (заботливое) отношение к старикам и младшим по возрасту, больным и нуждающимся в помощи, к культурным традициям других народов, понимает, что каждый продукт и каждая вещь является результатом чьего-то труда и бережно относится к чужим и своим вещам.

Форматы статьи не дают возможности привести все предлагаемые дескрипторы. Они могут изменяться и дополняться образовательной организацией (ОО) при условии согласования с личностными результатами из ПрАООП для обучающихся с ЗПР. Для каждого выбранного индикатора предлагается использовать трехбалльную критериальную оценку, где 0 – умение отсутствует, 2 – в целом сформировано, 1 – имеет резервы для совершенствования. По мере продвижения ребенка с ЗПР в психосоциальном развитии достигнутые результаты заменяются новыми.

Запланированные личностные результаты образования способны выполнять компенсирующую функцию для повышения внутригруппового статуса обучающихся с ЗПР в том случае, если они объективированы для педагогов, родителей и самих обучающихся. Предполагается, что консилиум образовательной организации сможет сконструировать из представленного перечня потенциально достижимых и желательных умений свой диагностический набор. Затем следует осуществить экспертную оценку исходного уровня сформированности нужных умений, а по прошествии установленного временного промежутка – оценить динамику.

Диагностические задания для мониторинга становления сферы жизненной компетенции можно специально конструировать. Они должны выполнять формирующую функцию, наполняя содержанием справедливый тезис о том, что диагностика – первый этап коррекции. Диагностические задания могут быть представлены разным участникам сопровождения, в т. ч. родителям.

Приведем пример педагогического теста, направленного на оценку формирования такого важного социально-бытового умения, как приобретение продуктов питания в гипермаркете (3–4 классы).

1. Тебя послали за хлебом и молоком. Молоко ты купил, а нужного хлеба не было. Ты пошел за ним в другой магазин самообслуживания. Молоко у тебя с собой. Куда ты его денешь, зайдя в магазин?

- возьмешь с собой в торговый зал;
- поставишь в ячейку и закроешь ее на ключик;
- поставишь на стол или под стол около входа в торговый зал.

2. Ты пришел в магазин и не находишь нужные продукты на том месте, где они всегда были. Что будешь делать?

- искать, пока не найдешь;
- спросишь у консультанта и попросишь проводить тебя к нужному месту;
- позвонишь маме.

3. Соедини нужные слова стрелками

- | | |
|------------------------------------|-------------|
| • за кассой сидит | консультант |
| • в торговом зале стоит | грузчик |
| • подвозит новые продукты к полкам | кассир |

4. Для чего рядом с овощами и фруктами, хлебными изделиями стоят рулоны с намотанными на них прозрачными пакетиками?

- для красоты;
- так надо;
- чтобы класть в них эти продукты или закрывать пакетиком руку, если пробуешь, свежий ли хлеб.

5. Что означает слово «полуфабрикат»?

- готовый к употреблению продукт;
- продукт, который сделали на фабрике;
- продукт, который уже почти готов к употреблению, его надо только сварить, разогреть или поджарить.

6. Где в магазине надо искать сливочное масло?

- на стеллажах с молочными продуктами;
- в морозильной камере;
- рядом с растительным маслом.

7. Где в магазине надо искать сыр?

- на стеллажах с молочными продуктами;
- в морозильной камере;
- рядом с хлебом и колбасой.

8. Если ты купил хлеб и печенье, что в пакете должно лежать снизу?

- хлеб;
- печенье;
- не имеет значения.

9. Для чего в магазине самообслуживания охранники?

- чтобы никто ничего не мог вынести, не оплатив;
- чтобы помогать продавцам и грузчикам;
- чтобы люди не боялись ходить в магазин.

10. *Надо ли сохранять чек?*

- нет, это мусор;
- да, потому что чек подтверждает, где куплен товар;
- не имеет значения.

Нами разработан ряд подобных тестов, но трудоемкость, необходимость оценки умений в реальном поведении позволяет рассматривать их в качестве дополнительного, а не основного средства мониторинга. С другой стороны, подобные тесты фактически представляют собой операционные карты действий, т.е. реализуют функцию формирующего оценивания.

Перспективным способом оценки нам представляются экспериментально-педагогические ситуации. Их можно создавать или они складываются спонтанно, задаются приведенным выше перечнем индикаторов-дескрипторов. Например, контролируемое умение проявить сочувствие при чужих затруднениях и неприятностях оценить достаточно легко, поскольку такие ситуации типичны. Можно смоделировать ситуации, требующие нравственного выбора, базируясь на известных приемах, описанных в литературе. К примеру, на уроке математики можно раздать в конвертах карточки с примерами из таблицы умножения, сказав: «Кому повезло и на конверте стоит точка, может взять карточку-подсказку» (точки изначально нет ни на одном из конвертов, но многие школьники беззастенчиво ее ставят, требуя карточку). Спектр социально-бытовых умений, необходимых в повседневной жизни, формируется многими учебными предметами. Задача педагога заключается в рефлексии происходящего, способности отметить овладение нужными действиями (например, измерением длины, определением температуры воздуха, поливом цветов, разрезанием бумаги и т.д.). Таким образом, одна экспериментально-педагогическая ситуация способна и решать педагогические задачи, и выступать в роли оценочного средства.

Когда ребенок с ЗПР находится в инклюзивном классе, очень важно, чтобы подобные экспериментально-педагогические ситуации создавались регулярно для класса (или группы учеников) и показывали, насколько успешно происходит коррекция недостатков психосоциального развития. Поскольку указанные недостатки часто имеют в своей основе трудности произвольной регуляции [5], нецелесообразно оценивать только конечный результат деятельности, который может не быть успешным. На начальных этапах «пошаговость», справедливо провозглашенная в качестве одного из основных условий успешного обучения ребенка с ЗПР, заключается в дифференциации овладения школьником

ориентировочной основой формируемых действий, их исполнительской и контрольной частью [21]. Объектом положительного оценивания может стать любая часть формируемого действия. Этот прием позволит обеспечить успешность и повысить статус ребенка с ЗПР в глазах одноклассников с нормативным развитием.

В заключение необходимо еще раз напомнить, что смысл мониторинга жизненной компетенции заключается не в контроле, а в помощи обучающимся с ЗПР овладеть социально-одобряемыми умениями и навыками. Подобная работа позволяет формировать те «обходные пути», о которых писал еще Л.С. Выготский [7]. Следует еще раз отметить, что внимание к становлению сферы жизненной компетенции позволяет конкретизировать образовательные потребности ребенка с ЗПР, индивидуализировать работу с ним. Можно также предположить, что описанные подходы к оценке могут быть в определенной мере пригодны для обучающихся, имеющих другие варианты ОВЗ, но идентичный уровень интеллектуального развития (с учетом их дополнительных ограничений).

Библиографический список

1. Ансимова Н.П. Личностные результаты образования в младшем школьном возрасте // Системогенез учебной и профессиональной деятельности: Материалы VI Международной научно-практической конференции / Под ред. проф. Ю.П. Поваренкова. Ярославль, 2013. С. 48–53.
2. Бабкина Н.В. Жизненные компетенции как неотъемлемая составляющая содержания образования детей с задержкой психического развития // Клиническая и специальная психология. 2017. Т. 6. № 1. С. 138–156.
3. Бабкина Н.В. Основные направления и содержание коррекционной работы с младшими школьниками с задержкой психического развития // Дефектология. 2016. № 2. С. 53–59.
4. Бабкина Н.В. Психологическое сопровождение младших школьников с задержкой психического развития: Дис. ... д-ра психол. наук. М., 2017.
5. Бабкина Н.В. Саморегуляция в познавательной деятельности у детей с задержкой психического развития: Монография. М., 2016.
6. Бабкина Н.В. Современные подходы к оценке достижений и трудностей младших школьников с задержкой психического развития // Педагогика и психология образования. 2016. № 3. С. 56–61.
7. Выготский Л.С. Основы дефектологии. СПб., 2003.
8. Единая концепция Специального федерального государственного стандарта для детей с ограниченными возможностями здоровья: основные положения / Малофеев Н.Н., Никольская О.С., Кукушкина О.И. и др. // Дефектология. 2010. № 1. С. 6–22.

9. Инденбаум Е.Л. Школьники с легкими формами интеллектуальной недостаточности: психолого-педагогическая диагностика и характеристики психосоциального развития: Монография. Иркутск, 2012.
10. Коробейников И.А., Бабкина Н.В. Дифференциация образовательных потребностей как основа дифференцированных условий образования детей с ЗПР // Дефектология. 2017. № 2. С. 3–13.
11. Коробейников И.А. Нарушения развития и социальная адаптация: Монография. М., 2002.
12. Косымова А.Н. Изучение и коррекция представлений об окружающем мире младших школьников с нарушениями интеллектуального развития: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 2006.
13. Кузнецова Л.В. Особенности мотивационно-волевой готовности детей с ЗПР к школьному обучению: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 1986.
14. Малофеев Н.Н., Никольская О.С., Кукушкина О.И. Требования к результатам освоения основной образовательной программы начального школьного образования детьми с ОВЗ // Альманах Института коррекционной педагогики. 2010. № 14. URL: <http://alldef.ru> (дата обращения: 03.04.2018).
15. Нодельман В.И., Шевченко А.В. Психолого-педагогические условия формирования элементов самосознания дошкольников с задержкой психического развития // Дефектология. 2007. № 3. С. 31–39.
16. Пастернак Н.А. Личностный результат образования выпускника начальной школы // Начальная школа. 2016. № 2. С. 42–46.
17. Примерная адаптированная основная общеобразовательная программа для обучающихся с задержкой психического развития. URL: <http://fgosreestr.ru/registry/primernaya-adaptirovannaya-osnovnaya-obshheobrazovatel'naya-programma-nachalnogo-obshhego-obrazovaniya-obuchayushhixsya-s-zaderzhkoipsihicheskogorazvitiya/> (дата обращения: 16.06.2018).
18. Проблемы оценки личностных результатов образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья и возможные подходы к их решению / Инденбаум Е.Л., Гостар А.А., Позднякова И.О. и др. // Дефектология. 2017. № 6. С. 10–21.
19. Проблемы оценки метапредметных результатов образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья и возможные подходы к их решению / Инденбаум Е.Л., Самойлюк Л.А., Позднякова И.О. и др. // Дефектология. 2018. № 2. С. 26–37.
20. Тригер Р.Д. Психологические особенности социализации детей с задержкой психического развития: Монография. СПб., 2008.
21. Эльконин Б.Д. Введение в психологию развития (в традиции культурно-исторической теории Л.С. Выготского). М., 1994.

Инденбаум Елена Леонидовна – доктор психологических наук, профессор; заведующая кафедрой комплексной коррекции нарушений детского развития Педагогического института, Иркутский государственный университет

E-mail: eleon-irk@yandex.ru

E. Indenbaum

Monitoring of life competence of children with learning delay in the conditions of inclusive education

The article deals with the issues of monitoring the scope of life competence of children with learning delay. A brief analysis of the imperfection of the self-created assessment tools is given. It is proposed to carry out the characteristics of the sphere of life competence in relation to the personal results of education, regulated by the Federal State Educational Standard. The content of potentially effective evaluation tools used in the process of monitoring the sphere of life competence is revealed: scales of expert evaluation, pedagogical tests, experimental-pedagogical situations. It is proposed to design individualized evaluation scales, choosing intermediate results in accordance with the children's specific educational needs. The article provides examples of construction of scales of an expert assessment, a pedagogical test, and experimentally-pedagogical situation.

Key words: children with learning delay, primary education, educational outcomes, monitoring, sphere of life competence, diagnostic tools.

Indenbaum Elena L. – Dr. of Psychol. Hab.; head at the Department of Complex Correction of Abnormal Child Development of the Teacher Training College, Irkutsk State University

Е.Е. Семина, Е.А. Кузьмина, С.В. Кухар

Опыт работы с детьми с ограниченными возможностями здоровья в дошкольной группе

В статье представлен опыт работы педагогов по развитию речи и социализации детей с ограниченными возможностями здоровья в дошкольных группах. Для решения коррекционно-развивающих задач необходимо взаимодействие всех специалистов образовательного учреждения. Авторами разработаны методики такого взаимодействия, показавшие на практике свою эффективность.

Ключевые слова: дети с ограниченными возможностями здоровья, дошкольники, речевое развитие, социализация ребенка, коррекционно-развивающие задачи, творческое развитие, арт-терапия.

Активная социализация ребенка начинается с момента его попадания в группу детского дошкольного учреждения [2]. Важнейшим компонентом целостного развития личности является речь. Однако, как всем известно, малыши начинают свой путь в дошкольной группе с разным уровнем развития речи. Часть детей произносят отдельные слоги и слова, при этом понимают речь окружающих, но сами затрудняются говорить. У других же наоборот – развернутая фраза, богатый словарный запас. На сегодняшний день дети с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), в том числе и с тяжелыми нарушениями речи (ТНР), обучаются в одной группе, но по разным образовательным программам, дети с ОВЗ имеют «индивидуальные образовательные маршруты». Для детей с ТНР характерны: неусидчивость, быстрая истощаемость, снижение интереса к учебной деятельности. Такие дети нуждаются в постоянной эмоциональной поддержке на занятиях. Адаптированную образовательную программу для детей с тяжелыми нарушениями речи реализуют в дошкольных группах специалисты: учитель-логопед, педагог-психолог, учитель-дефектолог, воспитатель.

Речевое развитие детей с ОВЗ включает ряд коррекционно-развивающих занятий, направленных на формирование словарного запаса, грамматически правильной речи, развитие связной речи. В своей практике учитель-логопед в наших дошкольных группах на занятиях использует дидактические игры, логоритмические упражнения под музыку [3; 4]. В одно занятие включено 2–3 дидактические игры. Приведем примеры игр, которые мы применяем.

«*Фишечный диктант*». Детям раздают карточки с указанием начала, середины или конца слова. Педагог произносит слова со звуком С в разных позициях. Если ребенок услышит этот звук в слове, он должен поставить фишку на карточку. После диктанта проводится проверка.

«*Составь из слов со звуком С предложение*». Педагог предлагает набор слов или просит детей придумать их самостоятельно. Затем дети называют свои предложения.

Закрепить материал по лексическим темам поможет игра «*Рыбалка*» (например, известные всем темы «Овощи», «Фрукты», «Животные», «Одежда», «Обувь» и т.д.). Для игры нужно подготовить металлические скрепки, предметные картинки, коробочку, удочку с магнитом. Ребенок ловит предмет с помощью удочки, называет его и объединяет предметы по группам. Дети по очереди «вылавливают» удочкой различные предметы и называют их. Определяют место звука в слове. За правильный ответ ребенок получает очко. Выигрывает тот, кто наберет больше очков.

«*Чудо-дерево*» (на отработку предлогов или подбор родственных слов).

Работа над формированием связной речи включает: составление рассказов-описаний о предмете, загадок-описаний, составление рассказов по картине и серии сюжетных картинок. Активно используются в работе с детьми тексты цепной структуры. Например:

*Около дома рос сад.
В сад пришла семья.
Семья собрала фрукты.
Фрукты были очень вкусными.*

Повторяя логоритмические упражнения под музыку, дети учатся координировать движение со словом.

Организуя непосредственную образовательную деятельность, воспитатель в группе, также как и учитель-логопед, создает необходимые условия для формирования речевых навыков у детей.

Большое количество времени ребенок проводит в группе в игровой деятельности с другими детьми. Игра помогает детям включиться в познавательный процесс. И у педагога (воспитателя) в течение дня масса возможностей для реализации коррекционно-развивающих задач. Игра как основной вид деятельности дошкольника способствует развитию всех компонентов речи и целостного развития личности ребенка. В процессе игры у ребенка обязательно появляется потребность в общении, которое следует поощрять и активно стимулировать. Так например, если ребенок пришел с игрушкой из дома в группу, не оставляем это без внимания, спрашиваем: «Кто (что) это у тебя?». Кроме того, важно эмоциональное включение педагога в диалог с ребенком, это обязательно заметят другие дети и подключатся к беседе. Очень важен утранный заряд позитива для ребенка от встречающего его воспитателя.

В своей работе мы активно используем методы арт-терапии. Для этого подходят все традиционные методы: аппликация, лепка, рисование. Развивая творческие способности детей с ОВЗ, мы работаем также над развитием когнитивной сферы, эмоционально-волевой, развиваем мелкую моторику и способствуем личностному становлению ребенка. Непосредственная образовательная деятельность в области художественно-эстетического развития позволяет реализовывать не только обучающую функцию, но и дает возможности для самовыражения и самопознания. Совместная работа воспитателя и педагога-психолога в дошкольной группе с использованием элементов арт-терапии эффективна не только для детей с тяжелыми нарушениями речи, но и для других групп. Например, техника работы с пластилином позволяет снять мышечный тонус, коллаж развивает процессы восприятия и воображения, куклы би-ба-бо и небольшие театральные постановки дают

огромное поле для самовыражения. Все варианты арт-терапии ценны тем, что позволяют ребенку социально безопасно выражать свои эмоции и чувства через творчество.

Очень важно в процессе работы хвалить детей, особенно детей с ОВЗ, оказывать помощь и обязательно демонстрировать результаты труда ребенка всей группе. Это добавляет уверенности, порождает интерес к результату труда и создает атмосферу доброжелательности в группе. Кроме того, следует вечером обратить внимание родителей детей на труды ребенка и еще раз его похвалить.

Особую роль в развитии ребенка с ОВЗ в дошкольном возрасте имеет музыкальная деятельность [1]. Важно, чтобы эти дети не остались пассивными участниками действий в музыкальном зале. Совместная работа педагогов позволяет найти роль каждому ребенку по его возможностям. Это позволяет не только стимулировать творческое развитие ребенка, но и активно его социализировать, помогает предупреждать комплексы и преодолевать уже имеющиеся. Конечно, появлению ребенка с ОВЗ на сцене предшествует долгая кропотливая совместная работа специалистов.

Для любого ребенка важно чувствовать доверие к взрослому, а для ребенка с ОВЗ – это важно вдвойне. Только комплексная совместная работа педагогов приведет к желаемому результату – компенсации ограниченных возможностей. Работу с детьми с ОВЗ необходимо организовать целенаправленно и систематически. Специалисты наших дошкольных групп стараются учитывать реальные возможности каждого ребенка и ориентироваться на зону его ближайшего развития, создавая специальные условия, в которых ребенок овладеет умениями и навыками, что позволит повысить качество и эффективность коррекционно-развивающей работы.

Библиографический список

1. Закрепина А.В., Браткова М.В. Разработка индивидуальной программы коррекционно-развивающего обучения и воспитания детей дошкольного возраста с отклонениями в развитии // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. 2008. № 2. С. 9–19.
2. От рождения до школы: Примерная общеобразовательная программа дошкольного образования (пилотный вариант) / Н.Е. Веракса, Т.С. Комарова, М.А. Васильева и др. М., 2014.
3. Речевые игры с детьми / Селиверстов ВМ. и др. М., 1994.
4. Семёнова Т.А. Подвижная игра как средство подготовки ребенка-дошкольника к жизни // Педагогика и психология образования. 2014. № 1. С. 22–26.

Семина Елена Евгеньевна – педагог-психолог, школа № 1359 имени авиа-конструктора М.Л. Миля, г. Москва

E-mail: Elena-sem07@mail.ru

Кузьмина Елена Александровна – учитель-логопед, школа № 1359 имени авиаконструктора М.Л. Миля, г. Москва

E-mail: ieliena_petrova_80@mail.ru

Кухар Светлана Вячеславовна – воспитатель, школа № 1359 имени авиа-конструктора М.Л. Миля, г. Москва

E-mail: svet1k-81@mail.ru

E. Semina, E. Kuzmina, S. Kukhar

Experience of work with children with disabilities in a preschool group

The article presents the experience of work of teachers on speech development and socialization of children with disabilities in pre-school groups. To solve correctional and developmental tasks, interaction of all specialists of an educational institution is necessary. The authors have developed some methods for such interaction, which have shown their effectiveness in practice.

Key words: children with disabilities, preschoolers, speech development, child socialization, creative development, correctional and developmental tasks, an integrated approach, art therapy.

Semina Elena E. – educational psychologist, school № 1359 of a name of the aircraft designer M.L. Mil, Moscow

Kuzmina Elena A. – speech therapist teacher, school № 1359 of a name of the aircraft designer M.L. Mil, Moscow

Kukhar Svetlana V. – educator, school № 1359 of a name of the aircraft designer M.L. Mil, Moscow

**К.А. Абульханова-Славская, А.Н. Славская,
Е.А. Леванова, Т.В. Пушкарева**

Общие подходы к изучению личности

Существует великое множество подходов к построению теорий и концепций личности так же, как и оснований, по которым они могут быть классифицированы. В статье отмечается, что авторский характер большинства теорий личности создает дополнительные трудности для их классификации. Многие теории личности содержат в себе элементы различных подходов.

Ключевые слова: психология личности, теория личности, жизненный путь личности, субъект жизненного пути.

XX в. явился тем историческим этапом, не отмеченным научно, с которым связано выделение личности из общности, признание ее самостоятельности. Это выделение логичнее всего связывалось с буржуазным индивидуализмом, который провозгласил и всячески утвердил *самоценность* личности, ее человеческое достоинство.

Ни социология, начиная с О. Конта, ни идеалистическая философия духа, ни философия исторического материализма не отразили научно идеи личности как самостоятельного существа, тем более самостоятельной сущности. Социология, по своей сути, должна была изучать различные объединения людей, философия, включая теорию познания – логику и метафизику идей, сознание, исторический материализм классифицировал людей в зависимости от их отношения к средствам производства, прибыли, власти и т.д., лишь допустив определенную роль отдельных личностей в историческом процессе.

В России рождение идеи личности тормозилось в силу господства идеи *общинности* в российском менталитете. Единственной исключительной божественной личностью, которая могла рассматриваться

и признаваться, была личность российского монарха – царя. В советский период она выродилась в культ личности вождя советского народа.

Поэтому зарубежная психология личности значительно опередила отечественную психологию, в которой рассматривались первоначально проблемы характерологии, явившиеся *предпосылкой теорий личности*. Эти проблемы почти одновременно разрабатывались А.Ф. Лазурским в России и Э. Шпрангером в Германии. Обращает на себя внимание тот факт, что если А.Ф. Лазурский дал необыкновенно богатую психологически красочную палитру характеров и даже их типологию (пока самую общую), то Э. Шпрангер перенес определение характеров из социальной области, области культуры, религии и т.д. [2].

Характерология как первые научные представления, с точки зрения науковедческих критериев, была лишь описанием личности. Чтобы перейти к объяснению ее внутренней сущности, нужно было найти те углы зрения или, как мы их обозначили, *подходы*, с позиций которых можно было бы приблизиться к раскрытию этой сущности [1; 2].

Поэтому логика познания личности не подчиняется общим законам познания – от представлений к понятию. До сегодняшнего дня не существует ни единого, общего, ни исчерпывающе определяющего понятия личности. Познание сущности личности идет от представлений, описывающих ее, к теориям, моделям личности, но между ними существует промежуточное звено, которое обозначается нами как подход к пониманию личности. Это подходы к тому, как определять и исследовать личность. Они не совпадают с тем, что принято называть методологическими принципами и науковедческими подходами, которые будут изложены ниже. Можно назвать эти подходы метатеоретическими, т.к. они заключены имплицитно в существующих теориях; и чтобы воспринять и понять сами теории и модели личности, нам представлялось необходимым эксплицировать их, т.е. выделить и обозначить. Эти подходы представляют собой те имплицитные позиции, занимая которые, ученые-психологи давали свои определения личности.

Чтобы выявить эти позиции, их нужно не только назвать, но и разместить в определенном теоретическом пространстве, через отнесение к которому они и могут быть определены.

Статичный подход – первый и самый «естественный», его можно назвать условно «натуралистическим». Данный подход к личности определяет ее более совершенным, чем характерология, но близким к ней способом. Личность определяется так, как мы ее бы охарактеризовали, *описывая* ее другому человеку, который ее не знает. Она определяется так, как она «обнаруживает» себя, находясь с нами в данном времени и пространстве, безотносительно к своему прошлому и будущему,

безотносительно к тому, как она может измениться, без учета условий ее жизни, ее поступков, ее отношений с людьми. Точнее, ее отношения с людьми «сняты», зафиксированы в ее характере.

Это моментальная фотография или психологический портрет человека. Таков подход, который мы бы назвали *статичным*, вневременным, т.е. описывающим личность «здесь и сейчас». Особенность этого подхода заключается также и в том, что исследователь мало озадачен желанием выявить внутренние пружины, механизмы, движущие личностью, ее поступками. Набор «черт», фактически характер личности составлен как единый трафарет, который оказался доступен уму и теоретическому воображению психолога, по аналогии с тестом Люшера, выявляющим эмоциональное состояние человека, это набор красок, содержащихся в данной коробке. Исследуя их в процедуре тестирования, психолог «узнает», что для одного человека характерно определенное сочетание синего, желтого, коричневого и красного, для другого – другое сочетание. И хотя «красками» являются черты характера, способ его выявления именно таков, он проходит как опознание наличия заранее определенных признаков у данного человека (Р. Кеттел, Г. Айзенк). Однако эти методики все же широко используются в диагностических целях и в отечественной психологии.

В отечественной психологии этот подход можно назвать *структурным*. Он имеет свою специфику и глубокое отличие от зарубежного варианта статического подхода. Отечественные психологи проникли за «поверхность» личностных черт, сделали шаг в направлении перехода от описания личности к анализу внутренних составляющих ее структуры. Однако причиной недостаточной конструктивности этого подхода явилась все та же статическая методология и то, что анализ шел не от целого к его составляющим, а от составляющих к целому. Разные авторы «складывали» это целое из множества различных составляющих и отводили им соответствующее место в своих конструкциях. Такой механистический способ рассмотрения и построения личности не соответствовал ее сущности, поэтому вместо раскрытия реальных внутренних «пружин» и причин ее активности удавалось лишь описать некоторую мозаику, состоящую, например, из сознания, воли, памяти, способностей, психических процессов и т.д. Мнения по поводу способа соединения и взаимодействия этих элементов расходились.

Проблема же оставалась в том, что авторы не учитывали, что при любом варианте структуры она ограничивала, отделяла личность некоторым условным контуром от мира, превращая ее тем самым в некое подобие предмета, застывшего во времени и пространстве.

Функционально-динамический подход. Как очевидно следует из названия, этим подходом объединялись разнообразные концепции личности, рассматривающие ее в «движении» – функционировании. Функционирование – это всегда функционирование определенных структур, но оно – в отличие от статики – предполагает изменение, динамику, процессы, осуществляющиеся во времени и пространстве.

Согласно идеям русских ученых А.Н. Северцева и И.И. Шмальгаузена, на разных генетических ступенях развития складывается разное соотношение между структурой и ее функциями. Эволюция (развитие) всего живого, прослеженная на разных уровнях, показывает, что первоначальная зависимость функционирования от структуры затем сменяется, во-первых, определенной независимостью способа функционирования от структуры, поскольку, во-вторых, функционирование начинает зависеть от способа, образа жизни данного организма, и, наконец, в-третьих, функционирование, повторяясь и варьируя, начинает изменять саму структуру, оказывая на нее влияние. Изменение соотношения структуры и функции в развитии реально означает, что вводится контекст *времени*.

Наиболее ярким и признанным в мире функционально-динамическим вариантом (именуемым психодинамическим подходом) *объяснения* личности явилась теория З. Фрейда. Не останавливаясь здесь подробно на принципах этой теории, можно сказать, что З. Фрейд раскрыл динамику, состоящую в переходах от низших к высшим (и наоборот) уровням организации личности, т.е. ее внутреннюю динамику, осуществляемую энергией либидо, неразрывно связанную с ее динамическим (противоречивым) взаимодействием с внешним миром. Пространство, в котором он рассмотрел личность, было внутриличностным пространством и пространством между личностью и обществом. В этом подходе структурная модель личности (Ид, Эго, Супер-Эго) раскрывается в динамике психических процессов, становление личности рассматривается на последовательных стадиях психосексуального развития, через разрешение внутриличностных конфликтов и противоречий.

Другим вариантом функционально-динамического подхода можно назвать теорию личности Курта Левина. Его подход точнее обозначить как структурно-динамический, поскольку он, опираясь на геометрические и другие понятия точных наук, обособлял личность от внешнего мира, изображая ее как пространственно замкнутую фигуру, отделяя ее границей от всего, что не является личностью. Вторым звеном его теории являлось включение личности в большее пространство как части в целое. Это целое, включая личностный круг, он назвал «психологической средой» или «жизненным пространством». Отличие теории поля

К. Левина от двух вышеописанных теорий в том, что личность в ней не *взаимодействует* с окружающим пространством, а обладая определенными способностями (например, перцепцией), *влияет* на среду и среда, в свою очередь, оказывает влияние на личность, поскольку очерчиваемая ею граница имеет «проницаемость». Динамика, по Левину, образуется не в процессе взаимодействия, а возникает из психической энергии, присущей личности, которая создает напряжение, приводящее к неравновесному соотношению со средой. Следующим актом является возврат к созданию равновесия.

Общее, что объединяет эти определения личности – динамика, функционирование личности, детерминированное в каждой теории своей специфической энергией, движущей силой.

Влияние функционально-динамического (психодинамического) подхода в теориях и концепциях личности в психологии XX в. всеобъемлюще. Можно сказать, что каждая теория личности, от аналитической теории личности К. Юнга до феноменологической теории личности К. Роджерса, испытала на себе влияние этого подхода, родоначальником которого был З. Фрейд.

Отечественным вариантом функционального подхода к личности явился *деятельностный подход*, основа которого была заложена принципом единства деятельности и сознания личности С.Л. Рубинштейна [3]. А теоретическое развитие и конкретизацию принцип получил в концепции психологической структуры деятельности А.Н. Леонтьева, из которой он вывел определение личности как «новообразования». Функционирование личности осуществляется в деятельности, в которой она реализует свои способности и развивает свою сущность. Деятельностный или субъектно-деятельностный (как позднее был назван подход С.Л. Рубинштейна, отличающийся от подхода А.Н. Леонтьева выявлением субъекта деятельности) подходы являются оригинальными, отличающимися в отечественной психологии от зарубежной.

Наиболее распространенным и имеющим множество вариантов является *генетический подход* к личности, выявляющий ее развитие, изменение и личностный рост. Генетическая психология П. Жанэ и Ж. Пиаже позволила объяснить некоторые закономерности когнитивного развития (в том числе личности ребенка). Генетический подход реализуется в возрастной психологии в известной теории морального развития Кольберга и Тапп (в возрастной периодизации), и более широко – в целой области детской психологии, изучающей особенности развития личности ребенка, подростка, сложившейся в России под влиянием идей Л.С. Выготского, в педагогической психологии (в которой остались мало реализованными разработки Д.Н. Ушинского, А.С. Макаренко, Дж. Дьюи).

Но на современном этапе активно разрабатывались психолого-педагогические определения личности В.В. Давыдова и направление личностно-ориентированной педагогики (В.В. Рубцов). В развитии личности выявляются присущие возрастам особенности или личностные свойства, связанные с разными возрастами (Э. Эриксон, Б.Г. Ананьев). Развитие рассматривалось с точки зрения и внутренних механизмов, и внешних условий их оптимального соотношения (понятия «сензитивности», «зоны ближайшего развития» С.Л. Выготского), оптимальности/неоптимальности совпадения темпов развития разных психических и личностных свойств («гетерохронность», В.Д. Шадриков) и разнонаправленности развития («диахронность», Л.И. Анциферова).

Характеризуя этот подход, можно сказать, что он является *единым* для всей мировой психологии, т.к. объединяет все теории личности, так или иначе включающие аспекты ее развития.

Следующий *подход рассматривает личность в динамике жизненного пути*. Ему также свойственно описание личности через ее функционирование, но не во взаимодействии с чем-то качественно иным (средой, обществом, внешним миром и т.д.), а в самореализации в жизни наиболее адекватно ее сущности как имеющей временные и пространственные особенности. Жизненный путь личности это, образно говоря, сама личность в ее протяженности, объективации, самореализации в формах жизни. Пространство личности здесь, вопреки К. Левину, не ограничивается ее оболочкой, не может быть геометрически очерчено и разделено на внешнее и внутреннее, на фигуру и фон. Личность сама континуальна, поскольку представляет собой способ функционирования в масштабах жизненного времени и пространства.

Интересно, что подход к личности в контексте жизненного пути возник в споре, носившем сугубо философский характер. Суть спора заключалась в том, что естественно-научный способ познания предполагает выявление и обобщение закономерностей повторяющихся явлений. Если же предметом гуманитарного знания признать личность со свойственной ей уникальностью и индивидуальностью, неповторимостью судьбы, то в какой степени возможна наука о неповторимых явлениях?

Одним из возможных ответов на этот вопрос была выдвинутая немецким психологом Ш. Бюлер в первой половине XX в. идея изучения личности в жизненном пути. Каждая личность действительно индивидуальна так же, как неповторима ее жизнь и судьба. Но *все* личности осуществляют себя в жизни, все проходят свой жизненный путь от рождения до смерти, и этим снимается возражение о неповторимости и потому невозможности научного изучения не научности идеографического

подхода. Идея рассмотреть личность в ее протяженности во времени и пространстве (в своей индивидуальной истории) отчасти была навеяна тем, что личности выдающихся людей всегда воспринимались в единстве со своей биографией. Это был радикальный шаг в преодолении статически-структурного взгляда на личность. В этом подходе личность рассматривалась, с одной стороны, в изменении, развитии, происходящем на протяжении жизненного пути, с другой стороны, она представлялась как *проективная* сущность, т.е. никак и ничем не завершенная, не ограниченная, содержащая в себе потенциальные возможности.

Отечественный вариант трактовки проблемы жизненного пути как интеграла возрастного, социобиографического и социокультурного подходов дал русский психолог Б.Г. Ананьев. Он же выделил и проанализировал сущность того этапа жизни (разного в возрастном отношении), когда личность достигает своего высшего для ее индивидуальности качества – *зрелости*. Этим понятием он дополнил идею протяженности во времени жизненного пути и движения в нем личности представлением о *восходящем* характере ее развития, достижением ее высшего уровня и качества [4].

В определениях личности Г. Олпорта и А. Адлера также есть указание на роль жизни или ее стиля как существенных характеристик личности, но они не рассматривали последовательности жизненных этапов и соответствующих жизненных изменений и развития личности. Это сделал Э. Эриксон в своей эпигенетической концепции личности. Он попытался выделить определенное качество личности (новообразование, способность), которое возникает именно на данном конкретном этапе жизни (связано с кризисом данного этапа).

Уже разработанную к тому времени в психоаналитической теории возрастную периодизацию, связанную с этапами психосексуального развития (первый год жизни, период от одного года до трех лет, от трех до пяти лет, латентный период, подростковый период, юность, взрослые годы и т.д.) он наполнил личностным содержанием, выстроив возрастно-жизненную *последовательность* появления (развития) определенных личностных качеств. Структура личности в его концепции расположена во временно-пространственной последовательности жизни.

Следующим явился *подход к личности как субъекту жизненного пути*. Он был предложен отечественным психологом и философом С.Л. Рубинштейном. Согласно этому подходу личность не является субъектом изначально, но *становится* им в ходе разрешения жизненных противоречий, на определенных этапах жизненного пути. Личность как субъект жизненного пути стремится найти соответствующий своей индивидуальности собственный способ организации жизни, используя

для этого все имеющиеся в ее распоряжении способности, личностные свойства в качестве ресурсов. Этот подход радикально изменяет взгляд на личность только как на зависящую от жизненных обстоятельств и дает возможность установить зависимость способа жизни от самой личности. Концепция личности С.Л. Рубинштейна носит и философский, и этический, и собственно психологический характер, т.к. связана с его *философской парадигмой Человека в мире*. Поэтому жизненные противоречия он рассматривает как столкновение добра и зла, необходимости и свободы, а жизнь личности в современном обществе определяет как оптимистическую трагедию [5–7].

В 1960-е гг. складывается *социально-психологический подход* к личности, в рамках которого рассматриваются: коммуникативные способности личности («субъект-субъектные отношения», Б.Ф. Ломов), коммуникативные особенности ее сознания (диалогические, интерпретационные, а также экспектации и атрибуции), способы интеракции, ее позиция в группе, ее социальные роли, статусы, карьера, развитие в группе и т.д. В России социальная психология долгое время была запрещена и заменена политикой и идеологией. Личность определялась как совокупность общественных отношений и была вытеснена из науки принципом коллективизма. Поэтому ломовское направление отечественной социальной психологии, объявившее личность предметом социальной психологии, значительно приблизило психологию к раскрытию взаимоотношений людей в реальном обществе на его конкретном этапе. Богатейшие идеи о соотношении личности и масс, роли личности в общественных и национальных движениях высказывали европейские психологи (С. Московичи), индийский философ и политический деятель Дж. Неру. Можно также отметить, что в прекрасном учебнике Л. Хелла и Д. Зиглера не проведена резкая граница между изучением личности в общей и социальной психологии [8].

Нельзя не назвать намеченный еще Б.Г. Ананьевым и распространенный в последнее время *психосоциальный подход*, который имеет своей целью изучение реальных личностей, живущих в конкретном обществе в данный исторический период. Теоретически, психосоциальный подход относится к области исторической психологии. Однако следует подчеркнуть, что одной из его задач является, например, изучение российской личности в период резких социальных изменений (движется ли она от коллективизма к индивидуализму, сохраняет ли старые ценности, приобретает ли мотивацию на основе новых ценностей и т.д.) или сравнение психологии личностей, живущих в обществах разного типа (традиционно-демократическом, таком как Англия, Франция и др., или постсоциалистическом, переживающим период становления;

здесь можно выделить целый ряд проблем, связанный с положением личности в государствах-изгоях). Это так называемые *кросскультурные исследования личности*, получившие в последнее время очень широкое распространение и активно реализующиеся в рамках концепции социальных представлений крупнейшего социального психолога С. Московичи и представителей школы С.Л. Рубинштейна. Кросскультурные исследования дают возможность сравнения представлений личностей, живущих в Японии, Финляндии, России и других странах, об интеллекте, нравственности и т.д. Можно условно сказать, что в них выявились *социокультурные (этнокультурные)* типы личностей, во-первых, и их так называемые имплицитные концепции, т.е. обыденные представления о совести, правде, лжи, справедливости, ответственности, во-вторых.

Психосоциальный подход позволил разработать типологию, отличающуюся от многих существующих классификаций и типологий личности, тем, что она является *стратегией* (методом в самом широком смысле слова) современного способа исследования личности. *Прогрессивная типология* отличается тем, что она не строит априорную теоретическую модель, например, ответственности или притязаний личности, а выявляет реальные механизмы ответственности разных личностей, связанные с общим личностным конструктом и теми условиями, при которых она может ее максимально проявить и реализовать. Гипотезы об этих механизмах появляются в самом *процессе исследования*. По этому принципу было построено большинство зарубежных моделей личности (Я-концепций личности), примером является классическая психоаналитическая теория, аналитическая теория К. Юнга, феноменологическая теория К. Роджерса и многие, многие другие, только они формировались не в процессе исследования, а в процессе психотерапии.

Примерами такого способа построения теории личности в России является концепция В.Н. Мясищева, «выросшая» на основе его психиатрической практики, а также стратегия эмпирических исследований личности школы С.Л. Рубинштейна.

Разработанный школой С.Л. Рубинштейна *типологический* метод исследований личности и построенные на его основе конкретные типологии (представлений, ответственности, способа организации времени и т.п.) выявляют характеристику каждого типа через разное *соотношение составляющих* исследуемого качества (взаимодополняющих друг друга, что повышает выраженность исследуемого качества у данного типа; или погашающих общий эффект взаимодействия в противоречивое столкновение составляющих, что в итоге приводит к слабой выраженности качества).

Типологические исследования открывают перспективы создания новых диагностических средств, которые должны быть обязательно валидны в отношении их культурной специфичности, т.е. пригодны для диагностики выборок русских или французов, определенного поколения, социальной принадлежности и т.д.

Естественно, что в конце нельзя не сказать о *гуманистическом подходе* к личности, который охватывает множество аспектов ее понимания и отношения к ней в науке, психотерапии и самой жизни. Гуманистический подход рассматривает личность как самоценность, изначально предполагает и учитывает внутренние потенциальные возможности и ресурсы личности, направленные на ее самосовершенствование и самоактуализацию. Его сущность восходит к принципам *понимающей психологии* Вильгельма Дильтея, который считал психологию не только объяснительной, сколько «сопереживающей» личности наукой. Гуманистический подход проявляется в сохранении за *личностью* этого звания, даже тогда, когда она становится жертвой наркомании, насилия, находится в состоянии депрессии или фрустрации, или проявляет агрессию, девиантное поведение. Этот подход к личности охватывает и вершины ее развития, ее таланта, гениальности и бездны ее страданий или падений. Он непосредственно связан с практической работой психолога, психолога-консультанта, психотерапевта. Он видит в личности субъекта (К. Роджерс) и поддерживает ее в достижении этого качества (С. Л. Рубинштейн).

Обобщая вышесказанное, можно констатировать тот факт, что подходов к построению теорий и концепций личности существует великое множество, как и оснований, по которым они могут быть классифицированы. Важно отметить авторский характер большинства теорий личности, что также создает дополнительные трудности для их классификации. Многие теории личности содержат в себе элементы различных подходов.

Так, в «Теориях личности» Л. Хьелла и Д. Зиглера авторы выделяют как направление классический психоанализ (его продолжателей и, напротив, оппонентов), эго-психологическое направление, диспозиционное направление (теории личностных «черт»), научающе-бихевиоральное, социально-когнитивное, когнитивное, гуманистическое и феноменологическое направления [8].

Согласно другим авторам (К.С. Холл и Г. Линдсей «Теории личности»), к этим направлениям добавляются социально-психологические теории личности, экзистенциальная психология, гештальтистское направление, представленное только теорией К. Левина (в то время как к нему можно отнести и концепцию личности Ф. Перлза), персонология Г. Мюррея и т.д.

К этому следует добавить, что в отечественной психологии теорий личности существует значительно меньше, а потому невозможна их классификация. Каждая авторская теория – оригинальна. Однако мы постараемся провести аналогии, параллели в сравнении этих теорий и близких по направлениям зарубежных теорий личности. Как это уже мы сделали при дифференциации подходов к изучению личности, постараемся выявить способы моделирования личности, что не совпадает с понятием «концепция», но дает представление о степени ее проникновения в сущность личности.

При таком анализе теорий личности можно сказать, что одни авторы строили свою теорию, опираясь на ведущую, основную, по их мнению, характеристику личности. Но эта характеристика часто оказывалась одной из множества сущностных характеристик. Поэтому такие теории следует отнести к более частным в смысле *полноты* охвата сущности личности (эти теории выделяют один аспект, одну сторону этой сущности, считая ее ведущей и определяющей).

Второй класс теорий можно условно назвать «модельными», поскольку автору представлялась истинной именно такая модель личности. Наиболее ярким примером может служить теория Г. Олпорта. *Личность* мыслилась ему как некая идеальная, всегда достигающая единства, зрелости, ответственности и т.д., всегда (по определению) не зависящая от одобрения окружающих, способная к самопознанию, теплым сердечным отношениям и т.д. Несколько утрируя, можно сказать, что Г. Олпорт видит перед собой идеал гармоничной личности.

Известному отечественному психологу А.Н. Леонтьеву вся система психологии представлялась моноцентристской, т.е. построенной на одной категории – *деятельности*, поэтому и личность, и ее сознание он выводил из деятельности, представлял как сторону или иерархию деятельности и т.д., стремясь избежать только одного порока – натуралистического понимания личности. Обе теории представляют собой субъективные авторские модели личности, хотя бы потому, что их нельзя экстраполировать на личность девиантов, переживающих состояние неразрешимости внутренних противоречий.

Библиографический список

1. Абульханова-Славская К.А. Деятельность и психология личности. М., 1980.
2. Абульханова К.А. О субъекте психической деятельности. Методологические проблемы психологии. М., 1973.
3. Абульханова-Славская К.А. Принцип субъекта в философско-психологической концепции С.Л. Рубинштейна // Сергей Леонидович Рубинштейн:

- Очерки, воспоминания, материалы / Отв. ред. Б.Ф. Ломов. М., 1989. С. 10–61.
4. Ананьев Б.Г. Психологическая структура человека как субъекта // Человек и общество. Вып. 2. Л., 1967. С. 235–249.
 5. Рубинштейн С.Л. Бытие и сознание: о месте психического во всеобщей взаимосвязи явлений материального мира. М., 1957.
 6. Рубинштейн С.Л. Бытие и сознание. Человек и мир. СПб., 2003.
 7. Рубинштейн С.Л. Проблемы общей психологии. М., 1976.
 8. Хьелл Л., Зиглер Д. Теории личности (Основные положения, исследования и применение). СПб., 1997.

Абульханова-Славская Ксения Александровна – академик РАО, доктор философских наук, профессор; главный научный сотрудник лаборатории истории психологии и исторической психологии, Институт психологии РАН, г. Москва

E-mail: izdat@mpgu.su

Славская Александра Николаевна – кандидат психологических наук; старший научный сотрудник лаборатории истории психологии и исторической психологии, Институт психологии РАН, г. Москва

E-mail: izdat@mpgu.su

Леванова Елена Александровна – доктор педагогических наук, профессор; заведующая кафедрой социальной педагогики и психологии факультета педагогики и психологии, Московский педагогический государственный университет

E-mail: levanova.46@mail.ru

Пушкарёва Татьяна Владимировна – доктор педагогических наук, доцент; профессор кафедры социальной педагогики и психологии факультета педагогики и психологии, Московский педагогический государственный университет

E-mail: pushkareva-tv@mail.ru

K. Abulkhanova-Slavskaya, A. Slavskaya, E. Levanova, T. Pushkareva

General approaches to studying of the personality

There are a great many approaches to the construction of theories and concepts of personality as well as the grounds on which they can be classified. The article points out that the author's character of most personality theories creates additional difficulties for their classification. Many personality theories contain elements of various approaches.

Key words: personality psychology, personality theory, personality life course, life path subject.

Abulkhanov-Slavskaya Ksenia A. – Full Member of Russian Academy of Education, Dr. Philosophy Hab.; chief researcher at the Laboratory of History of Psychology and Historical Psychology, Institute of Psychology RAS, Moscow

Slavskaya Aleksandra N. – PhD in Psychology; senior researcher at the Laboratory of History of Psychology and Historical Psychology, Institute of Psychology RAS, Moscow

Levanova Elena A. – PhD in Pedagogy; head at the Department of Social Pedagogy and Psychology of the Faculty of Pedagogy and Psychology, Moscow Pedagogical State University

Pushkareva Tatyana V. – PhD in Pedagogy; professor at the Department of Social Pedagogy and Psychology of the Faculty of Pedagogy and Psychology, Moscow Pedagogical State University

С.П. Будникова

Анализ компонентов структуры профессиональной субъектности будущих педагогов

В статье освещается проблема поиска компонентов, входящих в структуру субъектности студентов, готовящихся стать педагогами. Представлен авторский взгляд на природу профессиональной педагогической субъектности, опирающийся на традиции отечественного системно-деятельностного подхода. Определены внешние и внутренние условия, детерминирующие развитие профессиональной субъектности, обозначена их системная и иерархическая связь.

Ключевые слова: профессиональная субъектность педагога, субъектные качества, смысложизненное самоопределение, профессионально значимые способности, социально-профессиональные требования, учебно-профессиональная деятельность, профессиональная общность.

Сильно изменившаяся социальная и экономическая реальность уже не требует от выпускника школы единственного и на всю жизнь профессионального выбора. В глобальном пространстве нарастают тенденции удлинения сроков школьного обучения, наблюдается более позднее профессиональное самоопределение. Все чаще происходит отказ от пожизненного закрепления в определенной профессиональной сфере. Антропологи полагают, что мы наблюдаем уникальную тенденцию удлинения этапа детства, периода, не требующего совершення определяющих всю дальнейшую жизнь выборов. Процесс усложнения организации социального пространства, сопряженный с постоянной его трансформацией, практически не оставляет возможности для эффективного переноса социального опыта прежних поколений.

Переживаемые сегодня технологические и информационные революции задают совершенно внерамочное, малопредсказуемое поле жизни. Поэтому нет определенности в «правильном» и «полезном» опыте и знаниях. Здесь можно обратиться к концепции типов культур и их эволюции М. Мид и ее пониманию префигуративной культуры, судя по всему, на территорию которой мы и заходим.

Вслед за постоянным бурным изменением экономики столь же стремительно и сильно трансформируется и мир профессий, и, соответственно, содержание и характер профессиональной и школьной подготовки. Однако в быстро меняющемся человеческом мире все же остаются вневременные категории, которые и определяют возможность стать и оставаться человеком. Задуматься об этом при нынешней технократической доминанте абсолютно необходимо, т.к. профессия педагога своей основной ядерной целью имеет помощь в становлении человеческого в человеке. Отсюда и понимание уникальной миссии учителя и его особых личностных качеств, таких как субъектность педагогической деятельности.

Осмысление феномена субъектности в психологической науке, судя по нарастающему количеству публикаций, особенно активно стало проявляться в последнее десятилетие. В нашей стране проблема была широко заявлена в рамках деятельностного подхода и поднята уже в работах С.Л. Рубинштейна (1959, 1973, 1998), А.Н. Леонтьева (1977), Б.Г. Ананьева (1967, 1977), Л.А. Головня (1997), А.А. Бодалева (1998) и значительно продвинута представителями субъектно-деятельностного подхода К.А. Абульхановой-Славской (1991, 2001, 2002), В.И. Слободчиковым, Е.И. Исаевым (1995), Л.И. Анцыферовой (2000), А.В. Брушлинским (1992, 2003), Е.Н. Волковой (1998), А.А. Деркачом (2001), В.А. Зазыкина (2003), Д.Н. Завалишиной (2004), Д.Н. Леонтьевым (2010) и других.

Мы опираемся на представления о субъектности как особом интегральном качестве личности и способе бытия человека, представленном в работах С.Л. Рубинштейна, А.В. Брушлинского, К.А. Абульхановой-Славской, В.И. Слободчикова, Е.И. Исаева и др. Так субъект у С.Л. Рубинштейна – «это способ существования» [14, с. 53], «это некое сущее, взаимоисчерпаемость качеств, лежащих в точке пересечения бесконечных взаимодействий, индивидуальный итог бесконечного взаимодействия. Собственное имя человека – “место” в системе общественных отношений», определяется как особое наиндивидуальное свойство, структурирующее субъект-объектное противостояние; проявление гносеологического, деятельностного, этического и эстетического отношения субъекта к объекту [Там же, с. 54]. Философские традиции,

берущие свое начало еще со времен классической немецкой школы, в частности, с работ Г.В.Ф. Гегеля, разделял и С.Л. Рубинштейн, видевший в субъекте «имманентный» источник активности. Для С.Л. Рубинштейна, как и для А.Н. Леонтьева, категория «деятельности» являлась краеугольной в психологии – источником и пространством психического развития человека. Следовательно, становление субъекта деятельности, т.е. человека как творца своей деятельности, является вопросом становления человеческой психики и личности. В процессе деятельности человек изменяет не только объект, но и себя. А.Н. Леонтьев, исследуя проблему деятельности и субъектности, в качестве важной переменной вводил понятие сознания и отношения личности к феномену своей деятельности [6].

В психологической науке в контексте антропологического подхода субъектность рассматривается в качестве одной из основных проблем психологии человека. Ее решение, как предполагается, позволит перейти на качественно новый уровень организации подготовки к профессиональной деятельности. Субъектность – это способ деятельного существования человека, последовательно обнаруживающий себя сначала в онтогенезе, а впоследствии и в профессиогенезе, где главными факторами, свидетельствующими в пользу ее формирования, становятся развитие ответственной, творчески преобразующей и гуманистически ориентированной личности.

Сегодняшние исследования понятий *субъект* и *субъектность* сопряжено с необходимостью уточнения смысла, определяющего термин, который, несмотря на то, что достаточно давно вошел сначала в научное европейское, а затем и отечественное употребление, однако наделяется разными авторами достаточно противоречивыми характеристиками. Тем не менее, не подлежит сомнению основное свойство субъекта – включенность в деятельность, где, с одной стороны, субъект формируется в деятельности, а с другой – реализация деятельности есть признак субъектности. Таким образом, деятельность становится атрибутом субъектности. Но не всякая деятельность может в равной степени свидетельствовать о субъектности человека.

Соотношение понятий *личность* и *субъект* также представляет научный интерес: насколько личность субъектна и как в субъекте проявляются личностные свойства. На наш взгляд, личность выступает как потенциальный субъект, субъект «вообще», но проявляет свою субъектность в деятельности, отвечающей определенным условиям. Наличие у человека свободного и ответственного выбора в деятельности, на наш взгляд, является главным условием проявления субъектности. Подчас он осуществляет деятельность инерционно, тогда от его субъектности

в этой деятельности будет не очень много. Несубъектная личность невозможна, т.к. обладание качествами субъектности – это прежде всего способность определять свою деятельность, а личность всегда деятельна. Деятельность, в отличие, например, от активности, осознанная, целенаправленная и преобразующая, следовательно, свою субъектность человек может проявлять, только достигнув определенного уровня личностного развития. Способность быть субъектом появляется, когда человек обретает некоторый опыт «взаимоотношений с окружающими и опыт использования собственных средств саморегуляции» [11, с. 17–18]. То есть субъектность – это продукт определенного по длительности и наполненности жизненного пути. Субъектом не рождаются, точнее, рождаются с потенциалом стать субъектом, субъектом становятся в процессе онтогенеза и развития личности, и качества субъектности четко коррелируются с качествами личности, со степенью ее зрелости. В процессе субъектного становления А.К. Осницкий выявил пять взаимосвязанных и взаимодействующих компонентов.

1. Ценностный опыт, который связан с формированием интересов, нравственных норм и предпочтений, идеалов, убеждений и ориентирует усилия человека.

2. Опыт рефлексии, накапливаемый путем соотнесения человеком знаний о своих возможностях и возможных преобразованиях в предметном мире и самом себе с требованиями деятельности и решаемыми при этом задачами, позволяющий увязывать ориентировку с остальными компонентами субъектного опыта.

3. Опыт привычной активизации, который ориентирует в собственных возможностях и помогает лучше приспособить свои усилия к решению значимых задач.

4. Операциональный опыт, включающий общие трудовые профессиональные знания и умения, саморегуляцию.

5. Опыт сотрудничества, который способствует объединению усилий, совместному решению задач и предполагает предварительный расчет на сотрудничество [12].

Главным условием здесь выступает субъектный опыт, трансформирующийся в умение и навык, позволяющий из многообразия целей и задач определяемых, «навязываемых» внешними факторами, строить будущему профессионалу свой путь. Объединение пяти компонентов опыта является необходимым и достаточным для развития качеств субъекта. Опыт, конечно, формируется в определенном социальном пространстве и является результатом взаимовлияния внешних и внутренних факторов.

Еще одной особенностью субъекта и личности является то, что в психологии невозможно определить «общего субъекта», но только субъек-

екта как носителя конкретной деятельности: «сколько деятельностей, столько и субъектов деятельности. Но за этим переходящим субъектом стоит относительно устойчивое и перманентное образование, именуемое личностью» [16, с. 198–199]. Следовательно, обязательным условием проявления субъектности является наличие объекта, т.е. той части реальности, на которую направленно воздействие субъекта. Без объекта существование субъекта не представляется логичным. Объект предстает как особая сторона реальности, к которой обращено субъектное действие. К объекту выстраивается целая гамма отношений субъекта, носящих широкий временной характер. Возникает вопрос: а может ли человек, личность, выступать в качестве объекта? Американский психолог Р. Мэй считал, что человек может ощущать себя и как субъект, и как пассивный объект, при этом осознанно переключаясь с одного состояния на другое, например, когда психолог слушает клиента – он объект, а когда принимает решение о тактике терапии – он уже субъект, т.к. проявляет свободу, инициативу и берет на себя ответственность [18, с. 9]. Даже сам субъект для себя может стать объектом преобразующей деятельности. И здесь мы видим диалектический переход субъектных и объектных состояний. Это, конечно, распространяется на всю ткань жизни человека, на разные виды деятельности. А если личность воздерживается от деятельности, какова будет ее субъектная характеристика? На наш взгляд, если это воздержание носит признаки волевого поведения, то это тоже проявление субъектности. Субъектность появляется только тогда, когда есть возможность контролировать и регулировать свою деятельность, так «требование быть субъектом (т.е. контролировать то, что происходит, и отвечать за то, что делаешь, в том числе за самого себя) более уместно, чем требование быть личностью» [7, с. 148].

Субъектность как личностное образование достаточно сложно организовано. В качестве основных структурных компонентов в отечественной науке определяются сформированность внутренней, психической структуры деятельности, обеспечивающее ее целостность и оптимальность, преобразующий характер деятельности (С.Л. Рубинштейн); способность к саморегуляции, творческий характер деятельности (А.В. Брушлинский). В.А. Петровский к числу общих атрибутов субъекта относит: целеустремленность, рефлексивность, свободу и ответственность [13, с. 19–20]. Таким образом, содержательные и качественные характеристики деятельности человека становятся характеристиками его субъектности. Однако, на наш взгляд, их следует иерархически развести.

Субъектность – личностное образование, и в ее отношении с деятельностью важнейшим считаем наличие возможности выбора –

свободы деятельности или отказа от нее, а, следовательно, и принятие ответственности за этот выбор и его последствия, далее ее осознанный и целеустремленный характер, возможность творчества и способность к рефлексии.

Общепризнано, что становление субъектности реализуется только в процессе включения в конкретную деятельность. Профессиональная деятельность и образование также являются полем становления субъектности уже профессиональной. Студенческий период открывает этап становления трудовых компетенций, необходимого опыта, профессиональных отношений. Современный студент – будущий педагог, помимо содержательной и инструментальной подготовки, которые ранее определялись как главные, должен быть подготовлен как субъект гуманистического саморазвития. При всей изменчивости внешних переменных, необходимо выстроить незыблемое ценностное основание. В исследованиях Б.С. Братуся, Д.А. Леонтьева и В.П. Зинченко, в работах зарубежных психологов С.Л. Франка и А. Маслоу в отношении вопроса развития субъектности указывается на обязательное сопряжение этого процесса с духовным развитием, с построением системы экзистенциальных жизненных ценностей человека, далеко выходящих за пределы витальных.

Формирование субъектности будущего педагога, также начинающееся в период профессионального обучения, сопряжено с интенсивным процессом личностного развития. Согласно методологическим основаниям субъектности, принятым в педагогической психологии (Д.Б. Эльконин, В.В. Давыдов, И.С. Якиманская и др.), студент выступает и определяется как субъект учения, субъект профессионального становления и субъект учебно-профессиональной деятельности. Развитие профессиональной субъектности – процесс длительный, кроме того существует значительное количество переменных, влияющих на характер его протекания и результат. Оптимально, если представления о собственной образовательной и практической деятельности как будущего учителя будут коррелироваться у студента с целью стать учителем, и чем более осознанным будет побуждение связать свою профессиональную жизнь с педагогикой, тем более серьезным будет отношение к профессиональному обучению, стремление к саморазвитию.

Субъектные качества студента проявляются в его способности преобразовывать собственное обучение, самосовершенствоваться в соответствии с поставленными профессиональными целями. Технология построения процесса формирования качеств студента как субъекта будущей профессиональной педагогической деятельности видится нам следующим образом (рис. 1).

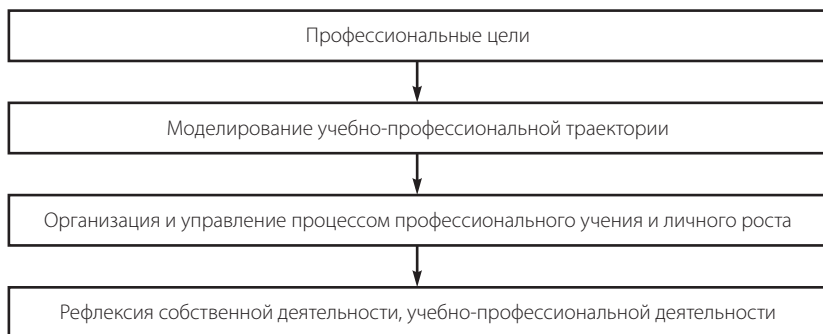


Рис. 1. Компоненты процесса становления профессиональной субъектности

Осознание и принятие профессионального педагогического будущего определяет построение картины этого будущего. Это сложный процесс соотношения общих представлений о жизненном и профессиональном пути. Определенность в понимании профессиональной перспективы детерминирует построение целей, в контексте которых реализуется построение конкретных планов собственной образовательной деятельности. Рождение чувства педагогического призвания проявляется через осознание стремления к педагогическому труду. Любовь к детям является основой для педагогического призвания, предпосылкой целенаправленного саморазвития профессионально значимых качеств. Регулирование учебно-профессиональной деятельности происходит путем соотнесения ситуации обучения, личного индивидуального развития с внешними факторами. Ф.Г. Мухаметзянова определяет становление субъектности студента как динамический процесс, заключающийся в иницировании самим студентом акта перехода из субъекта образовательной в субъект педагогической деятельности [17]. Рефлексия – неперемное условие развитие субъектности. Осознание детальности, ситуации, ее опосредующей, позволяет соотнести собственную осуществляемую деятельность с профессиональными педагогическими целями и ценностями. Рефлексия является способом сопоставления своих и чужих, частных, а также социальных профессиональных целей и ценностей, становясь причиной их эволюции. Жизненный, профессионально-образовательный путь формируют опыт, в том числе деятельности, что является необходимым условием субъектности. Условия формирования профессиональной педагогической субъектности у будущих педагогов представлены на рис. 2.

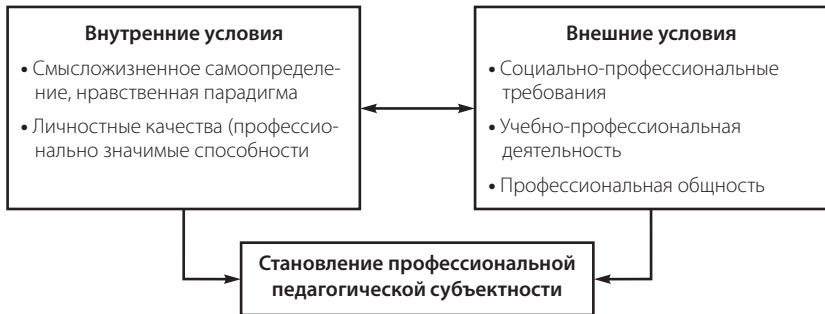


Рис. 2. Условия формирования профессиональной педагогической субъектности у будущих педагогов

Смысложизненное самоопределение, нравственная парадигма (бытийное и экзистенциальное самоопределение, ценностный блок, идеалы и нормы) раскрывает систему наиболее значимых ценностей, отвечает на вопрос – как человек хочет пройти свой жизненный путь, во имя чего осуществляет деятельность. Ценности являются ядром структуры личности. Но индивидуальные ценности, как указывал М. Рокич, генерируются на основе доминирующих в обществе, источниками которых являются культура и социальные институты. В психологическом понимании ценности могут быть определены в двух основных значениях: как объективно существующие идеи, явления, предметы, действия, свойства объектов реальности, причем как духовные, так и материальные; либо как субъективная система ценностей отдельного человека. Следовательно, при анализе аксиологического аспекта необходимо учитывать характер опыта и образования студента. Гуманистическая направленность личности, системы ценностей педагога на другого человека, на помощь ему, является отличительной особенностью профессии. Система ценностей определяет смысл жизни, формирует мировоззрение и через постановку целей детерминирует деятельность. Еще Г.В.Ф. Гегель указывал, что ценности находятся в фокусе деятельности, становясь объективированным процессом, динамично определяя ее вектор [5].

Профессионально-значимые личные качества – это система требований к профессионалу со стороны общества. Педагогическая деятельность, как и любая иная, обладает специфическими особенностями и предъявляет к человеку особые требования. Сложная структура профессиональной деятельности, особо значимые ее цели и результаты выставляют высокие требования к работнику, не исчерпывающиеся

системой знаний и умений, но всегда затрагивают и пространство личностных характеристик. К личности учителя общество предъявляет особо высокие требования. В.А. Крутецкий выделял три группы общих педагогических способностей: дидактические, организационно-коммуникативные и личностные, к которым относил перцептивные и прогностические способности, проницательность, самообладание и саморегуляцию. В.А. Сластенин в качестве магистральных личностных качеств определял высокую степень гражданской ответственности, любовь к детям, духовную культуру, широкие творческие способности. Мы рассматривали современные представления о значимых для педагога личных и профессиональных качествах и выявили, что в своем ядре они постоянны и глубоко укоренены в российском обществе [2]. Залогом успешного профессионального становления и развития, качества осуществления профессиональной деятельности являются педагогические способности и личностные качества учителя.

Внешние условия определяют широкое социальное пространство, в котором происходит становление педагога. Социально-профессиональные требования выступают как один из компонентов внешних условий становления профессиональной субъектности педагога. Они определяют, как должен реализовывать профессиональную деятельность успешный педагог. Эталонные требования к учителю можно обнаружить в профессиональном стандарте педагога и профессиограмме [8]. Там мы находим перечень качеств и компетенций, которыми должен обладать педагог. Требования, безусловно, продукт времени, соответствующего социального, экономического, политического, культурного контекста. В разных странах требования к учителю отличаются, т.к. граждане по-разному определяют роль, место и задачи учителя. Важно понимать, каким видит учителя общество, какие смыслы вкладывает в его деятельность, насколько ценит его труд. Эти представления влияют на построение гармоничного профессионального пути педагога.

Учебно-профессиональная деятельность оформляет стремление быть учителем, формируя необходимые знания, умения и навыки. Форма реализации ее может быть различна, однако цель остается неизменной. Профессиональная подготовка учителя должна соответствовать высоким требованиям. Качественное обучение возможно тогда, когда студенты мотивированы на будущую педагогическую деятельность, когда осознают всю ответственность миссии учителя, а хорошая теоретическая подготовка сочетается с интенсивной практикой [1; 3; 4; 15].

Сегодня наметилась положительная тенденция в системе высшего педагогического образования, что нашло отражение в содержании

федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования [9; 10]. Однако, на наш взгляд, надо продолжать работу над совершенствованием практической подготовки будущего педагога, сделав ее значительной частью профессиональной подготовки. Возможно стоит увеличить срок подготовки педагогов по системе бакалавриат с четырех до пяти лет, предусмотрев длительную педагогическую практику с целью адаптации к профессиональной среде, формирования необходимых практических компетенций, приобщения к профессиональному сообществу, при условии серьезного сопровождения практикантов со стороны преподавателей.

Профессиональная общность является тем социальным пространством, в котором проходит профессиональная жизнь учителя. Педагогическая деятельность всегда совместная деятельность, а профессиональная всегда связывает отдельную личность с социумом. Большие профессиональные группы занимают определенное место в социальных отношениях и различаются по задачам своей профессиональной деятельности, менталитету, нормам поведения, способам обучения труду. Причисляя себя к большой социальной профессиональной группе, человек идентифицирует свою социальную роль, статус. Профессиональная общность – это и пространство формирования профессиональной культуры. Малые профессиональные группы, представленные рабочими, творческими коллективами, выступают как объединения по признаку общей трудовой деятельности и личных контактов. Оптимально, если студент еще в период профессионального обучения будет взаимодействовать с профессиональной общностью, где у него будет возможность воочию знакомиться с наиболее ценными образцами профессиональной деятельности, где возникающие трудности и противоречия поможет преодолеть более опытный наставник, где есть пространство для обсуждения и профессиональных дискуссий. Профессиональные общности должны помогать решить будущему, а потом и молодому педагогу несколько задач: принять от коллег ценный профессиональный опыт, выступать в качестве референтной группы, с мнением которой он будет соотносить свои профессиональные поступки, быть пространством обмена ценностными ориентациями и смыслами. Педагог, переживающий пору профессионального становления, должен быть открыт для делового сотрудничества и межличностного общения. Это тоже стороны его профессиональной компетентности.

По нашему мнению, реализация данных внешних и внутренних условий создает пространство гармоничного становления субъектных качеств будущего педагога.

Библиографический список

1. Будникова С.П. Мотивация профессионального выбора как компонент профессиональной субъектности педагога // Психологическая наука и образование. 2017. Т. 22. № 5. С. 14–22.
2. Будникова С.П. Представления будущих педагогов о личных и профессиональных качествах // Вестник Российского нового университета. Серия: Человек в современном мире. 2018. № 1. С. 71–79.
3. Будникова С.П. Профессиональная мотивация как компонент профессиональной субъектности будущего педагога // Методологические проблемы междисциплинарных исследований в сфере наук об образовании: Сборник материалов Всероссийской сетевой научно-практической конференции с международным участием, посвященной 90-летию академика РАО В.В. Краевского / Под ред. А.А. Орлова и др. Тула, 2016. С. 94–98.
4. Будникова С.П. Становление студента как субъекта будущей профессиональной деятельности // Содействие трудоустройству и адаптации к рынку труда студентов и выпускников учреждений профессионального образования Тульской области: Сборник материалов II региональной научно-практической конференции со всероссийским участием / Под ред. Э.С. Темнова и др. Тула, 2015. С. 5–8.
5. Гегель Г.В.Ф. Философия права / Пер. с нем. Б.Г. Столпнера, М.И. Левиной; АН СССР, Ин-т философии. М., 1990.
6. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. М., 1975.
7. Леонтьев Д.А. Что дает психологии понятие субъекта: субъектность как измерение личности // Эпистемология и Философия. 2010. Т. XXV. № 3. С. 135–153.
8. Об утверждении профессионального стандарта «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)»: Приказ Министерства труда и социальной защиты РФ от 18.10.2013. № 544 (с изм. и доп., внесенными приказами Минтруда России от 25.12.2014, 05.08.2016). URL: <http://fgosvo.ru/uploadfiles/profstandart/01.001.pdf> (дата обращения: 09.01.2018).
9. Об утверждении Федерального государственного образовательного стандарта высшего образования по направлению подготовки 44.03.01 Педагогическое образование (уровень бакалавриата): Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 04.12.2015. № 1426. URL: <http://fgosvo.ru/news/8/1583> (дата обращения: 09.01.2018).
10. Об утверждении Федерального государственного образовательного стандарта высшего образования по направлению подготовки 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки) (уровень бакалавриата): Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 09.02.2016. № 91. URL: <http://fgosvo.ru/news/2/3577> (дата обращения: 09.01.2018).
11. Осницкий А.К. Проблемы исследования субъектной активности // Вопросы психологии. 1996. № 1. С. 5–19.
12. Осницкий А.К. Регуляторный опыт, субъектная активность и самостоятельность человека. Ч. 1 // Психологические исследования. 2009. № 5 (7).

URL: <http://psystudy.ru/num/2009n5-7/221-osnitsky7> (дата обращения: 08.01.2018).

13. Петровский В.А. Логика «Я»: персонологическая перспектива. М., 2010.
14. Рубинштейн С.Л. Бытие и сознание. Человек и мир. СПб., 2003.
15. Рубцов В.В. Модернизация педагогического образования: психолого-педагогическое направление // Бюллетень Учебно-методического объединения вузов РФ по психолого-педагогическому образованию. 2012. № 2. С. 22–25.
16. Сарджеваладзе Н.И. Динамическая структура личности и социогенные потребности // Проблемы формирования социогенных потребностей / Под ред. Ш.Н. Чхартишвили, В.Л. Какабадзе, Н.И. Сарджеваладзе. Тбилиси, 1981. С. 191–201.
17. Студент вуза как субъект учебно-профессиональной деятельности / Мухаметзянова Ф.Г., Яруллина А.Ш., Вафина В.Р., Бисерова Г.К. // Казанский педагогический журнал. 2012. № 5–6 (95). С. 20–27.
18. May R. Psychology and the Human dilemma. Princeton, 1966.

Будникова Светлана Петровна – кандидат психологических наук, доцент; доцент кафедры психологии и педагогики факультета психологии, директор Департамента профессиональной ориентации и содействия трудоустройству выпускников, Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н. Толстого

E-mail: svpbu@yandex.ru

S. Budnikova

Analysis of structure components of future teachers' professional subjectivity

The article highlights the problem of finding components that are part of the subjectivity structure of students training to become teachers. The paper presents the author's point of view on the nature of professional pedagogical subjectivity, which is based on the traditions of the national system-activity approach. The external and internal conditions determining development of professional subjectivity are defined; their systemic and hierarchical connection is designated.

Key words: professional subjectivity of a teacher, subject qualities, life-purpose self-determination, professionally significant abilities, social and professional requirements, educational and professional activity, professional community.

Budnikova Svetlana P. – PhD in Psychology; associate professor of at the Department of Psychology and Pedagogy, of the Faculty of Psychology; head at the Department of Professional Orientation and Employment Assistance for Students, Tula State Lev Tolstoy Pedagogical University

**Фан Цзюань, А.С. Огнев,
Т.Ю. Маринова, Э.В. Лихачева**

Особенности выбора жизненных приоритетов студенческой молодежью Китая и России

В статье представлены результаты исследования жизненных приоритетов молодежи Китая и России. Авторами проведено анкетирование китайских и российских студентов в возрасте от 17 до 22 лет. Опрос показал особую значимость для современной молодежи вопросов баланса между профессиональной деятельностью и семейной жизнью, между их карьерными и личными устремлениями, гармоничное сочетание между своей работой и досугом, готовность прогнозировать возможные перемены в профессиональной деятельности и в обществе и др. Полученные данные подчеркивают необходимость поиска адекватных способов подготовки студентов не только к их профессиональной деятельности, но к жизни в целом.

Ключевые слова: российские студенты, китайские студенты, высшая школа, жизненные приоритеты современной молодежи, жизненная навигация, универсальные компетенции.

Многочисленные исследования показывают, что один из важнейших факторов успеха современной молодежи – способность к продуктивному целеполаганию [1–10]. Поэтому становится чрезвычайно важным вопрос о том, как на процессе и результатах определения современной молодежью своих жизненных приоритетов сказываются многолетие настойчивые попытки стандартизации образования и регламентации всей жизнедеятельности учащихся [1; 5–10]. Кроме того, интенсификация международных связей делает все более важным понимание

социокультурных особенностей определения жизненных приоритетов молодежью разных стран – особенно тех, чьи партнерские отношения переживают период бурного развития.

Для изучения этих особенностей нами в период с 2012 по 2015 гг. была проведена серия исследований, в которых приняли участие более 400 китайских и российских студентов в возрасте от 17 до 22 лет. Использовалось индивидуальное анкетирование с последующим групповым обсуждением полученных результатов. Исследования проводились в университетах Китая и России в конце весенних семестров, а также в летний период в ходе смен «Учителя будущего» Всероссийского молодежного форума «Селигер – 2013» и молодежных форумов Южного и Северо-Кавказского федеральных округов. После отбраковки анкет с неполными ответами на поставленные вопросы, а также выравнивания китайской и российской частей выборки по полу и возрасту на заключительном этапе нами были обобщены ответы 312 респондентов, половина из которых были заполнены в Китайской Народной Республике, вторая половина – в Российской Федерации.

В результате проведенного исследования нами было обнаружено, что по окончании обучения по своей специальности собираются работать 66% китайских студентов и только 53% студентов российских вузов. Заняться предпринимательской деятельностью, не связанной с полученной специальностью, мечтают 10% китайских студентов и более 17% российских. Продолжить свое образование хотели бы 5% китайских студентов и более 12% российских. Об отсутствии каких-либо ясных намерений в отношении того, чем бы они хотели заниматься после получения диплома, заявили 6% китайских студентов и 8% российских.

На вопрос о том, одобряют ли родители то, что молодые люди собираются делать после окончания вуза, положительные ответы дали 87% китайских студентов и 74% российских. О неодобрительном отношении родителей к тому, чем они хотят заниматься после окончания вуза, заявили 11% китайских студентов и 8% российских. 2% китайских студентов и 18% российских отметили, что им не известна оценка родителями сделанного выбора в отношении будущей сферы деятельности,

Существенное влияние педагогов на то, какую цель после окончания вуза они ставят перед собой, назвали 29% китайских студентов и 18% российских. Первостепенное значение на такое целеполагание успешных предпринимателей, известных людей указали 64% китайских студентов и 81% российских. При этом в ходе групповых обсуждений более 10% китайских студентов отметили особое значение для них мнения не только родителей, но и их дедушек и бабушек. Среди российских студентов о таком влиянии заявили не более 7% респондентов.

О том, что реализация намеченных целей в отношении будущего трудоустройства зависит от самого человека, заявили 84% китайских студентов и 57% российских. О том, что успешное трудоустройство в основном зависит от случайных обстоятельств и других людей, заявили 14% китайских студентов и 38% российских. О своем незнании, какой из указанных факторов важнее, заявили 2% китайских студентов и 5% российских.

При ответе на вопрос о том, что в наибольшей степени может помешать достижению поставленной цели в отношении трудоустройства, 32% китайских студентов на первое место поставили недостаточное количество прилагаемых усилий, 24% – свои личностные особенности, 37% негативное влияние других людей и 2% – нечто другое. Российские студенты на первое место среди негативных факторов в отношении реализации целей по успешному трудоустройству поставили свои личностные качества (34%), далее у них следовало недостаточное количество усилий (26%), затем было указано негативное влияние других людей (28%), как нечто другое было выбрано в анкетах 12% респондентов.

В качестве предпочтительного места работы и проживания крупные города (свыше миллиона жителей) указали 53% китайских студентов и 68% российских, средние и малые города – 46% китайских студентов и 29% российских. О том, что они точно пока этого для себя не определили, заявили 1% китайских студентов и 3% российских.

В отношении планов по созданию своей семьи о желательности замужества (женитьбы) до 26 лет заявили 29% китайских студентов и 17% российских. О желательности замужества (женитьбы) после 28 лет заявили 27% китайских студентов и более 36% российских. О том, что перспективу брака они вообще не рассматривают, заявили 2 китайских студента (1,28%) и 7 российских (4,5%). При этом оптимальным числом детей в семье назвали: 1 ребенок – 30% китайских студентов и 38% российских, 2 ребенка 63% китайских студентов и 47% российских, 3 и более детей – 3,75% китайских студентов и 6% российских. Предпочтение в пользу отсутствия детей высказали 3% китайских студентов и 4,5% российских.

В отношении предпочтительного возраста предполагаемого супруга 20% китайских студентов и 9% российских студентов хотели, чтобы супруг (супруга) были старше, чтобы возраст супругов был примерно равным хотели бы 15% китайских студентов и 23% российских студентов. Остальные указали, что для них этот параметр не является существенным.

Сохранить в будущем тесные контакты, дружеские отношения с бывшими одноклассниками, товарищами по школе хотели бы 20% китайских студентов и 24% российских студентов. На долговременную дружбу с товарищами по своей студенческой группе рассчитывают 66% китайских и 52% российских студентов. Оптимальным тесные дружеские отношения в будущем с ограниченным кругом самых близких друзей и родственников считают для себя 12% китайских и 18% русских студентов соответственно.

В целом в успешную реализацию своих жизненных планов уверено 86% китайских студентов и 74% российских студентов. Для повышения вероятности такого успеха они считают наиболее значимыми:

- повышение своей компетентности путем дальнейшего обучения – 61% китайских студентов и 49% российских студентов;
- улучшение своих психологических особенностей – 32% китайских студентов и 39% российских студентов;
- умение распорядиться имеющимися внешними ресурсами – 6% китайских студентов и 9% российских студентов.

В отношении того, как школа повлияла на формирование их жизненно важных целей, опрошенная группа респондентов высказалась следующим образом. По мнению 69% китайских и 72% российских студентов, школа помогла сформулировать такие цели. 18% китайских и 11% российских студентов считают, что школа не помогала такому целеполаганию. 6% китайских и 4% российских студентов отметили, что школа препятствовала этому целеполаганию. Остальные респонденты заявили, что ощутимого влияния школа на этот процесс не оказала.

В отношении влияния университета на то, какие цели следует перед собой ставить и реализовывать в своей жизни, были получены следующие ответы. То, что университет активно помогает сформулировать жизненно важные цели, указали 83% китайских студента и 36% российских студента. То, что вуз не помогает сформулировать жизненно важные цели, считают 10% китайских студентов и 16% российских. Остальные отметили противоречивость такого влияния.

При обсуждении наиболее ценных вариантов помощи в постановке жизненно важных целей студенты среди наиболее предпочтительных назвали следующие виды работы школы и университета:

- формирование и развитие навыков эффективного целеполагания – 23% китайских и 28% российских студентов;
- освоение эффективных приемов самообучения – 16% китайских и 19% российских студентов;

- оказание консультативной помощи – 34% китайских и 26% российских студентов;
- повышение интереса к изучаемым предметам за счет увлекательной формы подачи материала – 6% китайских и 18% российских студентов;
- оптимизация учебного процесса, обеспечение баланса между учебной и иными видами жизнедеятельности учащихся – 15% китайских и 8% российских студентов.

Как следует из полученных результатов, у китайской и российской студенческой молодежи есть явный запрос на такое образование, которое повышает у молодых людей их субъектный потенциал, характеризующийся эффективным целеполаганием [1–3] и успешной целереализацией [9; 10]. С учетом этого запроса нами был разработан и внедрен в учебный процесс ряда российских и китайских вузов образовательный модуль «Жизненная навигация» [6–10], включающий систему практических занятий и внеаудиторного сопровождения студентов на пути к реализации своих намерений.

Представленные результаты и материалы проведенных нами групповых обсуждений этих результатов с самими респондентами показывают особую значимость для современной молодежи вопросов баланса между профессиональной деятельностью и семейной жизнью, между их карьерными устремлениями и иными личными устремлениями. Подобные обсуждения показали, что современная молодежь и в Китае, и России стремится найти гармоничное сочетание между своей работой и своим досугом. Все больше студентов в обеих странах понимают, что интенсивные социально-экономические изменения делают крайне проблематичным их пожизненную занятость в той сфере, на которую ориентированы программы их профессионального образования. Поэтому у них постоянно растет интерес к той части этих программ, которая обеспечит формирование и развитие универсальных компетенций – способности успешно решать жизненно важные задачи, встречающиеся в любом виде деятельности. Для современной молодежи и Китая, и России критически важным становится готовность прогнозировать возможные перемены в их профессиональной деятельности и в обществе в целом. Для них также важно развитие своей способности к самообучению, эффективному партнерскому взаимодействию, повышение стрессоустойчивости. Для высшей школы наших двух стран эти запросы ставят принципиально новые задачи, которые касаются поиска адекватных способов подготовки студентов не только к профессиональной деятельности, но к жизни в целом.

Библиографический список

1. Огнев А.С., Гончар С.Н. Психологические механизмы позитивного разрешения проблем // *European Social Science Journal*. 2013. № 11–2 (38). С. 291–301.
2. Огнев А.С., Гончаров Ю.Н., Постникова Н.В. Мудрость как акмеологический феномен // *Акмеология*. 2002. № 3 (4). С. 17–22.
3. Огнев А.С., Лихачева Э.В. Оптимизация процедуры оценки субъектного потенциала личности // *Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований*. 2015. № 8-2. С. 375–377.
4. Огнев А.С., Лихачева Э.В. Перспективы использования многополярных семантических дифференциалов в айтрекинге // *Успехи современного естествознания*. 2015. № 1–5. С. 858–862.
5. Огнев А.С., Лихачева Э.В. Приоритетные жизненные ценности современных студентов // *Августовские педагогические чтения – 2014: Сб. материалов международного научного е-симпозиума / Под ред. проф. И.В. Вагнер. М., 2014. С. 263–271.*
6. Огнев А.С., Лихачева Э.В. Построение индивидуальных образовательных траекторий, ориентированных на будущий успех студентов // *Гуманитарные ведомости ТГПУ им. Л.Н. Толстого*. 2014. № 3 (11). С. 111–115.
7. Огнев А.С., Лихачева Э.В. Субъектогенез жизненного пути // *Актуальные проблемы и перспективы развития современной психологии*. 2013. № 1. С. 234–239.
8. Огнев А.С., Лихачева Э.В. Субъектогенез как основа управления процессом формирования и развития универсальных компетенций // *Управление образованием: теория и практика*. 2015. № 2 (18). С. 93–113.
9. Развитие субъектного потенциала личности как условие повышения конкурентоспособности студентов вуза / Огнев А.С., Лихачева Э.В., Сидоренко М.Г. и др. // *Вестник Воронежского государственного технического университета*. 2013. Т. 9. № 5-2. С. 181–183.
10. Цыгина О.Д., Огнев А.С., Дурнева Е.Е. Профессиональное самоопределение как элемент жизненной навигации // *Международный журнал экспериментального образования*. 2013. № 10-1. С. 58–60.

Фан Цзюань – кандидат психологических наук; доцент Института начального образования, Хайнаньский педагогический университет

E-mail: fangjuan_hainan@163.com

Огнев Александр Сергеевич – доктор психологических наук, профессор; научный руководитель Института психологии и педагогики, Российский новый университет

E-mail: altognev@mail.ru

Маринова Татьяна Юрьевна – кандидат биологических наук, профессор; декан факультета социальной психологии, Московский государственных психолого-педагогический университет

E-mail: tamarinova@mail.ru

Лихачева Эльвира Валерьевна – кандидат психологических наук, доцент; заведующая кафедрой общей психологии и психологии труда Института психологии и педагогики, Российский новый университет, г. Москва

E-mail: zin-ev@yandex.ru

Fang Juan, A. Ognev, T. Marinova, E. Likhachyouva

Peculiarities of the choice of life priorities of students in China and Russia

The article presents the results of a study of life priorities of young people in China and Russia. The study involved 312 respondents – Chinese and Russian students aged 17 to 22. The results of the survey show that contemporary youth give special significance to the issues of balance between professional activity and family life, between their career and personal aspirations, the harmonious combination between their work and leisure, the willingness to predict possible changes in their professional activities and in societies, etc. The data obtained emphasize the need to find adequate ways to prepare students not only for their professional activities, but for life in general.

Key words: Russian students, Chinese students, higher education, youth life priorities, life navigation.

Fang Juan – PhD in Psychology; associate professor at the Institute of Elementary Education, Hainan Normal University, China

Ognev Alexander S. – Dr. Psychol. Hab.; scientific director at the Institute of Psychology and Pedagogy, Russian New University, Moscow

Marinova Tatiana Y. – PhD in Biology; dean at the Faculty of Social Psychology, Moscow State University of Psychology & Education

Likhacheva Elvira V. – PhD in Psychology; head at the Department of Labor Psychology and Counseling of the Institute of Psychology and Pedagogy, Russian New University, Moscow

Издание
подготовили
к печати:
редактор
А. А. Алексеева,
корректор
А. А. Козаренко,
обложка, макет,
компьютерная
верстка
Н. А. Попова

ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

2018.4

Электронная версия журнала:
www.mpgu.su

Подписано в печать 21.12.2018 г.
Формат 60×90 1/16. Гарнитура «Times New Roman».
Объем 13,125 п. л. Тираж 1000 экз.