

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ И НАУКА



Научно-методический журнал

№ 4, 2019

УЧРЕДИТЕЛЬ:

Международная
академия наук
педагогического
образования
(МАНПО)

РЕДАКЦИОННЫЙ СОВЕТ

Председатель:

Е.И. Артамонова –
доктор педагогичес-
ких наук, профессор,
Президент Между-
народной академии
наук педагогического
образования

Заместитель председателя:

П.А. Лекант –
доктор филологичес-
ких наук, профессор,
вице-президент
МАНПО

Выпускающий редактор:

Н.В. Малаховская

Ответственный за выпуск:

Е.И. Артамонова –
доктор
педагогических наук,
профессор

АДРЕС РЕДАКЦИИ:

109240, Москва,
Верхняя Радищев-
ская ул., д. 16-18

Тел./факс:

8 (499) 390-54-12

E-mail:

manpo@yandex.ru

Электронная версия журнала на сайте:

www.manpojournl.com;
www.manpo.ru

СОДЕРЖАНИЕ

ОБРАЗОВАНИЕ И ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ НАУКА В СОВРЕМЕН- НЫХ СОЦИОКУЛЬТУРНЫХ УСЛОВИЯХ

13.00.01 – *Общая педагогика, история педагогики и образо- вания*

- Климов С.Н.** Визуальное насилие как фактор изменения массо-
вого сознания молодежи 7
- Баринова Г.В.** Дискурсы инвалидности: тенденции изменения 12
- Якушева С.Д.** Развитие профессиональных умений педагога-ме-
неджера в системе профессионально-педагогического инжиниринга .. 17
- Воронов В.В.** Методы обучения в высшей школе в рамках студен-
тоцентрированного подхода 27
- Артамонова Е.И.** Реализация технологии встречных усилий
во взаимодействии субъектов образовательного процесса вуза 32
- Спешнева К.Н., Соколова М.В.** Социокультурный методологичес-
кий подход в исследовании формирования творческого коллектива
учащихся в дополнительном образовании общеобразовательной
организации 37
- Бессараб Е.Л.** Сущностные характеристики понятия «социальная
компетентность личности» 40
- Гукасян М.Р.** Эстетическое воспитание современного подростка
в образовательной организации международного бакалавриата 46
- Терещенко А.С.** Модель педагогических условий формирования
предметных результатов обучения в начальной школе 50
- Соколова М.В.** Стили коммуникативных умений в живом общении
младших школьников 54
- Алешин Я.Л., Бессараб Е.Л.** Социально-педагогическое проекти-
рование процессов воспитания и обучения в общеобразовательной
организации 57
- Терещенко А.С., Гукасян М.Р.** Коллективная проектная деятель-
ность как эффективное средство формирования предметных ре-
зультатов обучения в начальной школе 62

ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ

13.00.01 – *Общая педагогика, история педагогики и образования*

- Шайпак Л.А., Краснова Р.Р., Федорова Е.С.** Народное образова-
ние в Ульяновской обл. в период Великой Отечественной войны
(1941–1945 гг.) 68
- Мухамедов Р.А., Краснова Р.Р., Федорова Е.С.** Материально-
техническое и финансовое положение школ Ульяновской обл.
в 1941–1945 гг. 74
- Дульмухаметова Г.Ф., Ханмурзина Р.Р.** Предпосылки развития
проблемы половой дифференциации обучения (с начала 90-х гг.
XX в. по настоящее время) 81

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ ЗА РУБЕЖОМ

13.00.08 – *Теория и методика профессионального образования*

- Байниязова Э.М., Фахрутдинова Р.А., Шакирова А.М., Фахрут-
динов Р.Р.** Кредитная система обучения в Казахстане как основа
интеграции в мировое образовательное пространство 86
- Байниязова Э.М., Фахрутдинова Р.А., Шакирова А.М., Фахрут-
динов Р.Р.** Развитие творческой самостоятельности студентов-
бакалавров в условиях внедрения кредитной технологии обуче-
ния в вузе 91



Сучков М.А. Стратегические подходы к развитию инклюзивного образования в Республике Кыргызстан	96
---	----

РЕГИОН КРУПНЫМ ПЛАНOM: ПЕНЗА

13.00.01 – Общая педагогика, история педагогики и образования

Сохранов-Преображенский В.В. Смыслообразующие аспекты профессиональной социализации студентов педагогического вуза	101
Шевырдяева К.С. Формирование готовности студентов вуза к реализации зож в процессе профессиональной подготовки	105
Гагаев А.А., Гагаев П.А., Куц А.В. Об идеальных сущностях в образовании	109
Логинова О.А. Развитие социального интеллекта и эффективности бесконтактных способов получения образовательной информации у современных студентов	118
Балашова А.В., Боликова Л.Ю., Калашникова С.С. Изучение готовности педагогов общеобразовательных организаций к оказанию образовательных услуг детям с ограниченными возможностями здоровья	123
Лыгина М.А., Куц А.В. Комплексный подход к обучению детей с расстройствами аутистического спектра	126
Стенякова Н.Е., Груздова О.Г. Детское экспериментирование как метод умственного воспитания дошкольников	129
Лазарева Л.В., Шумилина Н.К. Организационно-педагогические условия развития инженерно-технического мышления старших дошкольников	132
Лыгина М.А., Жалдыбина А.Н. Диагностика сформированности национальной идентичности у школьников	136
Михалец И.В., Паршина Е.А., Миронов А.Ю. Специфика процесса социализации школьников – представителей этнических меньшинств	141

13.00.02 – Методика обучения и воспитания (по областям и уровням образования)

Кузнецова М.В. Мониторинг научно-исследовательской работы студентов в системе гарантии качества образования	146
Аникина Е.В., Боликова Л.Ю., Сурина О.П. Формирование системы непрерывного профессионального роста педагога через систему муниципальных профессиональных конкурсов	152
Саламатина И.И., Горохова И.В., Филиппов М.Н. Подготовка студентов отделения «Социальная педагогика» к работе с детьми девиантного поведения	156

CONTENTS

EDUCATION AND PEDAGOGICAL SCIENCE IN MODERN SOCIO-CULTURAL CONDITIONS

13.00.01 – General pedagogy, history of pedagogy and education

Klimov S.N. Visual violence as a factor in the changes of mass consciousness of young people	7
Barinova G.V. Discourses of disability: trends	12
Yakusheva S.D. Development of professional ability of the teacher-manager in the system of professional and pedagogical engineering	17
Voronov V.V. The teaching methods in higher education within a student-centered approach	27
Artamonova E.I. The counter-effort in the interaction of subjects of educational process of the university	32
Speshneva K.N., Sokolova M.V. Social and cultural methodological approach in the study of formation of creative group of students in additional education system of general educational establishment	37
Bessarab Ye.L. Essential features of the term «social competence of personality»	40
Gukasyan M.R. Esthetic education of today's teenager in the international baccalaureate educational establishment	46
Tereshchenko A.S. Model of pedagogical conditions of formation subject leaning outcomes in primary school	50



Sokolova M.V. Styles of communicative skills in real-life communication of elementary school children	54
Alyoshin Ya.L., Bessarab Ye.L. Socio-pedagogical design of education and training processes in the general educational establishment	57
Tereshchenko A.S., Ghukasyan M.R. Collective project activity as a means of formation of subject learning outcomes in primary school	62

HISTORY OF PEDAGOGY

13.00.01 – General pedagogy, history of pedagogy and education

Shaypak L.A., Krasnova R.R., Fedorova E.S. Public education in the Ulyanovsk Region during the Great Patriotic War (1941–1945)	68
Mukhamedov R.A., Krasnova R.R., Fedorova E.S. Material and technical and financial position of schools of the Ulyanovsk Region in 1941–1945	74
Dilmukhametova G.F., Khanmurzina R.R. Prerequisites for the development of the problem of sexual differentiation of education (from the beginning of 90s of the XX century to the present time)	81

TEACHING ABROAD

13.00.08 – Theory and methods of vocational education

Bainiyazova E.M., Fakhrutdinova R.A., Shakirova A.M., Fakhrutdinov R.R. Credit system of education in Kazakhstan as the basis of integration into the world educational space	86
Bainiyazova E.M., Fakhrutdinova R.A., Shakirova A.M., Fakhrutdinov R.R. Development of students' creative independence as a criterion of education quality in higher education institutions with credit technology	91
Suchkov M.A. Strategic approaches to the development of inclusive education in the Republic of Kyrgyzstan	96

REGION CLOSE-UP: PENZA

13.00.01 – General pedagogy, history of pedagogy and education

Sokhranov-Preobrazhensky V.V. Sense-forming aspects of professional socialization of pedagogical university students	101
Shevyrdyaeva K.S. Formation of students' readiness to realize healthy lifestyle in the professional training process	105
Gagaev A.A., Gagaev P.A., Kuts A.V. About ideal entities in education	109
Loginova O.A. The development of social intelligence and the efficiency of noncontact ways of obtaining educational information from modern students	118
Balashova A.V., Bolikova L.Yu., Kalashnikova S.S. The study of teachers' readiness of educational institutions for educational service rendering to disabled children	123
Lygina M.A., Kuts A.V. Integrated approach to teaching children with autism spectrum disorder	126
Stenyakova N.E., Gruzdova O.G. Children's experimentation as a method of mental education of preschool children	129
Lazareva L.V., Sumilina N.K. Organizational and pedagogical conditions for development of engineering and technical thinking of senior preschool children	132
Lygina M.A., Zhaldybina A.N. Diagnostics of formation of national identity at school students ...	136
Mikhalets I.V., Parshina E.A., Mironov A.Yu. The specificity of the socialization process of students at school – members of ethnic minorities	141

13.00.02 – Methods of training and education (by areas and levels of education)

Kuznetsova M.V. Monitoring in the student research activity within the system of educational quality guarantees	146
Anikina Ye.V., Bolikova L.Yu., Surina O.P. Formation of teacher continuous professional development system through municipal professional skills competition system	152
Salamatina I.I., Gorokhova I.V., Filippov M.N. Training of students of the department of social pedagogy to work with children of deviant behavior	156



ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ И НАУКА

№ 4, 2019

Научно-методический журнал

РЕДАКЦИОННО-ИЗДАТЕЛЬСКИЙ СОВЕТ

- Абдуллин Э.Б.** – д.п.н., проф., Московский педагогический государственный университет
Андрюченко Е.В. – д.п.н., проф., Новосибирский государственный педагогический университет
Артамонова Е.И. – (главный редактор) д.п.н., проф., заведующая кафедрой педагогики, Московский государственный областной университет
Асаналиев М.К. – д.п.н., проф., Кыргызский государственный технический университет им. И. Раззакова
Боженкова Л.И. – д.п.н., проф., кафедры элементарной математики и методики обучения математике, Московский педагогический государственный университет
Виленский М.Я. – д.п.н., проф., Московский государственный областной университет
Галагузова М.А. – д.п.н., проф., Уральский государственный педагогический университет (Екатеринбург)
Герасименко Н.А. – д.филол.н., проф., Московский государственный областной университет
Деза Е.И. – д.п.н., доц., Международная академия CONDORD (Франция), Московский педагогический государственный университет
Климов С.Н. – д.филол.н., проф., Российская открытая академия транспорта МИИТ
Козыбай А.К. – д.п.н., проф., Казахский национальный педагогический университет им. Абая
Комарова Т.С. – д.п.н., доц., Московский государственный гуманитарный университет им. М.А. Шолохова
Ключуков Х.С. – д.п.н., проф., Свободный университет (Германия)
Лекант П.А. – (заместитель главного редактора) д.филол.н., проф., Московский государственный областной университет
Мардахеев Л.В. – д.п.н., проф., Российский государственный социальный университет
Михеева Л.Н. – д.филол.н., проф., Академия переподготовки работников искусства, культуры и туризма (г. Москва)
Новикова Г.П. – д.п.н., д.психол.н., проф., гл. науч. сотр., Институт стратегии развития образования РАО, ректор Института развития образовательных технологий
Пасечник В.В. – д.п.н., проф., Московский государственный областной университет
Редлих С.М. – д.п.н., проф., Новокузнецкий филиал Кемеровского государственного университета
Сморчкова В.П. – д.п.н., проф., Московский государственный областной университет
Ушакова О.С. – д.п.н., проф., гл. науч. сотр., Институт изучения детства, семьи и воспитания РПАО
Цвирукун В.И. – д.п.н., д.и.н., проф., координатор отделения гуманитарных наук и искусства, Академия наук Молдовы (Молдова), Президент Организации черноморского экономического сотрудничества

«Pedagogičeskoe obrazovanie i nauka»

ISSN 2072-2524



Журнал входит в Перечень ведущих рецензируемых научных журналов и изданий, в которых должны быть опубликованы основные научные результаты диссертации на соискание ученой степени доктора и кандидата наук (2006 г.)

Перепечатка материалов из журнала допускается по согласованию с редакцией журнала
Ссылка на журнал обязательна

За тексты рекламных объявлений редакция ответственности не несет

Журнал зарегистрирован Министерством Российской Федерации
по делам печати, телерадиовещания и средств массовых коммуникаций 20 июня 2000 г.
Свидетельство о регистрации ПИ № 77-3842

Периодичность – 6 раз в год
Распространяется по подписке и в розницу

Подписной индекс:

по каталогу Роспечати (красный) – **80096**; по каталогу «Пресса России» (зеленый) – **84667**;
по библиотечному каталогу – **Б705**

Главный редактор – **Е.И. Артамонова**

Выпускающий редактор – **Н.В. Малаховская**

© Международная академия наук педагогического образования

Компьютерная верстка – издательство «Ремдер»

г. Ярославль, ул. Советская, 79, корп. 17 (территория ПАО "Фритекс")

Тел.: (4852) 59-45-16, факс: (4852) 59-45-17

E-mail: remder@mail.ru

Подписано в печать 26.02.2019. Формат 70×108/16. Объем 10 п.л.
Печать офсетная. Бумага офсетная № 1. Тираж 2000 экз. Заказ № 682
Отпечатано в типографии ООО «Ремдер»

Англоязычная версия журнала «Педагогическое образование и наука»
размещена на сайте: www.mnpjournal.com

PEDAGOGICAL EDUCATION AND SCIENCE

Research and Methodology Journal



№ 4, 2019

EDITORIAL ADVISORY BOARD

- Abdullin E.B.** – doctor of pedagogical sciences, professor, the Moscow State Pedagogical University
Andrienko E.V. – doctor of pedagogical sciences, professor, the Novosibirsk State Pedagogical University
Artamonova E.I. – (editor-in-chief) doctor of science, professor, head of the Pedagogics Department, the Moscow State Regional University
Asanaliyev M.K. – doctor of technical sciences, professor, the Kyrgyz State Technical University named after I. Razzakov
Bojenkova L.I. – doctor of pedagogical sciences, professor, the Moscow State Pedagogical University
Vilensky M.Ya. – doctor of pedagogical sciences, professor, the Moscow State Regional University
Galaguzova M.A. – doctor of pedagogical sciences, professor, the Ural State Pedagogical University (Yekaterinburg)
Gerasimenko N.A. – doctor of philological sciences, professor, the Moscow State Regional University
Deza E.I. – doctor of pedagogical science, associate professor, the International Academy CONCORD (France), the Moscow State Pedagogical University
Klimov S.N. – doctor of philosophy, professor, the Russian Open Academy of Transport of the Moscow State University of Railway Engineering
Kozibay A.K. – doctor of pedagogical sciences, professor, the Kazakh National Pedagogical University named after Abay
Komarova T.S. – doctor of pedagogical sciences, professor, the Moscow State University for Humanities named after M.A. Sholokhov
Kyuchukov Kh.S. – doctor of pedagogical sciences, professor, the Free University (Germany)
Lekant P.A. – (deputy editor-in-chief) doctor of philological sciences, professor, the Moscow State Regional University
Mardakhaev L.V. – doctor of pedagogical sciences, professor, the Russian State Social University
Mikheeva L.N. – doctor of philological sciences, professor, the Professional Development Academy for the Arts, Culture and Tourism (Moscow)
Novikova G.P. – doctor of pedagogical sciences, doctor of psychological sciences, professor, the Institute of Innovative Activity in Education of the Russian Academy of Education, principal of the Institute of Educational Technologies Development
Pasechnik V.V. – doctor of pedagogical sciences, professor, the Moscow State Regional University
Redlikh S.M. – doctor of pedagogical sciences, professor, the Novokuznetsk Branch of the Kemerovo State University
Smorchkova V.P. – doctor of pedagogical sciences, professor, the Moscow State Regional University
Ushakova O.S. – doctor of pedagogical sciences, professor, the Institute of Institute for the Study of Childhood, Family and Education of the Russian Academy of Education
Tsvirkun V.I. – doctor of pedagogical sciences, doctor of historical sciences, President of the Organization of the Black Sea Economic Cooperation

«Pedagogičeskoe obrazovanie i nauka»

ISSN 2072-2524



The journal is included in the List of the leading peer-reviewed journals and publications, where should be published the main scientific findings of the thesis for a doctor* and a candidate's degree (2006)

The reprint of materials, contained in the journal, is allowed in coordination with the editorial staff of the journal
The reference to the journal is obligatory

The editorial staff does not bear responsibility for texts of advertisements

The journal is registered by the Ministry of the Russian Federation for Affairs of the Press, Television and Radio Broadcasting and Mass Communication Media on June 20, 2000. Certificate of registration ПИ № 77-3842

Frequency – 6 times per year
Distributed by subscription and at retail

Subscription index:

According to the catalog of Rospechat (red) – **80096**; According to the catalog of «Russian Press» (Pressa Rossii) (green) – **84667**; According to the library catalog – **5705**

Editor in chief – **E.I. Artamonova**
Executive editor – **N.V. Malakhovskaya**

© International Teacher's Training Academy of Science
Computer-aided makeup – publishing house «Remder»
Yaroslavl, Sovetskaya str., 79, korp. 17

Ph.: (4852) 59-45-16, fax (4852) 59-45-17. E-mail: remder@mail.ru

Passed for printing on 26.02.2019. Format 70×108/16. Volume 10 printed sheets.
Offset printing. Offset paper № 1. Circulation 2000 copies. Order № 858.
It is printed by the printing house «Remder» LLC

*The English-language version of the journal «Pedagogical Education and Science»
is posted on the website www.manpojournal.com*



ОБРАЗОВАНИЕ И ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ НАУКА В СОВРЕМЕННЫХ СОЦИОКУЛЬТУРНЫХ УСЛОВИЯХ

13.00.01 – Общая педагогика, история педагогики и образования

ВИЗУАЛЬНОЕ НАСИЛИЕ КАК ФАКТОР ИЗМЕНЕНИЯ МАССОВОГО
СОЗНАНИЯ МОЛОДЕЖИ

ДИСКУРСЫ ИНВАЛИДНОСТИ: ТЕНДЕНЦИИ ИЗМЕНЕНИЯ

РАЗВИТИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ УМЕНИЙ ПЕДАГОГА-МЕНЕДЖЕРА
В СИСТЕМЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ИНЖИНИРИНГА

МЕТОДЫ ОБУЧЕНИЯ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ В РАМКАХ СТУДЕНТОЦЕНТРИ-
РОВАННОГО ПОДХОДА

РЕАЛИЗАЦИЯ ТЕХНОЛОГИИ ВСТРЕЧНЫХ УСИЛИЙ ВО ВЗАИМОДЕЙСТ-
ВИИ СУБЪЕКТОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА ВУЗА

СОЦИОКУЛЬТУРНЫЙ МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД В ИССЛЕДОВАНИИ
ФОРМИРОВАНИЯ ТВОРЧЕСКОГО КОЛЛЕКТИВА УЧАЩИХСЯ В ДОПОЛНИ-
ТЕЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

СУЩНОСТНЫЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ ПОНЯТИЯ «СОЦИАЛЬНАЯ КОМПЕ-
ТЕНТНОСТЬ ЛИЧНОСТИ»

ЭСТЕТИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ СОВРЕМЕННОГО ПОДРОСТКА В ОБРА-
ЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ МЕЖДУНАРОДНОГО БАКАЛАВРИАТА

МОДЕЛЬ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ УСЛОВИЙ ФОРМИРОВАНИЯ ПРЕДМЕТНЫХ
РЕЗУЛЬТАТОВ ОБУЧЕНИЯ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

СТИЛИ КОММУНИКАТИВНЫХ УМЕНИЙ В ЖИВОМ ОБЩЕНИИ МЛАДШИХ
ШКОЛЬНИКОВ

СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ПРОЕКТИРОВАНИЕ ПРОЦЕССОВ ВОС-
ПИТАНИЯ И ОБУЧЕНИЯ В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

КОЛЛЕКТИВНАЯ ПРОЕКТНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК ЭФФЕКТИВНОЕ
СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ПРЕДМЕТНЫХ РЕЗУЛЬТАТОВ ОБУЧЕНИЯ
В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

ВИЗУАЛЬНОЕ НАСИЛИЕ КАК ФАКТОР ИЗМЕНЕНИЯ МАССОВОГО СОЗНАНИЯ МОЛОДЕЖИ

С.Н. Климов

доктор философских наук, профессор,
заместитель директора по учебно-методической работе
Российской открытой академии транспорта РУТ (МИИТ),
академик Международной академии наук педагогического образования
E-mail: klisn@mail.ru

В статье рассматривается феномен визуального насилия как важнейший фактор влияния на массовое сознание современной молодежи. Представлены сущность, основные подходы к интерпретации визуального насилия, а также формы художественной репрезентации. Раскрывается содержание визуального насилия в трех аспектах: онтологическом, аксиологическом и праксиологическом. Показывается специфика воздействия визуального насилия на сознание молодых людей, формирование их мировоззрения. Представлены результаты визуального насилия, полученные в ходе опросов студенческой молодежи ряда московских вузов.

Ключевые слова: визуальное насилие, сущность визуального насилия, репрезентация визуального насилия, онтологический аспект визуального насилия, аксиологический аспект визуального насилия, праксиологический аспект визуального насилия, результаты визуального насилия.

VISUAL VIOLENCE AS A FACTOR IN THE CHANGES OF MASS CONSCIOUSNESS OF YOUNG PEOPLE

S.N. Klimov

doctor of philosophy, professor,
deputy director for educational and methodical work
of Russian Open Academy of Transport RUT (MIIT),
academician of International Teacher's Training Academy of Science
E-mail: klisn@mail.ru

The article deals with the phenomenon of visual violence as the most important factor of influence on the mass consciousness of modern youth. The essence, the main approaches to the interpretation of visual violence, as well as forms of artistic representation are presented. The author reveals the content of visual violence in three aspects: ontological, axiological and praxiological. The specificity of the impact of visual violence on the consciousness of young people, the formation of their worldview. The results of visual violence obtained in the course of surveys of students of a number of Moscow universities are presented.

Key words: visual violence, essence of visual violence, representation of visual violence, ontological aspect of visual violence, the axiological aspect of visual violence, praxeological aspect of visual violence, the results of visual violence.

Визуальное насилие как социокультурный феномен возникает в качестве репрессивного механизма в развивающейся и усложняющейся в ходе исторического развития культуре в связи с совершенствованием медиа-средств, повсеместно и масштабно транслирующих видео-образы в массы.

Раскрывая смысл визуального насилия, белорусский философ и культуролог А.Р. Усманова подчеркивает неоднозначность и сложность данного явления: «С одной сторо-

ны, речь идет о физическом насилии на экране – насилии, как оно показано (репрезентировано). Это насилие очевидно и осмысливается в качестве такового – как художником (автором сообщения), так и зрителем. С другой стороны, визуальное насилие – феномен более сложный, нежели показ крови и сцен убийства или изнасилования. Оно описывает совокупность техник принуждения (к смотрению) и подавления (взгляда), которые задействованы в любом виде искусства, но

наиболее характерны для «кинематографического аппарата»» [2, с. 15].

Американский ученый А. Бергер, подчеркивая особое значение видимого образа, тесно связанного с восприятием материального мира, пишет: «Образ почти всегда также и продукт воображения, что означает, что видимые и ментальные образы неразрывно связаны между собой» [1, с. 19]. Это означает, что видимый образ всегда дорабатывается воображением, при этом каждый индивид может увидеть один и тот же предмет совершенно по-разному. Таким образом, создается реальность и конструируется мир воображаемого. Через призму таких воображаемых предметов мы смотрим на мир, где его визуальный образ создается при помощи моделирования.

В основе визуального образа лежит идея, выражающаяся символически. Американский социолог К. Гирц представил процесс структурного соответствия, в котором именно программа является символическим образом или же репрезентацией. В этом состоит суть мышления человека, который формирует реальность по образцу [3, с. 112].

Анализируя различные подходы к феномену визуального насилия, можно выделить следующие варианты интерпретации данного явления [13]:

- насилие внедряется в общественное сознание как главный жизненный инструмент: обилие актов насилия подталкивает к мысли, что только так и следует жить;

- насилие оказывает влияние на формирование ценностных ориентаций подрастающего поколения, социальных установок и мотивов поведения: информация, полученная ребенком с экрана, воспринимается им как истина и в игре, и в жизненных ситуациях; дети часто подражают насилию, «усвоенному» с помощью экрана;

- насилие вызывает угрозу психическому здоровью, утрату адекватной ориентации в действительности: кинопрограммы, тиражирующие в прайм-тайм образы насилия, предлагают зрителям чудовищно искаженную картину социального мира;

- насилие рассматривается с точки зрения ожидания эффекта катарсиса, когда зрители подсознательно стремятся избавиться или хотя бы отвлечься от психического напряжения и негативных эмоций, неизбеж-

ных при перегрузках и стрессах, присущих современному обществу;

- визуальное насилие компенсирует инстинктивное стремление к выплеску агрессии у части людей в условиях благополучного потребительского общества. Про этому поводу Э. Фромм отмечает, что индивидuum, лишенный естественных человеческих связей, «испытывает пассивную тягу к изображению преступлений, катастроф, кровавым и жестоким сценам. Люди жадно поглощают эти образы, ибо это самый быстрый способ вызвать возбуждение и тем облегчить скуку без внутреннего усилия» [15, с. 176].

Немецкие философы и социологи прошлого столетия М. Хоркхаймер и Т. Адорно отмечали, что для общества потребления присуще стремление к организованной жестокости, которое становится частью культуры развлечений: «удовольствие, с которым воспринимается учиняемое над экранном персонажем насилие, превращается в насилие над самим зрителем, развлечение – в тяжкую повинность» [16, с. 173].

А.Р. Усманова считает, что визуальное насилие выступает *«культурной метафорой»* информационного общества, в котором культура в своих визуально-дискурсивных проявлениях легитимизирует присущее современной социальной реальности насилие.

При этом визуальное насилие проявляется в следующих художественных репрезентациях, переводящих реальное в символическое:

- *использование Другого как вещи* происходит посредством превращения Другого в объект применения силы, удовлетворения своих желаний, воспитания, созерцания, наблюдения;

- *обладание (взглядом)* – идентификация со взглядом камеры и/или персонажа позволяет стать свидетелем происходящего на экране, ощутить себя объектом или субъектом насилия, испытать страх или садистское удовольствие;

- *деперсонализация* осуществляется посредством показа не лица, а других частей тела (особенно присуще порнографии), когда происходит метонимический перенос: вместо человека – предмет экипировки или орудие насилия (например, дуло пистолета);

- *снятие пространственной дистанции* – быстрое приближение камеры к объекту в телевидении, кино, видеоиграх соз-



дает ощущение близости надвигающегося ужаса (саспенса) [2, с. 16–17].

Анализ визуального насилия как сложного, многогранного социального явления предполагает необходимость рассмотрения как минимум трех аспектов: *онтологического, аксиологического и праксиологического*.

Раскрывая визуальное насилие в *онтологическом аспекте*, следует подчеркнуть ряд следующих характерных черт.

Во-первых, насилие как таковое развивается и обретает новые формы по мере эволюции культуры. Сама по себе культура, равно как и личность, и общество, вряд ли могли бы появиться без насилия над человеческой физиологической природой. Ибо становление и общества, и культуры без запретов, которые суть проявление насилия, не могли формироваться.

Универсум культуры с необходимостью предполагает насилие над телом и сознанием. Ж. Деррида тонко заметил, что ««науки и искусства» предпочли поселиться именно в том месте, где осуществляется это насилие» [5, с. 156].

Кстати, едва ли не первой теорией искусства выступает концепция «катарсиса» Аристотеля, которую А.Ф. Лосев называл принудительной «дезинфекцией души».

Насилие бытийствует постольку, поскольку существует сам человек. И необходимость совершать насилие над своей природой, по Гегелю, обусловлена потребностью индивида «называться человеком в точном смысле слова» [8, с. 499].

В.В. Корнев, давая онтологическое определение насилия, считает его практически неустрашимым, ибо оно интерпретируется как неутолимая жажда Реального. Дефицит этого Реального (подлинных зашкаливающих чувств, высоких мыслей, сильных поступков, серьезных экзистенциальных испытаний, рубежных событий и т.п.) в целлулоидной жизни современного обывателя всегда будет требовать для себя гиперкомпенсации. Способами таковой являются и «экстремальные виды отдыха», связанные с насилием над своим телом, и экстремальный полет фантазии, выражаемый в образах кинематографического, масс-медийного и компьютерного насилия [9].

Во-вторых, по сути, через экранную культуру мы наблюдаем удвоение феномена

насилия: насилие в жизни, насилие в языке через художественный образ (в литературе) дополняются насилием в видеообразе (с помощью телевидения, кино, Интернета).

Насилие имманентно присуще любому обществу. Другое дело, как оно представляется информационно, прежде всего, в СМИ.

Массовое сознание по-прежнему остается под сильнейшим воздействием главных масс-медиа – телевидения и Интернета. 5 лет назад к нему обращались ««ежедневно или почти каждый день» – 93%; “2–3 раза в неделю и реже” – 7%. Частота пользования Интернетом не столь высокая, но значительна: “ежедневно или почти каждый день” к Интернету обращаются 44%; “2–3 раза в неделю и реже” – 15%; не пользуются – 41% респондентов» [10, с. 119].

По данным РБК за 2017 г., только 29% россиян смотрят ТВ, а в возрастной группе от 18 до 24 лет таких менее 10%. В то же время количество молодых людей в возрасте от 18 до 24 лет, использующих Интернет, составляет 97%, из них 65% выходят в сеть ежедневно [6].

Результаты проведенного нами опроса среди студенческой молодежи ряда вузов г. Москвы подтвердили тенденцию доминирования телеэкранного интереса: 82% опрошенных против 18%, предпочитающих Интернет. Причем почти 70% смотрят телевизор в пределах 1 ч в неделю, а 1/5 респондентов – от 1 до 3 ч.

В ходе опроса выяснилось, что почти четверть респондентов (23%) при просмотре художественных фильмов отдают предпочтение боевикам. А на вопрос: «Как вы относитесь к насилию на экране?» – 54% студентов ответили, что считают это привычным делом. Как не прискорбно, но люди уже свыклись с демонстрацией на экране убийства, драк и жестокости.

Проанализировав содержание программ передач трех основных российских телевизионных каналов («1», «Россия 1» и «НТВ») за неделю (с 5 по 11 августа 2019 г.) мы пришли к выводу: из 100% телепередач около 32% в той или иной степени содержат демонстрацию сюжетов насильственного характера.

Наверное, история человечества знавала кровопролитные эпохи, но насилие на экранах мультиплицирует потоки профессионально отрежиссированной жестокости.

Проведенные с 1957 по 1989 г. в США, Канаде и Южной Африке исследования свидетельствуют о прямой корреляции между появлением и развитием телевидения и ростом количества совершенных убийств [11].

В-третьих, визуальное насилие культивируется и легализуется через публичную сферу. Оно становится приемлемым и востребованным широкими массами, удовлетворяющими свои информационные потребности на понятном им языке.

Если раньше монополия на контроль над насилием была у государства, то в настоящее время эта функция все ярче проявляется через медийные средства. В рамках легализации визуального насилия происходит эстетизация его средствами фото и кино. Создание вуайеристской атмосферы дополняется проникновением в область интимно-запретного. Ужасное и кровавое одновременно отталкивает и притягивает, повышая уровень адреналина и вызывая эмоциональное возбуждение.

Говоря об *аксиологическом аспекте*, необходимо отметить, что визуальное насилие усилило свое влияние на мировоззрение молодежи на фоне социальной дезинтеграции, ценностной аномии, деидеологизации и коммерциализации системы образования.

Проведенный в мае 2016 г. Центром научной политической мысли и идеологии экспертный опрос позволил выявить ряд интересных тенденций.

Отвечая на вопрос: «Верно или неверно утверждать, что современная молодежь заметно отличается по своим характеристикам от старших поколений?» – эксперты отметили: «в плюс» – чаще всего мобильность, коммуникабельность, активность, обучаемость, компьютерную грамотность, владение технологиями, адаптивность и оптимизм; «в минус» – низкий уровень воспитания, нравственности, культуры, эрудиции, отсутствие опыта [12].

Поведение современных молодых людей отличается:

- ориентацией на западноевропейские нормы, стандарты и ценности;

- смещением ценностного вектора от духовных к материальным приоритетам. Пропагандируемый на экранах культ консьюмеризма находит отклик в мировоззренческих установках на обогащение. 71% молодежи

положительно отвечает на вопрос: «Хотели бы Вы быть богатым человеком?» [4];

- утратой способности к сопереживанию, цинизмом, прагматизмом, следованием принципу «выживает сильнейший»;

- стиранием грани между дозволенным и тем, что делать нельзя, между добром и злом, между принятыми в обществе нормами и отклонением от них.

Все это ведет к асоциальным действиям, копированию увиденного с экрана непосредственно в повседневной молодежной среде.

Экранное насилие оказывает серьезное влияние на эмоционально-чувственную сферу молодых людей:

- *снижается порог чувствительности к проявлениям визуальной жестокости;*

- *травмируются чувства смотрящих сцены насилия.* Исследования показали, что негативные чувства (разного рода) после просмотра экранного насилия испытывали 54,24% опрошенных. Из них: расстроенность – 15,78%; подавленность – 13,33%; взволнованность – 13,11%; замкнутость – 9,11%; безразличие – 9,11%; агрессивность – 8,44. Кроме того, почти каждый десятый из опрошенных ощущал у себя повышенную агрессивность [14, с. 195–198].

Праксиологический аспект акцентирует визуальное насилие с точки зрения рассмотрения рациональной деятельности, способов ее реализации с позиции эффективности действий людей.

В стремлении привлечь все большее количество молодых людей к экранам телевидения и Интернет используют различные новомодные медиатехнологии воздействия на массовое сознание.

К эффективным способам подачи зрительной информации относится формат *инфотейнмента*, где одновременно с информирование зрителя развлекают, при этом здесь смешиваются различные жанры, приемы и даже виды искусства (например, кино или театр). В рамках инфотейнмента достаточно активно задействована технология *трэша*, где коллажные материалы эмоционально возбуждают зрителей, порой потрясая их мельканием шокирующих кадров экстремальности, извращенности, стирая грани между реальностью и иллюзией. В ряду примеров трэш-программ на



нашем телевидении стоят «Званный ужин» («РЕН ТВ»); «Чистосердечное признание» («НТВ»); «Суд присяжных» («НТВ»); «Новые русские сенсации» («НТВ») и др.

В числе распространенных ныне интернет-технологий активно используется *троллинг* (от англ. *trolling* – ловля рыбы на блесну) – это психологическая манипуляция, основанная на публичном высмеивании или унижении убеждений оппонентов, приводящая к эмоциональной нестабильности последних и эмоциональным срывам, т.е. «заглатыванию блесны», что и является конечной целью троллей [7].

Тролли выступают, по сути, интернет-провокаторами, размещая негативные, иногда и вовсе оскорбительные сообщения-комментарии на соответствующих веб-сайтах, web-форумах, в социальных сетях, что, несомненно, вызывает повышенный эмоциональный интерес и резонанс у пользователей Интернета.

Активное виртуальное поведение молодежи сопровождается ростом новых форм кибернасилия. В частности, сюда относится кибербуллинг, определяемый как унижение или травля с использованием других электронных форм взаимодействия.

Анонимность, возможность фальсификации, наличие неограниченной аудитории, а также возможность достать жертву в любом месте и в любое время могут превратить жизнь жертвы в сущий ад.

Одним из жестких типов кибербуллинга является *хеппислеппинг*, под которым понимается запись (прежде всего на мобильные телефоны) фактов избиения, жестокого издевательства над жертвой при скоплении свидетелей и выкладыванием этой записи в Интернет.

В заключение хотелось бы сказать, что коль скоро невозможно избежать насилия вообще и визуального насилия в частности, представляется целесообразным подумать о формировании «культуры визуального насилия» (хотя это оксюморон), а, точнее, культуры визуализации социальной действительности в целом.

Основными путями противодействия визуальному насилию можно считать следующие меры:

– ограждать детей и молодежь от негативно-деструктивной информации с экранов;

– снизить доступность информации с элементами насилия, культивировать конструктивно-позитивные информационные ценности;

– формировать ценности, установки, направленные на позитивные социально значимые отношения (интересные дела в школе, вузе); поддерживать молодых людей в их стремлении иметь хобби.

В конечном счете, необходима смена «насильственной» повестки дня на гуманную.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бергер А. Видеть – значит верить. Введение в зрительную коммуникацию. – М., 2005.
2. Визуальное (как) насилие: сборник научных трудов / под ред. А.Р. Усмановой. – Вильнюс, 2007.
3. Гириц К. Религия как культурная система. Интерпретация культур. – М., 2004.
4. Данные опроса ФОМ, 2015 г. – URL: <http://fom.ru/TSennosti/12055> (дата обращения: 03.08.2019).
5. Деррида Ж. О грамματοлогии. – М., 2000.
6. Интернет-аудитория в России за год выросла за счет старшего поколения. – URL: <https://www.rbc.ru/society/17/01/2018/5a5e8e149a79476a7c4133a1> (дата обращения: 02.08.2019).
7. Кадырова Ш.Н. К вопросу об особенностях формирования политического имиджа в Интернете // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Литературоведение. Журналистика. – 2015. – № 4. – С. 145–153.
8. Кожев А. Введение в чтение Гегеля. – СПб, 2003.
9. Корнев В.В. Насилие. – URL: https://se-bo.at.ua/publ/filosofija/ontologija/kornev_v_v_nasilie/2-1-0-12
10. Назаров М.М. Телевидение и Интернет: типология российского медиапотребления // Социологические исследования. – 2014. – № 6. – С. 116–126.
11. Средства массовой информации как источник агрессии. – URL: <https://psyfactor.org/lib/starova.htm> (дата обращения: 01.08.2019).
12. Сулакишин С.С., Захаренко (Хвилья-Олинтер) Н.А. Система ценностей российской молодежи: экспертная оценка. – URL:

<http://rusrand.ru/docconf/sistema-cennostey-rossiyskoy-molodeji-ekspertnaya-ocenka>

13. *Тарасов К.А.* Кинематограф насилия и его воздействие // Кино в современном обществе: функции–воздействие–востребованность. – М., 2000. – С. 256–351.

14. *Федоров А.В.* Права ребенка и проблема насилия на российском экране. – Таганрог, 2004.

15. *Фромм Э.* Иметь или быть? – М., 2007.

16. *Хоркхаймер М., Адорно Т.* Зарисовки и наброски. Интерес к телу // Диалектика Просвещения. М.; СПб, 1997.

REFERENCES

1. *Berger A.* Seeing is believing. Introduction to visual communication. – M., 2005.

2. Visual (as) violence: a collection of scientific papers / ed. by A.R. Usmanova. – Vilnius, 2007.

3. *Geertz C.* Religion as a cultural system. Interpretation of cultures. – M., 2004.

4. Survey data of FOM, 2015 – URL: <http://fom.ru/TSennošti/12055> (date accessed: 03.08.2019).

5. *Derrida J.* About grammatology. – M., 2000.

6. The Internet audience in Russia has grown over the year at the expense of the older generation. – URL: <https://www.rbc.ru/society/17/01/2018/5a5e8e149a79476a7c4133a1> (date accessed: 02.08.2019).

7. *Kadyrova Sh.N.* On the peculiarities of the formation of political image on the Internet // Bulletin of Peoples' Friendship University of Russia. Series: Literary Studies. Journalism. – 2015. – № 4. – P. 145–153.

8. *Kozhev A.* Seminar introduction to the reading of Hegel. – SPb, 2003.

9. *Kornev V.V.* Violence. – URL: https://se-bo.at.ua/publ/filosofija/ontologija/kornev_v_v_nasilie/2-1-0-12

10. *Nazarov M.M.* TV and Internet: a typology of Russian media // Consumption studies. – 2014. – № 6. – P. 116–126.

11. Mass media as a source of aggression. – URL: <https://psyfactor.org/lib/starova.htm> (date accessed: 01.08.2019).

12. *Sulakshin S.S., Zakharenko (Khvylya-Olinter) N.A.* The system of values of Russian youth: peer assessment. – URL: <http://rusrand.ru/docconf/sistema-cennostey-rossiyskoy-molodeji-ekspertnaya-ocenka>

13. *Tarasov K.A.* Cinema of violence and its impact // Cinema in modern society: functions–impact–demand. – M., 2000. – P. 256–351.

14. *Fedorov A.V.* The Rights of the child and the problem of violence on the Russian screen. – Taganrog, 2004.

15. *Fromm E.* To have or to be? – M., 2007.

16. *Horkheimer M., Adorno T.* Sketches and sketches. Interest in the body // *Dialectics of Enlightenment*. – M.; SPb, 1997.

ДИСКУРСЫ ИНВАЛИДНОСТИ: ТЕНДЕНЦИИ ИЗМЕНЕНИЯ

Г.В. Барина

доктор философских наук, доцент,

заведующая кафедрой «Философия, социология и история»

Российского университета транспорта (МИИТ),

член-корреспондент Международной академии наук педагогического образования

Тел.: +7 (916) 677-78-50; e-mail: galina1759@mail.ru

Статья посвящена вопросам трансформации подходов к интерпретации феномена инвалидности и изменениям инвалидной дискурсивности. В рамках семиотического аспекта выявлена тенденция изменения дискурса инвалидности от изоляции в сторону формирования социальных интегрированных систем. Рассмотрен аспект изучения терминологии, использованной для обозначения человека с особыми потребностями, в рамках репрезентативности инвалидности. Сделан вывод о необходимости воспитания толерантного сознания у детей в образовательных учреждениях.

Ключевые слова: инвалидность, дискурсы инвалидности, инвалид, воспитание, толерантное сознание.

DISCOURSES OF DISABILITY: TRENDS

G.V. Barinova

doctor of philosophy, associate professor,
head of the Department «Philosophy, sociology and history»
of Russian University of Transport (MIIT),
member of International Teacher's Training Academy of Science
Ph.: +7 (916) 677-78-50; e-mail: galina1759@mail.ru

The article is devoted to the transformation of approaches to the interpretation of the phenomenon of disability and changes in disability discourse. Within the framework of the semiotic aspect, the tendencies of changing the discourse of disability from isolation towards the formation of social integrated systems are revealed. The aspect of studying the terminology used to refer to a person with special needs, within the framework of disability representativeness is considered. The conclusion is made about the necessity of education of tolerant consciousness in children in educational institutions.

Key words: disability, discourses of disability, disabled person, education, tolerant consciousness.

На протяжении многовековой российской истории и общество, и государство меняли свое отношение к людям с отклонениями в развитии. В Советском Союзе предпочитали не говорить об инвалидах, будто этих людей не существовало. Если за рубежом инвалид-колясочник – явление обыкновенное и ранее, и сейчас, то на улицах российских городов, как и прежде, не часто встретишь инвалида. Проблема российского общества – в том, что в большинстве населенных пунктов не создана доступная среда для людей, имеющих нарушения опорно-двигательного аппарата, слуха или зрения: не приспособлены улицы, дома, общественный транспорт и даже объекты социальной сферы. В результате граждане этой категории просто не имеют физической возможности покинуть свое жилище, оставаясь зачастую один на один со своими проблемами.

В числе важных проблем остаются также и такие, как отсутствие или дороговизна специального медицинского оборудования, сложности с трудоустройством, мизерность денежных пособий, неприятие обществом. Несмотря на то что о людях с инвалидностью в российском социуме стали чаще писать и говорить, в общественном сознании до сих пор есть место стереотипам.

Одной из самых уязвимых социальных категорий являются дети-инвалиды, главная проблема которых заключается в ограниченности их связи с миром, природой, сверстниками и взрослыми, доступа к социально-культурным ценностям, а иногда – и к получению элементарного образования. Вы-

шеназванные проблемы усугубляются негативным отношением к детям-инвалидам как со стороны сверстников, так и со стороны взрослых. Интолерантное отношение взрослых к детям с особыми потребностями, использование в своем лексиконе таких терминов, как «ущербные», «отсталые» и т.п. не позволяет взрослым принять ребенка таким, какой он есть, увидеть в нем носителя иных ценностей, иной логики мышления и форм поведения. Печально, что в нашем обществе проявление интолерантности порождают самые различные источники. Наиболее значимым являются средства массовой информации, выступающие основным каналом передачи информации обществу и формирующие общественный дискурс.

Сущность феномена инвалидности определена правовыми, экономическими, производственными, коммуникативными, психологическими особенностями взаимодействия людей с ограниченными возможностями с окружающей действительностью. Изменения в реальном состоянии инвалидов сопровождаются трансформациями в подходах к интерпретации данного феномена, изменением инвалидной дискурсивности.

В рамках семиотического аспекта представляется правомерным сказать о наметившейся в конце прошлого – начале этого столетия тенденции изменения дискурса инвалидности от изоляции в сторону формирования социальных интегрированных систем. Американский философ XX в. Ф.У. Франк считает, что язык «сочетает в себе функции зеркала, инструмента и ору-

жия: ...[язык] отражает общество... люди пользуются им для взаимодействия друг с другом... язык может использоваться общественно привилегированными группами людей для узаконивания своей собственной системы ценностей... они наклеивают на остальных ярлыки типа “отклоняющийся от нормы” или “неполноценный”» [6, с. 108].

По мнению Ю. Хабермаса, успешная коммуникация в обществе возможна на основе концепции коммуникативной рациональности, условиями которой являются корректность постановки вопросов, аргументированность позиций полемизирующих сторон, научную достоверность информации, беспристрастность, направленность диалога на достижение общего понимания и рациональный консенсус, который возможен через дискурс и межличностное обсуждение проблемы для достижения рационального согласия. Этика же дискурса имеет свои процессуальные особенности: общность – всестороннее обсуждение предмета на основе рационального аргументирования; равноправие – равные возможности критики претензий на общезначимость для всех участников; принятие идеальных ролей – готовность понять, «вчувствоваться» в претензии на общезначимость других; равновластность – устранение различий между участниками по силе и обладанию властью; прозрачность – ясность целей и намерений в ходе дискурса [4].

Современный дискурс инвалидности активно задействует в своем арсенале концепцию языковой дискурсивности, где на различных уровнях сигнификации (денотативном и коннотативном) задаются и порождаются разные смыслы. К примеру, изменяя семантику слова, можно воздействовать таким образом на его значение. В повседневном языке часто можно слышать слова «инвалид» и «лица с ограниченными возможностями», «человек на коляске» и «прикованный к коляске», «слабоумный» и «даун». Между тем смысловые оттенки их играют важную роль. Российский лингвист, доктор филологических наук М. Кронгауз,

отмечая консервативность общества в отношении языка, основываясь на связи языка с привычками и речевой практикой, утверждает, что для того чтобы произошли изменения в лексиконе, необходима переоценка смысла, вкладываемого в описание человека посредством языковой репрезентации [2]. В рамках такого подхода обществу необходимо объяснение разницы между терминами и убеждение изменить свое отношение к тому или иному явлению. Естественно, чтобы закрепить в общественном сознании ту или иную терминологию, надо знать особенности языка.

Так, в российском обществе Федеральный закон об инвалидах внес новый смысл в понятие «инвалид» [3], ставшее официальным термином, поэтому в настоящее время, согласно официальной терминологии, слово «инвалид» не является оскорбительным и не несет негативного оттенка.

В русском языке, с одной стороны, употребление прилагательных смягчает термин, с другой – лучше приживаются имена существительные, с легкостью становящиеся «ярлыками». Так, слова «слабоумный» и «даун», употребляющиеся как оскорбление, несут яркую эмоционально-негативную окраску. Но относительно новые для общества слова (например, «аутист») могут не нести отрицательной оценки.

В формате концепции языковой дискурсивности широкое использование нашли пейоративная* лексика, а также слова-прагмемы [5]. Примерами таких выражений являются, например: *разбитая рожа* (инвалид войны с лицевым ранением), *неполноценные люди* (люди с ограниченными возможностями). Однако существуют примеры и целого ряда высказываний.

В формировании толерантного дискурса инвалидности полезно обратиться к основам нейролингвистического программирования (НЛП) – относительно молодой отрасли научного знания, целью которой является установление и понимание тесной функциональной связи нервной системы с языком. Программы или стратегии поведе-

* Пейоратив или пейоративный (от франц. *péjoratif* или лат. *pējōgāre* – делать хуже) – слова и словосочетания, выражающие негативную оценку чего-либо или кого-либо, неодобрение, порицание, иронию или презрение.



ния людей, организующие и направляющие нашу жизнедеятельность, складываются как из нервных, так и языковых паттернов (речевых шаблонов), что позволяет делать вывод о возможности влияния языка на функционирование всей нервной системы человека.

Употребляемые субъектами общения слова (сказанные, написанные) – суть «поверхностные структуры», отражающие некие «глубинные структуры» психического мира человека. Поскольку слова способны не только отражать, но и формировать многообразный мир психологических явлений, постольку язык как сильнейшее орудие мыслительной деятельности (всей совокупности сознательных и бессознательных явлений) способен проникать в суть глубинных структур, влияя через слово на скрытые психологические процессы. Словом, умелое использование языковых моделей, форм, паттернов может существенно изменять представления, убеждения, эмоционально-чувственную сферу жизнедеятельности людей.

Правильное использование языка, применение слов с учетом особенностей каждой конкретной ситуации позволит субъектам общения расширять языковые возможности в целях успешной коммуникации.

Специалист в области философии языка А. Корзыбски утверждает о существовании наряду с объективным миром субъективных внутренних «картин мира», которые формируются в процессе жизненного опыта с помощью языка. Как следствие – постижение, интерпретация окружающей нас реальности детерминируется этими «нейролингвистическими» картами. У каждого из нас эта карта уникальна (единственно верной быть она и не может), и чем шире, глубже по содержанию эта карта, тем богаче воспринимается мир, тем успешнее деятельность [7].

Специалист в области НЛП Р. Дилтс в своей книге «Фокусы языка» подчеркивает тезис о возможности расширения «картин мира» применительно к своему индивидуальному психическому опыту посредством изменения языковых фреймов (от англ. *frame* – рамка), которые влияют на ментальные карты и, соответственно, на убеждения. «Помещая в рамки» восприятие, пережива-

ние конкретных ситуаций, можно увидеть разнообразие моделей, расширяющих потенциальные возможности целостного постижения мира [1]. Итак, вербальные паттерны (языковые структуры, используемые в речи вне зависимости от контекста), их распознавание может непосредственно влиять на эмоциональную сферу, смысл переживаний.

Оказывается, те или иные слова способны устанавливать некие рамки (фреймы) для наших переживаний. Использование соединительных союзов «но», «а», «даже если» способно менять фокус переживаний в разных аспектах. Сравним для примера три фразы: «Сегодня ты чувствуешь поддержку своей семьи, *но* в ближайшее время ты можешь остаться один»; «Сегодня ты чувствуешь поддержку своей семьи, *а* в ближайшее время ты можешь остаться один»; «Сегодня ты чувствуешь поддержку своей семьи, *даже если* в ближайшее время ты можешь остаться один». Пристальный анализ этих суждений дает основания для следующих выводов: в первом случае появляется озабоченность ближайшим одиночеством, оттеняя нынешнюю заботу. В конъюнктивном утверждении с союзом «а» оба события понимаются как равнозначные. А третье высказывание смысловой доминантой делает первое утверждение, оставляя второе на заднем плане. Если же давать эмоциональную оценку этим фразам, то первая свидетельствует о пренебрежении позитивной стороной опыта, вторая имеет нейтральный окрас, а третья – позитивную смысловую заряженность. Поэтому усиление позитивного эмоционального переживания осуществляется посредством перестроения фрейма со слова «но» словосочетанием «даже если». Этот языковой игровой прием будет способствовать концентрации внимания на позитивных моментах в процессе общения в противовес негативному паттерну со словом «но».

Одно и то же языковое содержание может быть представлено в разных формах. Часто встречаясь с критиками и их обобщающими критическими замечаниями вроде «Это тебе слишком сложно сделать»; «Подобный подход требует от тебя больших усилий»; «Из того, что ты заду-

мал, ничего не выйдет» и т.д., мы должны понимать, что они (критики) оперируют фреймами проблемы. Задача НЛП состоит в том, чтобы преобразовать фрейм проблемы во фрейм результата. А для этого субъекту общения необходимо усмотреть позитивные намерения и сформулировать их в позитивном ключе. Например, критическое высказывание «Врачи сказали, что ты никогда не сможешь встать с инвалидной коляски» целесообразно преобразовать в позитивное утверждение: «Хочется верить (надеяться), что ты сможешь найти в себе силы для борьбы со своим недугом».

Еще один эффективный прием трансформации фрейма-проблемы во фрейм-результат – превратить критическое высказывание в вопрос. В таком случае вместо критического замечания «Это тебе нереально сделать» можно поставить вопрос: «Как тебе видится реализация задуманного?»; высказывание «Это непозволительно для твоего состояния» заменяется «Как мы можем сделать это в твоём положении?». Таким образом, происходит очень интересный перевод проблемы с онтологического уровня (существования или несуществования чего-либо) на гносеологический уровень, где предполагается поиск ответов на то, как, почему, при каких обстоятельствах это нечто существует или не существует.

Способ, каким преобразовывают смысл какого-либо суждения посредством помещения его в новый, отличный от исходного, контекст (новую рамку), называется **рефреймингом**. Прием «однословного» рефрейминга переопределяет исходное понятие с помощью слова-синонима в позитивном или негативном оттенке. Такая форма политкорректности будет способствовать снижению оценочного негативизма и уходу от навешивания ярлыков: не калека, а инвалид; не глухой, а не слышащий человек; и т.д.

Таким образом, решение проблем инвалидов во многом сопряжено с необходимостью изменения общественного сознания и имиджа инвалидности. По словам руководителя web-школы РООИ «Перспектива» С. Прушинского, даже среди самих людей с инвалидностью существуют разногласия по

вопросу корректности тех или иных терминов [2]. Апатия и общества, и самих инвалидов по отношению к необходимости менять себя – вот основная проблема, из которой вытекают все остальные. Развивающийся феномен инвалидности в российском обществе с точки зрения семиотического аспекта проявляет себя через тенденцию расширения дискурса инвалидности от изоляции в направлении формирования социально интегрированных систем. И если современное общество нацелено на сохранение «человеческого» в человеке, то в качестве неотложной задачи следует рассматривать воспитание толерантности.

Личность характеризуют различные качества и свойства: знания, умения, способности, характер, темперамент, опыт и др. Для человека с особыми потребностями инвалидность – это лишь один из аспектов его индивидуальности. Поэтому для формирования толерантного сознания необходимо использовать, в первую очередь, социальный институт образования, так как воспитание толерантного сознания может и должно начинаться с самого раннего возраста, активизироваться в подростковом и юношеском возрасте, в период формирования мировоззренческой картины с целью воспитания чутких и ответственных граждан, способных уважать человеческие достоинства и индивидуальность.

ЛИТЕРАТУРА

1. Дилтс Р. Фокусы языка. Изменение убеждений с помощью НЛП / пер. с англ. – СПб: Питер, 2017.
2. Лактюшина И. Люди с инвалидностью и без: как язык влияет на наши отношения / Агентство социальной информации. – URL: <https://www.asi.org.ru/news/2016/02/17/116907> (дата обращения: 31.07.2019).
3. Федеральный закон от 24.11.1995 № 181-ФЗ (ред. от 18.07.2019) «О социальной защите инвалидов в Российской Федерации». – Ст. 1. – URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_8559/63d0c595ab5abe23f1011a3719970dfaf665ce0c (дата обращения: 31.07.2019).



4. Хабермас Ю. Моральное сознание и коммуникативное действие. – СПб: Наука, 2001.

5. Эпштейн М.Н. Идеология и язык // Вопросы языкознания. – 1991. – № 6. – С. 19–33.

6. Wattman F.F., Treichler P.A. Language, Gender and Professional Writing: Theoretical Approaches and Guidelines for Nonsexist Usage. – N. Y.: The Modern Language Association of America, 1989.

7. Korzybski A. Science and Sanity: An Introduction to Non-Aristotelian Systems and General Semantics / Preface by R.P. Pula. – Institute of General Semantics, 1994.

/ Social Information Agency. – URL: <https://www.asi.org.ru/news/2016/02/17/116907> (date accessed: 31.07.2019).

3. Federal Law of 24.11.1995 № 181-FZ (ed. from 18.07.2019) «About social protection of invalids in the Russian Federation». – Article. 1. – URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_8559/63d0c595ab5abe23f1011a3719970dfaf665ce0c (date accessed: 31.07.2019).

4. Habermas Yu. Moral consciousness and communicative action. – SPb: Nauka, 2001.

5. Epstein M.N. Ideology and language // Problems of linguistics. – 1991. – № 6. – P. 19–33.

6. Wattman F.F., Treichler P.A. Language, Gender and Professional Writing: Theoretical Approaches and Guidelines for Nonsexist Usage. – N. Y.: The Modern Language Association of America, 1989.

7. Korzybski A. Science and Sanity: An Introduction to Non-Aristotelian Systems and General Semantics / Preface by R.P. Pula. – Institute of General Semantics, 1994.

REFERENCES

1. Dilts R. The Magic of language. Changing beliefs with NLP / transl. from English. – SPb: Peter, 2017.

2. Laktyushina I. People with and without disabilities: how language affects our relationships

РАЗВИТИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ УМЕНИЙ ПЕДАГОГА-МЕНЕДЖЕРА В СИСТЕМЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ИНЖИНИРИНГА

С.Д. Якушева

кандидат педагогических наук, доцент,

ректор АНО ДПО «Институт профессионально-педагогического инжиниринга» (Москва)

E-mail: jawa57@mail.ru; тел.: 8 (919) 966-64-34

В статье рассмотрена значимость профессиональных умений педагога-менеджера в системе профессионально-педагогического инжиниринга образовательных организаций г. Москвы. Каждому педагогу необходима личностная и профессиональная абилитация для внесения корректировок в свою деятельность или выработка принципиально новой индивидуальной траектории. Императивом сегодняшнего дня является профессиональная деятельность, которая позволяет адаптироваться к меняющимся реалиям социума, развивая тем самым профессиональные умения педагога-менеджера. Проанализировав различные модели профессиограммы педагога отечественных ученых, нами были выделены профессиональные умения педагога-менеджера в системе профессионально-педагогического инжиниринга современной образовательной организации (комплекса). Система образования не только передает информацию последующим поколениям, формируя педагога-профессионала, адекватного к требованиям общества, но и является важнейшим фактором становления и развития самой личности в ее неповторимом многообразии.

Ключевые слова: профессионально-педагогический инжиниринг, педагог-менеджер, профессиограмма педагога, профессиональные умения.



DEVELOPMENT OF PROFESSIONAL ABILITY OF THE TEACHER-MANAGER IN THE SYSTEM OF PROFESSIONAL AND PEDAGOGICAL ENGINEERING

S.D. Yakusheva

*candidate of pedagogical sciences, assistant professor,
rector of ANCO APE «Institute of Professional Pedagogical Engineering» (Moscow)
E-mail: jawa57@mail.ru; ph.: 8 (919) 956-64-34*

The article considers the importance of the professional skills of the teacher-manager in the system of professional and pedagogical engineering of educational organizations in the city of Moscow. Each teacher needs a personal and professional habilitation to make adjustments to their activities or to develop a fundamentally new individual trajectory. Today's imperative is a professional activity that allows you to adapt to the changing realities of society, thereby developing the professional skills of a teacher-manager. After analyzing various models of the profессиogram of the teacher of domestic scientists, we highlighted the professional skills of the teacher-manager in the system of professional and pedagogical engineering of a modern educational organization (complex). The education system not only transfers information to subsequent generations, forming a professional teacher who is adequate to the requirements of society, but is also an important factor in the formation and development of the personality itself in its unique diversity.

Key words: professional and pedagogical engineering, teacher-manager, teacher's profессиogram, professional skills.

Два человеческих изобретения можно считать самыми трудными: искусство управлять и искусство воспитывать.

И. Кант

Система современного российского образования осуществляет определенную траекторию развития человеческого потенциала, которая необходима обществу для обеспечения его восходящего развития.

Образование в новом столетии рассматривается как стратегически важная сфера жизни общества. И это вполне закономерно, ибо могущество страны осуществляется, прежде всего, системой образования.

Образование является не только фундаментальным условием, но и важнейшим фактором развития и усиления интеллектуального потенциала нации, а также гарантом ее самостоятельности и конкурентоспособности.

В настоящее время ведутся напряженные поиски путей реформирования системы отечественного образования. В первую очередь, речь идет о школьном образовании как одной из важнейших ступеней, ибо именно школа закладывает прочный фундамент общеобразовательной подготовки, необходимой выпускнику не только для продолжения образования, формирования научного мировоззрения и практического применения знаний, но и полноценного включения его в современную жизнь общества.

Перемены свидетельствуют о рождении нового цивилизационного уклада, в котором

принципиально иной представлена сфера труда, управления и образования. Таким образом, значимость развития профессиональных умений педагога-менеджера в системе профессионально-педагогического инжиниринга является актуальной темой исследования.

Московское образование стремительно меняется, обеспечивая опережающее развитие современных образовательных организаций (комплексов). В них входят школы, детские сады, а также центры культурного и технического творчества, художественные и спортивные студии и пр. Таким образом, осуществляется непрерывное воспитание и обучение (образование) по следующим направлениям: дошкольное, начальное, основное общее, среднее (полное), а также дополнительное.

Цель исследования заключается, в первую очередь, в раскрытии особенностей профессионально-педагогического инжиниринга в системе московского образования, а также формировании профессиональных умений педагога-менеджера. Ибо возросшие требования к личностным качествам современного педагога обусловлены, прежде всего, возросшими требованиями к его профессиональной деятельности.

Материалы и методы исследования. Представленное исследование раскрывает одно из значимых (стержневых) образований личности педагога – *профессиональные умения*, которые определяют готовность педагога к деятельности, изучению и обобщению педагогического опыта и являясь основными методологическими принципами педагогики, позволяющими отбирать и обогащать инновационную палитру нового столетия.

Результаты исследования и их обсуждение. Перед современной образовательной организацией (комплексом) встает вопрос о путях ее стратегического развития. Результаты образовательной деятельности с точки зрения общепринятых формальных показателей выглядят вполне приемлемо.

Рыночные отношения вносят в систему образования элементы саморегулирования, что, в свою очередь, способствует развитию конкуренции, соперничества и привлечения потребителей образовательных услуг к повышению качества и разнообразию образовательных продуктов. В связи этим, на наш взгляд, конвергенцию науки, образования и практики в московском регионе осуществит *профессионально-педагогический инжиниринг*.

Мы рассматриваем профессионально-педагогический инжиниринг в педагогической науке как одно из ведущих направлений, которое является областью интеллектуальной деятельности управленческих процессов и технологий, а также интегральным ядром знаний (рис. 1).

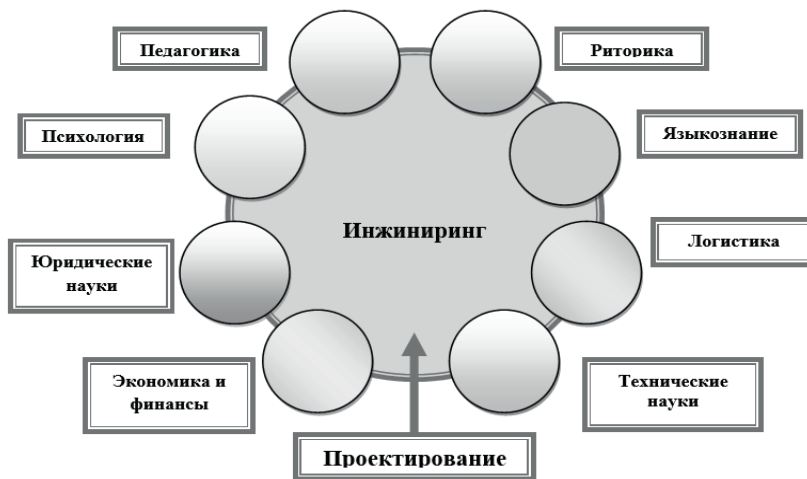


Рис. 1. Инжиниринг как интегральное ядро знаний

До настоящего времени профессионально-педагогический инжиниринг еще не стал предметом научного педагогического исследования, осуществляющего совершенствование той или иной сферы профессиональной деятельности современного педагога. Образование призвано научить человека решать стоящие перед ним задачи. В связи с этим благодаря профессионально-педагогическому инжинирингу, на наш взгляд, реализуется системное проектирование моделей образовательного процесса, так как компонентами профессионально-педагогического инжиниринга являются интеллектуальные виды профессиональной деятель-

ности педагога и научно-образовательный менеджмент.

Профессионально-педагогический инжиниринг мы понимаем как совокупность процессов, осуществляющих интеллектуальные виды профессиональной деятельности педагога и научно-образовательного менеджмента, конечной целью которых является творческое применение научных методов и принципов в реализации инновационных проектов (создание флэш-кейса ресурсного поля и формирование механизмов взаимодействия внутри консорциума проекта). Компонентами профессионально-педагогического инжиниринга являются

интеллектуальные виды профессиональной деятельности (становление, мастерство и самоменеджмент педагога) и научно-обра-

зовательный менеджмент (менеджмент-маркетинговое пространство и паттерн инжиниринг) (рис. 2).



Рис. 2. Профессионально-педагогический инжиниринг

На каждом этапе развития общества меняется и роль педагога. Современному образованию уже не нужен педагог, осуществляющий репродуктивный процесс обучения. Обществу необходим педагог-менеджер, организатор образовательного процесса, способный решать многие задачи, возникающие в процессе жизни и деятельности обучающихся, осуществляющий управление их всесторонним развитием, оказывающий им помощь и поддержку. Именно педагог-менеджеру, на наш взгляд, отводится ведущая роль в управлении образовательной организацией (комплексом). В связи с этим

ему необходимо, помимо знаний в области психологии, педагогики и методики, постоянно повышать уровень управленческих навыков.

Любой педагог, по мнению В.П. Симонина, по сути своей является менеджером воспитательно-познавательного процесса (как субъект управления им), а руководитель учебной организации – менеджером учебно-воспитательного процесса в целом (как субъект управления этим процессом).

В научной литературе термин «педагог-менеджер» имеет немало интерпретаций (табл. 1).

Таблица 1

Интерпретация термина «педагог-менеджер»

Автор	Педагог-менеджер – это...
С.С. Луткин	«человек, выстраивающий взаимоотношения с людьми, налаживающий контакт эффективного взаимодействия с ребенком для управления его развитием» [1, с. 58].
А.А. Арламов	«профессионал, вносящий изменения в педагогические институты, научные знания (особенно экономики образования, менеджмента в образовании, психологии управления) в содержание и способы реализации функций управления, преобразуя собственную технологию управления педагогическим процессом» [2, с. 11].
Н.Н. Михайлова	«организатор, руководитель учебного процесса, управляющий образовательным учреждением: директор, завуч, председатель ассоциации, руководитель службы, мастер производственного обучения, руководитель департамента образования, работник рейтингового агентства» [3, с. 18].



Окончание табл. 1

Автор	Педагог-менеджер – это...
М. Фурманэк	«человек, непрерывно подвергающий разумной критике свои педагогические и предметные знания, умения и действия; ищущий способы наилучшей организации трудовой деятельности учащихся; заботящийся о создании и развитии детского коллектива; готовящий учащихся к жизни, труду и самореализации в информационном обществе» [4, с. 84]; «аниматор процесса образования; интеллектуал, проводящий самостоятельный выбор; автор личных педагогических знаний и собственного профессионального силуэта; создатель желаемых эффектов образования» [4, с. 47].
М.Б. Гроссман	«специалист, профессионально осуществляющий функции обучения и воспитания на основе современных научных методов руководства» [5, с. 7].
Л.В. Колясникова, В.А. Безуевская	«педагог учебно-профессиональной деятельности, владеющий набором компетенций, позволяющих выполнять обобщенные трудовые функции педагога профессионального обучения, профессионального образования и дополнительного профессионального образования» [6, с. 100].

Императивом сегодняшнего дня является профессиональная деятельность, которая позволяет адаптироваться к меняющимся реалиям социума, развивая тем самым профессиональные умения педагога-менеджера. Ибо «**умение** – практическое владение способами выполнения отдельных действий или деятельностью в целом в соответствии с правилами и целью деятельности» [7, с. 380].

А.М. Столяренко считает, что «**профессиональные умения** – комплексный способ успешного, осмысленного, гибкого выполнения сложного профессионального действия в нестандартных, необычных, трудных ситуациях» [8, с. 340].

Таким образом, мы утверждаем, что **профессиональные умения педагога-менеджера** – комплекс определенных знаний, основанных на выявлении и осмыслении определенных видов практической деятельности.

Проанализировав различные модели профессиограммы педагога в диссертационных исследованиях отечественных ученых (Н.В. Кузьминой, В.А. Слостенина, А.И.

Щербакова, Е.И. Артамоновой) и взяв за основу системно-деятельностный подход, нами были выделены **профессиональные умения педагога-менеджера современной образовательной организации (комплекса) в системе профессионально-педагогического инжиниринга**.

В педагогической науке существуют различные типы профессиограмм (от лат. *profession* – специальность, *gramma* – запись) – информационные, ориентировочно-диагностические, конструктивные, диагностические, а по содержанию и характеристикам – информационные, описательные, описательно-технологические и пр. Профессиограмма является описанием особенностей определенной профессии, раскрывающим содержание профессионального труда и требования, которые она предъявляет к человеку.

Так, в педагогических словарях и учебниках отечественных ученых представлены следующие трактовки понятия «профессиограмма педагога» (табл. 2).

Таблица 2

Профессиограмма педагога

Автор	Профессиограмма педагога...
В.А. Слостенин	«отражает инвариантные, идеализированные параметры личности и профессиональную деятельность учителя, которые объединяют и дополняют профессиональные требования: общегражданские качества; качества, определяющие специфику профессии учителя; специальные знания, умения и навыки по предмету» [9, с. 31].
В.Н. Мезинов	это «идеальная модель учителя, преподавателя, классного руководителя, педагога; образец, эталон, в котором представлены: основные качества личности, которыми должен обладать учитель; знания, умения, навыки для выполнения функций учителя» [10, с. 64].

Окончание табл. 2

Автор	Профессиограмма педагога...
Т.В. Панченко	это «документ, в котором дана полная квалификационная характеристика учителя, основанная на требованиях к его личности и профессиональной подготовке; идеальная модель учителя (преподавателя, классного руководителя); образец, эталон, в котором представлены основные качества личности, которыми должен обладать учитель, и знания, умения и навыки для выполнения функций учителя» [11, с. 98].
В.А. Мижериков	это «системное описание социальных, психологических и иных требований к носителю определенной профессии и определение, исходя из этих требований, необходимых для данного вида деятельности качеств личности, составляющих основу профессиональной пригодности людей» [12, с. 244].
А.А. Орлов, А.С. Агафонова	это «совокупность наиболее важных с точки зрения профессии признаков, особенностей, профессионально значимых знаний, умений и навыков, способностей» [13, с. 10].
Б.С. Волков	«отражает систему требований, предъявляемых той или иной профессией к человеку, в которой дается исчерпывающее описание всех особенностей данной профессии» [14, с. 44].
Э.Ф. Зеер	это «характеристика профессии, включающая описание условий труда, прав и обязанностей работника, необходимых знаний, умений и навыков, профессионально важных качеств, а также противопоказаний по состоянию здоровья. Позволяет определить профессиональную пригодность человека» [15, с. 19].
И.Б. Котова, Е.Н. Шиянов	это «своего рода паспорт, включающий в себя совокупность личностных качеств, педагогических и специальных знаний и умений, необходимых учителю» [16, с. 81].
С.И. Вершинин	это «стандартизированное описание конкретной специальности, основных характеристик профессии» [17, с. 7].

Профессиограмма педагога, по нашему мнению, является моделью, в которой представлены основные качества его личности – знания, умения и навыки, необходимые для выполнения профессиональной деятельности.

На рис. 3 представлена профессиограмма педагога-менеджера, а в табл. 3 раскрыты умения педагога-менеджера в системе профессионально-педагогического инжиниринга.



Рис. 3. Профессиограмма педагога-менеджера



Таблица 3

**Профессиональные умения педагога-менеджера
в системе профессионально-педагогического инжиниринга**

Умения	Виды деятельности
Коммуникативные	– беседа; – коммуникабельность; – общение на разнообразных уровнях; – общение на официальном уровне; – формулировка задачи в разнообразных условиях общения; – обсуждение проблемы; – выявление стратегического управления; – преобразование и практическая деятельность профессионально-педагогического инжиниринга; – управление эмоциями в процессе собеседования
Адаптационные	– саморегуляция; – идентификация проблемы; – адаптация к различным ситуациям в процессе беседы; – анализ проблемы и выбор ее решения; – соотношение приобретенной информации с профессиональной деятельностью; – переключение с одного вида деятельности на другой; – адаптация речи к интеллектуальному уровню собеседника
Организационные (координирующие)	– изучение и обобщение педагогического опыта; – организация мероприятия (встречи, собрания с родителями, методические совещания, педагогические советы, конференции, круглые столы, конкурсы, мастер-классы, выставки обучающихся и педагогов и т.п.); – организация учебного процесса; – делегирование полномочий и разделение ответственности; – компиляция инструкции; – составление базы данных для портфолио (педагога-менеджера, организации) по различным запросам профессиональной деятельности; – создание «рабочей» группы для осуществления проектов; – видение потенциала и лимита; – трансляция информации; – творческое применение научных методов и принципов реализации проектов
Мотивационные	– мотивация к выполнению различных заданий; – определение и выявление у обучающихся, родителей и сотрудников существенных личностных качеств (позитивных и негативных); – видение инновационной проблемы; – грамотное применение экономических и административных протекций; – привлечение к самостоятельной работе малоинициативных и неорганизованных обучающихся, родителей, сотрудников; – мотивирование партнеров – участников взаимодействия к саморазвитию и самосовершенствованию профессионально-педагогического мастерства
Умения принятия решений	– понимание ответственности за принятое решение; – принятие оперативного решения (слушая слышать); – принятие к сведению разнообразных суждений; – умение творчески мыслить, модифицируя и чутко реагируя на происходящее вокруг; – признание ошибочности принятого решения; – выявление сущности и логики педагогического процесса; – раскрытие закономерностей возрастного и индивидуального развития обучающихся; – создание флэш-кейса ресурсного поля; – формирование механизмов взаимодействия внутри консорциума проекта; – улучшение качества знаний как интеллектуального товара в условиях рынка

Окончание табл. 3

Умения	Виды деятельности
Исследовательские	– анализ деятельности (личной и коллег); – рассмотрение фактов и событий, умение выявлять закономерности; – проведение исследования; – выявление проблемных зон инновационного поля проектов; – проведение анкетирования и бесед; – представление результатов исследования сотрудникам; – обобщение опыта (собственного и коллег); – непрерывное обучение; – повышение квалификации; – разработка и модификация методик, воспитательно-образовательных программ; – разработка программ дополнительного образования; – проведение рефлексии; – контент-анализ уровня личностно-профессиональных качеств педагога
Проектировочные (прогностические)	– применение правил проектирования (выделение объекта, представление концепции, алгоритма деятельности, определение внутренних параметров и т.д.); – рассмотрение всевозможных факторов, характеризующих условия функционирования организации; – планирование программы взаимодействия; – формирование речевой культуры педагога; – применение элементов речевого этикета; – выбор приоритета; – видение (планирование) вариантов развития деятельности (взаимодействия); – внедрение профессионально-педагогического инжиниринга как интеграционной основы управления
Контролирующие	– четкое формулирование запросов; – определение критерий педагогического контроллинга, контроля и самоконтроля; – установление периодичности контроля; – осуществление и реализация образовательных услуг в условиях рынка; – соответствие критериям качества в соответствии со стандартами; – разработка и реализация паттерн-инжиниринга; – управление знаниями; – осуществление и реализация образовательных услуг
Вспомогательные	– применение компьютера, видео-, аудио-, цифровой техники; – заполнение документации разного рода и др.

Деятельность педагога-менеджера рассматривается не как обезличенный процесс передачи накопленного опыта, знаний и умений, а как процесс совместной деятельности в системе «учитель–ученик–родитель», учебной и предметно-преобразующей работе, неформальном общении, реализации средств коммуникации с использованием всех ресурсов образования. Именно поэтому педагог-менеджер – интегративная личность, имеющая подготовку психолого-педагогической направленности, обладающая профессиональной и

артистической культурой, инновационным творческим мышлением, компетентностью и имиджем, организаторскими и управленческими способностями, владеющая педагогическим мастерством и знаниями в области профессионально-педагогического инжиниринга.

Гибкая и многофункциональная система – доминанта современного образования, рассматриваемая нами как процесс формирования такой картины мира, которая смогла бы обеспечить ориентирование личности педагога-менеджера в разнообразных ситу-



ациях постоянно развивающейся и меняющейся реальности.

Выводы. В настоящее время существует множество оснований для классификаций педагогических умений, и, как следствие, создано их большое количество. В данном исследовании акцентировалось внимание на профессиональных умениях педагога-менеджера современной образовательной организации (комплекса) столицы.

Сегодня педагог-менеджер творит, обновляет содержание и методику обучения и воспитания, ведет исследовательскую, проектную и инновационную деятельность с целью формирования новых профессиональных умений в системе профессионально-педагогического инжиниринга.

С 2006 по 2017 г. в 10 московских образовательных организациях (комплексах) был проведен эксперимент по внедрению системы профессионально-педагогического инжиниринга. Полученные результаты определили валидность эксперимента.

Исследования, проведенные за последние 8 лет, дают основание утверждать, что внедрение профессионально-педагогического инжиниринга в систему отечественного образования обусловлено готовностью педагогического сообщества принять данное нововведение, а также изменение системы и организации управления школы, влияющих на совершенствование профессиональной деятельности как самого педагога, так и всей образовательной организации в целом.

Таким образом, система профессионально-педагогического инжиниринга задает определенный вектор развития педагогического потенциала, который действительно необходим современному обществу, обеспечивая его инновационное развитие.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Луткин С.С.* Осмысление лидерской позиции педагога как условие развития его профессионально-педагогических компетенций // Педагогическое образование в России. – 2010. – № 2. – С. 57–63.
2. *Арланов А.А.* Трансформация педагогических объектов на основе психологических знаний (методологические проблемы) // Известия Волгоградского государст-

венного педагогического университета. – 2010. – № 9. – Т. 53. – С. 8–12.

3. *Михайлова Н.Н.* Подготавливаем современных педагогов-менеджеров // Профессиональное образование. – 2005. – № 9. – С. 18.

4. *Фурманэк М.* Дидактические основы подготовки будущего учителя предмета «Техника» как педагога-менеджера: на материале Республики Польша: автореф. дис. ... докт. пед. наук: 13.00.01. – М., 1998.

5. *Гроссман И.Б.* Сущность и содержание управленческой деятельности педагога // Вестник КГУ им. Н.А. Некрасова. Серия «Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. Социокинетика». – 2011. – № 3. – Т. 17. – С. 4–7.

6. *Колясникова Л.В., Безуевская В.А.* Принципы построения содержания подготовки педагога-менеджера учебно-профессиональной деятельности // Вестник Томского государственного педагогического университета. – 2017. – № 5 (182). – С. 99–104.

7. *Сорокопуд Ю.В.* Педагогика высшей школы. – Ростов н/Д: Феникс, 2011.

8. *Столяренко А.М.* Психология и педагогика: учебник для студентов вузов. – 3-е изд., доп. – М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2017. – URL: <http://znanium.com/catalog/product/1028557> (дата обращения: 02.09.2019).

9. *Сластенин В.А., Исаев И.Ф., Шиянов Е.Н.* Педагогика: учебник для студ. учреждений сред. проф. образования / под ред. В.А. Сластенина. – 7-е изд., стер. – М.: Изд. центр «Академия», 2015.

10. *Мезинов В.Н.* Основы педагогики: учебное пособие. – Елец: ЕГУ им. И.А. Бунина, 2012. – URL: http://biblioclub.ru/index.php?page=book_view_red&book_id=272212 (дата обращения: 30.08.2019).

11. Введение в педагогическую деятельность: учебно-методическое пособие для студентов высших педагогических учебных заведений / авт. – сост. Т.В. Панченко. – Мурманск: МГПУ, 2010.

12. *Мижеригов В.А.* Управление общеобразовательным учреждением: словарь-справочник: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / под ред. П.И. Пидкасистого. – М.: Изд. центр «Академия», 2010.

13. *Орлов А.А., Агафонова А.С.* Введение в педагогическую деятельность: практикум:

учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / под ред. А.А. Орлова. – 3-е изд., стер. – М.: Изд. центр «Академия», 2008.

14. Волков Б.С. Основы профессиональной ориентации: учебное пособие для вузов: электрон. текстовые данные. – М.: Академический Проект, 2017. – URL: <http://www.iprbookshop.ru/60033.html> (дата обращения: 30.08.2019).

15. Зеер Э.Ф., Сыманюк Э.Э. Психология профконсультирования: метод. пособие. – М.: Изд. центр «Академия», 2014.

16. Смирнов С.А., Котова И.Б., Шиянов Е.Н. и др. Педагогика: теория, системы, технологии: учебник для студ. высш. и сред. учеб. заведений / под ред. С.А. Смирнова. – 8-е изд., стер. – М.: Изд. центр «Академия», 2008.

17. Вершинин С.И., Славина М.С., Мамудов Л.Ш., Борисова М.В. Основы профориентологии: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. М.: Изд. центр «Академия», 2009.

REFERENCES

1. Lutkin S.S. Understanding the teacher's leadership position as a condition for the development of his professional and pedagogical competencies // *Pedagogical education in Russia*. – 2010. – № 2. – P. 57–63.

2. Arlanov A.A. Transformation of pedagogical objects on the basis of psychological knowledge (methodological problems) // *Bulletin of the Volgograd State Pedagogical University*. – 2010. – № 9. – T. 53. – P. 8–12.

3. Mikhailova N.N. We prepare modern teacher-managers // *Professional education*. – 2005. – № 9. – P. 18.

4. Furmanek M. Didactic fundamentals of preparing a future teacher of the subject «Technique» as a teacher-manager: Based on material from the Republic of Poland: abstract of dis. ... doct. of ped. sciences: 13.00.01. – M., 1998.

5. Grossman I.B. The essence and content of the managerial activities of the teacher // *Bulletin of N.A. Nekrasov KSU. Series «Pedagogy. Psychology. Social work. Juvenology. Sociokinetics»*. – 2011. – № 3. – Vol. 17. – P. 4–7.

6. Kolyasnikova L.V., Bezuevskaya V.A. The principles of constructing the content of the training of the teacher-manager of educational and professional activities // *Bulletin of Tomsk*

State Pedagogical University. – 2017. – № 5 (182). – P. 99–104.

7. Sorokopud Yu.V. *Pedagogy of high school*. – Rostov n/D: Phoenix, 2011.

8. Stolyarenko A.M. *Psychology and pedagogy: a textbook for university students*. – 3rd ed., ext. – M.: UNITY-DANA, 2017. – URL: <http://znanium.com/catalog/product/1028557> (access date: 02.09.2019).

9. Slaštenin V.A., Isaev I.F., Shiyanov E.N. *Pedagogy: textbook for students of institutions environments. prof. education / ed. by V.A. Slastenina*. – 7th ed., erased. – M.: Publishing Center «Academy», 2015.

10. Mezinov V.N. *Fundamentals of pedagogy: textbook*. – Yelets: I.A. Bunin YSU, 2012. – URL: http://biblioclub.ru/index.php?page=book_view_red&book_id=272212 (access date: 30.08.2019).

11. *Introduction to teaching: a teaching tool for students of higher pedagogical educational institutions / auth. – compiler T.V. Panchenko*. – Murmansk: Moscow State Pedagogical University, 2010.

12. Mizherikov V.A. *Management of a general educational institution: a dictionary-reference book: textbook. allowance for students. higher textbook. institutions / ed. by P.I. Fagot*. – M.: Publishing Center «Academy», 2010.

13. Orlov A.A., Agafonova A.S. *Introduction to pedagogical activity: workshop: textbook. allowance for students. higher textbook. institutions / ed. by A.A. Orlova*. – 3rd ed., erased. – M.: Publishing Center «Academy», 2008.

14. Volkov B.S. *Fundamentals of vocational guidance: textbook for universities: electron. text data*. – M.: Academic Project, 2017. – URL: <http://www.iprbookshop.ru/60033.html> (access date: 30.08.2019).

15. Zeer E.F., Symanyuk E.E. *Psychology of vocational counseling: method. allowance*. – M.: Publishing Center «Academy», 2014.

16. Smirnov S.A., Kotova I.B., Shiyanov E.N. *et al. Pedagogy: theory, systems, technology: a textbook for students. higher and Wednesday textbook institutions / ed. by S.A. Smirnova*. – 8th ed. – M.: Publishing Center «Academy», 2008.

17. Vershinin S.I., Slavina M.S., Makhmudov L.Sh., Borisov M.V. *Fundamentals of vocational guidance: textbook allowance for students, higher textbook, institutions*. – M.: Publishing Center «Academy», 2009.

МЕТОДЫ ОБУЧЕНИЯ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ В РАМКАХ СТУДЕНТОЦЕНТРИРОВАННОГО ПОДХОДА

В.В. Воронов

кандидат педагогических наук, доцент
Московского государственного областного университета
E-mail: voronov128839@rambler.ru

В статье обсуждаются проблемы методики обучения педагогике в высшей школе, в частности, возможности и ограничения в использовании активизирующих и развивающих методов и готовность студентов к обучению. Показано, что использование современных методов и технологий обучения обусловлено сменой образовательных парадигм, требованиями образовательных стандартов, компетентностным и деятельностным подходами. Представлен опыт автора в обучении педагогике, в том числе сделан акцент на проблематизации обучения, смысловом чтении, информационном обеспечении, интерактивности в обучении.

Ключевые слова: образовательные стандарты, студентоцентрированное обучение, активные методы обучения, проблемное обучение, учебная дискуссия, читательская грамотность студентов.

THE TEACHING METHODS IN HIGHER EDUCATION WITHIN A STUDENT-CENTERED APPROACH

V.V. Voronov

candidate of pedagogical sciences, associate professor
of Moscow State Regional University
E-mail: voronov128839@rambler.ru

In the article discusses some of the problems of teaching pedagogy in higher education, in particular: the possibilities and limitations in the use of activating and developing methods, students' readiness for training. It is shown that the use of modern methods and technologies of education requires a change in educational paradigms, requirements of educational standards, competence and activity approach. The experience of teaching in the field of pedagogy is presented, which focuses on the problem training, semantic reading, information research, interactivity in teaching.

Key words: educational standards, personal centered education, active teaching methods, problem-based learning, educational discussion, student reading literacy.

Как известно, главное, что характеризует перемены, инновации в наших образовательных стандартах и средней, и высшей школы, – это компетентностный и деятельностный подходы. Первый означает ориентацию образования на результат, который должен быть запланирован и выражен в компетенциях учащегося, которые, в свою очередь, определяются как способности и готовность выпускника решать проблемы в познавательной, социальной, профессиональной и личной ситуациях. Деятельностный подход означает перенос активности в процессе обучения с преподавателя на студента. Преподаватель больше организует, консультирует, стимулирует, проверяет, чем

читает традиционные лекции. В Болонских документах употребляется термин «студентоцентрированное обучение». Вместе эти принципиальные положения – ориентация на результат в виде компетенций и на познавательную активность студента – составляют основу современной образовательной парадигмы.

В зарубежных источниках эта парадигма именуется как «теория учебы», сменяющая парадигму «теории обучения», или как продуктивное обучение (учение) в противовес сообщающему обучению (produce learning versus delivering instruction). Это находит развитие также в следующих принципиальных положениях: усовершенствование ка-

чества учения против усовершенствования качества преподавания (improve the quality of learning versus improve the quality of instruction); знания создаются в творчестве, а не в последовательном накоплении (knowledge is constructed, created versus learning is cumulative and linear); учение центрируется на студенте и контролируется им против учения, которое центрируется на учителе и контролируется им (learning is student centred and controlled versus learning is teacher centred and controlled) [6].

В соответствии с этой концепцией обучения, разработка которой осуществлялась и в отечественной науке (правда, преимущественно для общеобразовательной школы), ФГОС высшей школы рекомендует (обязывает?) проводить занятия, используя активные и интерактивные методы, а также информационно-коммуникационные технологии. Недостатка в рекомендациях по использованию активных, инновационных методов обучения нет. Проблема в том, насколько преподаватели осведомлены об инновационных технологиях и в какой степени они ими владеют в своей реальной работе со студентами, а также в том, насколько адекватно учебным целям использование АМО, инновационных технологий; дают ли рекомендуемые методы и технологии ожидаемые результаты и каковы эти результаты.

Анализ литературы обнаруживает большой арсенал методов обучения, которые подпадают под понятие «активные и интерактивные методы»: работа в малых группах (команде); проектная технология; ролевые и деловые игры; контекстное обучение; технология критического мышления; проблемное обучение; опережающая самостоятельная работа; междисциплинарное обучение; обучение на основе опыта; информационно-коммуникационные технологии, модульное обучение, персонализированное обучение, портфолио [1].

Анализ практики использования активных методов обучения показывает неоднозначную картину. С одной стороны, преподаватели в общих чертах знакомы с инновационными методиками и технологиями обучения. С другой стороны, большая часть

преподающих гуманитарные дисциплины придерживается традиционной парадигмы: лекции с изложением информации, семинары, где студенты зачитывают не понятые ими тексты, экзамен по билетам [4, с. 8]. Это, вероятно, происходит потому, что освоение нового требует мотивации, перестройки сознания, усвоения новой философии образования и значительных трудовых затрат. Студенты также ориентируются на объяснительно-репродуктивный тип обучения: автору данной работы с чистосердечной наивностью студенты говорили, что их задача – запомнить и ответить на экзамене то, что сказал преподаватель.

Наблюдение показывает, что студенты не владеют элементарными навыками работы с текстом: многие из них не могут понять, выделить главную мысль, отразить в собственных записях, конспектах разного типа и дать анализ, интерпретировать, оценить прочитанное. Они работают по технологии «копировать–вставить» и зачитывают эти копии на семинаре, даже не помня их смысла. Главная проблема в обучении сегодня – добиться того, чтобы студент умел прочитать текст и критически его оценить.

Согласно нашим наблюдениям, студентов можно разделить по характеру их деятельности на следующие группы:

- 1) знает (воспроизводит) тексты и думает (понимает и способен анализировать) – 5%;
- 2) знает (воспроизводит) текст, но не думает (не понял текст и не способен анализировать) – 10%;
- 3) не знает (бегло знаком с текстом или не знаком вовсе), но думает (способен рассуждать) – 5%;
- 4) не знает (почти ничего не прочитал) и не думает (не научен анализировать) – 80%.

Мы не настаиваем на точности наших наблюдений, тем более на количественных показателях, но общая картина характера учебно-познавательной деятельности студента представляется нам верной. И на этом мы основываем наш тезис о том, что преподавателям вуза и учителям школы необходимо освоить и использовать методики, которые заставят студента думать, ставить вопросы, вырабатывать свой взгляд на круг



изучаемых проблем. Если сказать шире, то следует сменить философию образования, а затем и технологию обучения.

Мы выделили несколько проблем в обучении педагогике в рамках обязательного курса. Вот их сжатые формулировки:

- формировать знания и самостоятельность мышления;
- обеспечить информационную базу (цифровую, традиционную);
- обеспечить интерактивность обучения;
- придать практическую направленность курсу педагогики;
- организовать научную работу как следствие учебной работы студента.

Наш опыт (впрочем, близкий к тому, что делают многие коллеги) показывает, что решение первой из проблем лежит в методике, а именно – в использовании методов (технологий) проблемного обучения и критического мышления.

Формы обучения: проблемная лекция; лекция с предварительной подготовкой студентов; семинар-лекция, проблемный семинар, семинар (текущая контрольная работа) в формате «научная конференция».

Как мы сказали выше, задача – не только в том, чтобы студент прочитал рекомендуемые тексты, но и мог осмысленно обсуждать их на языке науки. Для этого, как показывает опыт, эффективно проблематизировать весь изучаемый материал, т.е. и на лекции, и на семинаре ставить вопросы: почему, чем это объясняется; что из этого следует; как это изменит...; как предупредить...; при каких условиях..., какие ограничения...; что можно сделать, чего нельзя делать; на чем это основано... и т.д.

Опыт показывает, что надо меньше читать лекций вообще и чаще активизировать работу студентов на лекции, литературу к которой они предварительно прочитали. Тогда лекция с предварительной подготовкой начинается с вопросов: что не поняли...; что хотите обсудить в первую очередь... и т.п. Такие приемы их (реализация зависит, правда, от стиля деятельности преподавателя и его профессионального темперамента) стимулируют сознательное восприятие информации, активизируют

аналитическую, интеллектуальную работу студентов, что доказывают наблюдения над их реакциями, поведением, высказываниями. Главная опасность в организации занятия по типу проблемной беседы состоит в том, что студенты, не прочитавшие книжек, готовы говорить на уровне здравого смысла, не осваивая научных знаний, научного языка. Положение осложняется тем, что студенты не имеют навыков чтения научной литературы. В школьной дидактике это обозначается словами «смысловое чтение», «читательская грамотность»: способность понимать, извлекать смысл и использовать информацию [5; 3, с. 14]. Студенты должны, однако, не только понимать сложные тексты, но и уметь составлять собственные (резюме, рецензия, реферат, научная статья, курсовая работа). Это является отдельной проблемой, и она, как и умение читать, обсуждается в литературе (см. дискуссию об академическом письме в журнале «Высшее образование в России» и в других изданиях). Содержательные материалы по проблеме академического чтения и письма можно видеть в изданиях Белорусского государственного университета [2].

Со сказанным выше связана вторая проблема организации обучения – обеспечение занятий информацией, формирование заданий, требования к их выполнению, формам отчета по самостоятельной работе студентов как условия проведения аудиторных занятий. В проблеме имеется психологический аспект: даже если студенты получили источники и задания, большая часть из них не выполняет заданий (в силу этого некоторые преподаватели дают 20 минут в начале семинара для изучения источников). Наш опыт показывает, что задания к семинарам должны быть сформулированы конкретно и проблемно, даны источники и формы отчета (как правило, это 3–4 страницы тезисных конспектов). Для информационного обеспечения обучения по предмету преподаватель, кроме фондов библиотеки, должен иметь сайт, базу данных, форум, обратную связь, виртуальную образовательную среду, обучающие программы, элементы дистанционного образования.

Третья проблема – проведение интерактивных занятий, чего и требуют и ФГОС, и компетентностный подход. Считается, что интерактивные формы, игровые, имитационные методы, групповая работа, деловые игры, методика «Дебаты» и другие способствуют формированию коммуникативных, организационных и социальных компетенций. Однако в обучении гуманитарным дисциплинам (в частности, педагогике) основой является формирование фундаментальных научных знаний и базовых профессиональных умений. Эти цели, вероятно, реализуются в интерактивных методиках, но организация деловых игр и других подобных занятий требует слишком большой подготовки и времени проведения, что делает проблематичным и не совсем рациональным их использование, особенно при сокращении аудиторных часов. Тем не менее есть проблема: студенты не слушают друг друга на занятиях и, если слышат, то говорят все разом, не имеют навыков дискуссии – вот здесь и нужно организовать их взаимодействие. Для этого мы используем такие приемы: на семинаре есть требование записать тезисы сообщения товарища, повторить эти тезисы, задать вопрос, возразить, согласиться, добавить, развить. Приносит результат также обсуждение вопросов в мини-группах или парах с последующим обсуждением во всей группе.

Вместе с тем тот же компетентностный принцип требует практико-направленного обучения, т.е. акцентирования в теоретических курсах на профессиональный компонент, что, собственно, составляет еще одну проблему в сфере методики преподавания и использования активных методов. В обучении педагогике широко известна методика решения педагогических задач (сродни методу case-study, ролевому разыгрыванию, тренингу, моделированию, контекстному обучению, квазипрофессиональной деятельности). Опыт автора и других педагогов говорит, что решение педагогических задач или анализ педагогических ситуаций можно не слишком широко использовать потому, что, во-первых, это требует значительных трудозатрат и времени; во-вторых, не всегда

очевиден результат. Ролевое разыгрывание и элементы тренинга вызывают у студентов много эмоций, и в этом теряется обучающий компонент, дидактические результаты. В нашем опыте достойным внимания можно считать индивидуальное решение педагогических задач в качестве письменного экзаменационного задания с выборочной демонстрацией: студент подбирает 10 педагогических ситуаций, делает их анализ, дает теоретическое обоснование и практическую реализацию решения.

Результат стоит затрат, если решение педагогических задач и анализ конкретных ситуаций ведет к обобщениям, глубокому пониманию фундаментальных положений теории и выявлению условий, ограничивающих те или иные решения.

Итак, анализ опыта активизации познавательной деятельности студентов в изучении гуманитарных дисциплин (на примере педагогики) позволяет сделать следующие выводы.

1. Проблематизация во всех формах – это всегда критика, сопоставление альтернатив, испытание теорий и положений на прочность.

2. Обеспечение занятий студентов актуальной информацией оптимально – это обновляемые электронные ресурсы.

3. Интерактивные методики, групповое взаимодействие, имитационные игровые методы – это возможно и желательно, но в ограниченных пределах, так как требует много затрат и не очевиден обучающий результат.

4. Необходим баланс методов, ориентированных на формирование прикладных, профессиональных, практико-направленных компетенций и методов, формирующих фундаментальные знания, в том числе владение методикой научного исследования и технологиями работы с информацией.

5. Все методики должны быть направлены на формирование способности критически мыслить, ставить проблемы, аргументировать и т.п.

Опыт показывает, что нет «волшебных» методик и универсальных технологий, решающих все проблемы, и вряд ли целесообразно пунктуально следовать всем реко-



мендациям. Преподаватель в каждом случае ищет собственное решение, опираясь на анализ актуальной ситуации обучения, вырабатывая свой профессиональный стиль. И, тем не менее, и преподаватели, и студенты должны осознать, что в образовании происходит смена парадигм, движение от знания направленного обучения к личностно-направленному, деятельностному и развивающему, где знание – не столько цель, сколько средство формирования учащегося и его компетенций.

Читать классическую академическую лекцию, проводить классический семинар или урок в школе, держаться традиций в вузе и школе можно и во многих случаях рационально. Однако теоретические исследования и методические разработки, а также мировой опыт преподавания в высшей школе, особенно с середины XX в., показывают, что обучать в вузе нельзя, говоря на лекциях то, что студент может прочитать в учебнике. Обучать сегодня – значит создавать условия для активной познавательной работы студентов, организовывать учебно-познавательную, научно-исследовательскую, проектную и квазипрофессиональную деятельность студента.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бондаренко Е.Н. Технологии и методы обучения студентов в зарубежном педагогическом вузе // Высшее образование в России. – 2009. – № 6. – С. 132–138.
2. Карпиевич Е.Ф., Краснова Т.И. Задачи и способы организации работы с текстом (на основе таксономии Б. Блума) // Стратегии академического чтения и письма. Серия «Современные технологии университетского образования». – Вып. 5 / Белорусский государственный университет; Центр проблем развития образования. – Мн.: Пропилей, 2007.
3. Ковалева Г.С., Васильевых И.П., Гостева Ю.Н. и др. Метапредметные результаты: стандартизированные материалы для промежуточной аттестации: 6 класс: посо-

бие для учителя (в комплекте с электронным приложением) / под ред. Г.С. Ковалевой. – М.; СПб: Просвещение, 2014.

4. Блинов В.И., Виненко В.Г., Сергеев И.С. Методика преподавания в высшей школе: учебно-практич. пособие. – М.: ЮРАЙТ, 2014.

5. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования. – М., 2011.

6. Wagenaar R. Competences and learning outcomes: a panacea for understanding the (new) role of Higher Education? // Tuning Journal for Higher Education Competence-based learning: a global perspective. – May 2014. – Vol. 1. – № 2. – P. 284.

REFERENCES

1. Bondarenko E.N. Technology and methods of studying of students in abroad by a pedagogical university // Higher education in Russia. – 2009. – № 6. – P. 132–138.
2. Karpievich E.F., Krasnova T.I. Objectives and ways of organizing text (based on taxonomy of B. Bloom) // Strategies in academic reading and writing. Series «Modern technologies in University education». – Vol. 5 / Belarusian State University; the Center for Development of Education. – Mn.: The Propylaea, 2007.
3. Kovaleva G.S., Vasiliev I.P., Gosteva Yu. N. etc. Metasubject results: standardized materials for interim assessment: grade 6: teacher's guide (included with the electronic application) / ed. by G.S. Kovaleva. – M.; SPb: Prosveshenie, 2014.
4. Blinov V.I., Minenko V.G., Sergeev I.S. Methods of teaching in the higher school: educational and practical allowance. – M.: YURAIT, 2014.
5. Federal State Educational Standard of Basic General Education. – M., 2011.
6. Wagenaar R. Competences and learning outcomes: a panacea for understanding the (new) role of Higher Education? // Tuning Journal for Higher Education Competence-based learning: a global perspective. – May 2014. – Vol. 1. – № 2. – P. 284.



РЕАЛИЗАЦИЯ ТЕХНОЛОГИИ ВСТРЕЧНЫХ УСИЛИЙ ВО ВЗАИМОДЕЙСТВИИ СУБЪЕКТОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА ВУЗА

Е.И. Артамонова

доктор педагогических наук, профессор,
заведующая кафедрой педагогики
Московского государственного областного университета,
Президент Международной академии наук педагогического образования
Тел.: 8 (495) 390-54-12; e-mail: manpo@yandex.ru

В статье на основе анализа научной литературы и практического педагогического опыта рассматриваются стратегические цели развития инновационного образования и взаимодействия преподавателей и студентов в образовательном процессе вуза.

Ключевые слова: образовательный процесс, сотрудничество, педагогическое взаимодействие, обучение и воспитание в сотрудничестве, инновационная деятельность, интерактивные технологии, технология взаимодействия, технология встречных усилий.

THE COUNTER-EFFORT IN THE INTERACTION OF SUBJECTS OF EDUCATIONAL PROCESS OF THE UNIVERSITY

E.I. Artamonova

doctor of pedagogical sciences, professor,
head of the Department of Pedagogy
of Moscow State Regional University,
President of International Teacher's Training Academy of Science
Ph.: 8 (495) 390-54-12; e-mail: manpo@yandex.ru

Based on the analysis of scientific literature and practical pedagogical experience, the article considers the strategic goals of innovative education development and interaction between teachers and students in the educational process of the University.

Key words: educational process, cooperation, pedagogical interaction, training and education in cooperation, innovative activity, interactive technologies, technology of interaction, technology of counter efforts.

В современных условиях продолжающейся модернизации образования исследуются концептуальные идеи разработки и внедрения педагогических инноваций. Интерес к проблеме сотрудничества и взаимодействия субъектов образовательного процесса, а также к современным интерактивным технологиям не угасает. Педагогические технологии в вузовском образовании изучались отечественными учеными В.И. Андреевым, Е.И. Артамоновой, Ю.К. Бабанским, В.П. Беспалько, Н.А. Вершининой, Л.К. Гребенкиной, М.В. Клариним, Е.В. Коротаевой, Н.Б. Крыловой, Г.М. Коджаспировой, А.П. Панфиловой, Е.С. Полат, В.А. Сластениным, А.П. Тряпициной, Н.Е. Щурковой и др.

Научные основы технологии высшей школы разрабатываются такими учеными-педагогами и психологами, как Е.С. Полат, М.Ю. Бухаркина, А.М. Панфилова, М.М. Левина, а также авторами учебных пособий по педагогике высшей школы С.И. Архангельским, В.А. Сластениным, В.И. Андреевым, М.Т. Громковой, В.И. Загвязинским, А.П. Панфиловой, Л.С. Подымовой, В.А. Попковым, Ю.В. Сорокопуд и др.

В научных философских работах «взаимодействие» ученые рассматривают как философскую категорию, отражающую процессы воздействия объектов друг на друга, их взаимную обусловленность и порождение одним объектом другого [10, с. 216].



«Взаимодействие в психологии – процесс непосредственного или опосредованного воздействия объектов (субъектов) друг на друга, порождающий их взаимную обусловленность и связь» [14, с. 188].

Педагоги обращаются также к понятию «педагогическое взаимодействие». «Взаимодействие педагогическое – личностный контакт воспитателя и воспитанника(ов), в результате которого происходят взаимные изменения их поведения, деятельности, отношений, установок» [14, с. 183–184]. Исследователи акцентируют согласованную деятельность по достижению совместных целей и результатов, взаимодействие по решению участниками значимой для них задачи. Отсюда – живой интерес педагогической общественности к понятию «сотрудничество».

Обратимся к педагогической справочной литературе. Сотрудничество в обучении рассматривается Г.М. Коджаспировой как совместная, взаимосвязанная деятельность обучаемых и преподавателя, построенная на демократических принципах, ориентированных на достижение осознаваемых, личностно значимых целей [6, с. 138]. Об этом же повествует и Советский энциклопедический словарь: сотрудничество как более общее понятие определяется как совместная деятельность, направленная на достижение общих целей [16, с. 653].

Так, по мнению исследователей Л.К. Гребенкиной, Н.А. Копыловой, В.С. Лазарева, А.П. Панфиловой и др., главными признаками технологизации современного образовательного процесса выступают стандартизация, унификация в системе массового образования и воспитания, вынесение творческого процесса (создание и оценка технологий) на более высокий уровень организации, упорядочение учебно-воспитательной системы. Ученые правомерно подчеркивают, что в современных условиях практика использования только традиционных технологий не позволяет развивать в достаточной степени универсальные и профессиональные компетенции (личностные, регулятивные, познавательные, коммуникативные) и требует использования новых знаний и более современных интенсивных интерактивных технологий обучения. Вме-

сте с тем это предполагает творческое развитие личности преподавателя и студента, их мастерства на основе технологического подхода, основанного на овладении инновационными технологиями, их использовании в учебно-воспитательном процессе с целью достижения высокого качества и результативности профессиональной деятельности [2; 4; 9; 11].

Иными словами, педагогическое взаимодействие – это стремление и умение педагога и обучаемых работать, помогая и поддерживая друг друга в командном взаимодействии и совместной деятельности. В определении подчеркивается значимость гуманистических принципов в процессе взаимодействия субъектов, особенно в воспитании. Оно предполагает активное взаимодействие в контексте личностно-ориентированного воспитания с использованием инновационных образовательных технологий.

Сотрудничество на уровне «преподаватель–студент» – это, прежде всего, дидактические отношения, возникающие между субъектами образовательного процесса с целью эффективного овладения студентами всеми компонентами учебной деятельности в вузе: мотивами, учебной задачей и учебными операциями, контролем и оценкой результатов деятельности.

Следует отметить значимость профессиональной и личностной готовности преподавателя к включению в эти отношения. Практика показывает, что чем гармоничнее проявляется общекультурное, социально-нравственное и профессиональное развитие личности преподавателя, тем более свободным и творческим он является. Если преподаватель готов к вариативным правилам взаимоотношений и поведения в учебно-воспитательном процессе, то студенту предстоит только принять и освоить этот тип отношений.

Эффективное сотрудничество предполагает, на наш взгляд, творчество как преподавателя, так и студента. Преподаватель, культивирующий в своей деятельности технологию встречных усилий, должен:

– обладать программой собственных теоретических исследований в той области знаний, которая является приоритетной в соответствии с масштабом личностных ин-

тересов и ценностей, либо как проблемную в культурно-историческом ареале современных разработок и исследований. Преподаватель не может быть только источником информации;

- преподаватель – организатор как учебного процесса в целом, так и любой (в рамках преподавания им учебной дисциплины) учебной ситуации, соответствующей проекту учебного занятия. Каждое занятие – специальный проект педагогической работы, в котором есть замысел, цель, средства и т.п. Деятельность преподавателя опирается, с одной стороны, на рефлексию его педагогической миссии и ценности, включаемых в работу со студентами, с другой – на рефлексию о содержании программы учебного курса;

- преподаватель строит коллегиальные отношения, которые предполагают совместное обсуждение целей педагога и обучающихся, а также самой программы и ценностей, на которых она основана. Преподаватель открыт для любых вопросов и критики, готов к коррекции целей и способов совместной работы от начала и до конца;

- преподаватель – «аудитор» учебной деятельности студентов. Он обязан квалифицированно оценить индивидуальную программу студента и способы его достижений в рамках этой личностной программы, а также быть готовым дать необходимую консультацию для изменения способа работы обучающихся [1; 2]. Так реализуется идея педагогики сотрудничества, выстроенная на основе гуманного обучения и воспитания, которые предполагают рост активности и самостоятельности студентов.

В процессе обучения студент проходит путь от минимальной помощи преподавателя до полной саморегуляции. Это обеспечивает синергичность учебного процесса, что становится возможным при рефлексивном типе управления учебно-воспитательным процессом, сущностная специфика которого состоит в том, что можно говорить о технологии встречных усилий преподавателя и студента в образовательном пространстве вуза. Целью совместной деятельности субъектов образования является развитие у обучающихся способности к самоуправлению (саморегуляции, самоорганизации, самоконтролю).

Анализ источников по проблеме взаимодействия «преподаватель–студент» позволяет обозначить основные особенности данного процесса, проявляющиеся в технологии встречных усилий в современном вузе:

- технология встречных усилий – система методов, соединяющих в себе новый способ движения приобретения знаний, как тенденция, базирующаяся на устойчивом познавательном интересе студента и проявляющаяся в познавательной активности;

- в основе взаимодействия лежит новый тип взаимоотношений «преподаватель–студент»: они равноправные участники совместной деятельности, но каждый занимает определенную позицию. Преподаватель – координатор, организатор, обладающий профессиональным опытом;

- в основе лежат интерактивные методы обучения;

- предполагается включение в работу всех членов студенческой группы через сочетание группового и индивидуального подходов;

- побуждение к самостоятельным действиям лежит в основе педагогического процесса и требует сознательного участия студента в совершенствовании своего потенциала как будущего профессионала;

- активизация учебно-исследовательской деятельности;

- открытость, незавершенность занятия, стремление к дальнейшему развитию познавательной активности через самостоятельную работу, в том числе научно-исследовательскую;

- достижение результатов всеми участниками процесса.

Приведем практические рекомендации для преподавателей вуза, разработанные доктором педагогических наук, профессором РГПУ им. А.И. Герцена А.П. Панфиловой, по использованию интенсивных технологий сотрудничества, способствующих активизации учебно-воспитательного процесса:

- 1) при подготовке и организации групповых учебных занятий педагог разрабатывает алгоритм деятельности (последовательность шагов), включающий цели, содержание, формы и методы, инструментарий, регламент, иллюстративный материал, совместное обсуждение, раздаточный материал и пр.;



2) с целью внедрения в учебный процесс интенсивных игровых технологий автор рекомендует разработку игрового пространства для группового взаимодействия;

3) каждый преподаватель, внедряя интенсивные игровые технологии, должен владеть многообразными способностями, умениями и навыками, что требует от него овладения разнообразными видами деятельности, направленными на формирование коммуникативной, интерактивной, перцептивной, игротехнической компетентностей [11, с. 154–163].

На основании изложенного выше следует подчеркнуть, что сам преподаватель является грамотным игротехником, тренингистом, коммуникатором, презентатором для достижения эффективности обучения с помощью интенсивных технологий. Он владеет уникальными качествами: умением слушать других; ясно и четко формулировать свои мысли, взгляды, позицию; является аналитиком, способным осуществлять объективную экспертизу; обладает стрессоустойчивостью; проявляет терпимость; знает разнообразные технологии и техники взаимодействия; имеет высокий уровень дискуссионной культуры; способен вербально влиять на участников занятий; умеет сам учиться и извлекать уроки; представляет собой творческого импровизатора, стремящегося мобильно перестраиваться в пространстве и времени с учетом средств и форм педагогического взаимодействия.

Взаимодействие субъектов образовательного процесса связано с использованием образовательных технологий. Обращаясь к термину «педагогическая технология», исследователи отмечают, что это последовательная, взаимообусловленная система действий педагога, связанных с применением той или иной совокупности методов воспитания и обучения и осуществляемых в педагогическом процессе с целью решения различных педагогических задач. В.А. Сластенин отмечает специфику этого понятия: педагогическая технология – это строго научное проектирование и точное воспроизведение гарантирующих успех педагогических действий [15, с. 430].

Г.К. Селевко раскрывает ряд признаков инновационных педагогических технологий:

диагностичность целей, алгоритмируемость, проектируемость, экономичность, целостность, обратную связь, корректируемость, управляемость, визуализацию, результативность. Именно они составляют основу характеристик современных педагогических технологий:

– *гуманизм* – гуманистическая направленность профессиональной деятельности (интересы, ценности, идеалы);

– *научность* – характерный признак научно-обоснованного решения педагогической проблемы, включающий анализ и использование опыта, концептуальность, прогностичность и другие качества, представляющие синтез достижения науки и практики;

– *системность* – особое качество множества определенным образом организованных компонентов. Технологический процесс включает цели, содержание, методы, и формы взаимодействия участников;

– *концептуальность* – система взглядов и технологий, строящихся на основе идей, принципов;

– *комплексность* – наличие элементов (педагогических, психологических, организационно-управленческих), требующих координации и взаимодействия;

– *структурированность* – внутренняя организация системы, внутренние связи между элементами (концепция), устойчивые взаимодействия (алгоритм), обеспечивающие устойчивость и надежность;

– *логичность* – аспект технологии, выражающийся в логике и четкости действий, а также учебно-методическом освещении;

– *алгоритмичность* – разделение на отдельные содержательные участки (ступени, шаги, кадры, порции и т.п.), которые совершаются в определенном порядке, по алгоритму;

– *преемственность* – характерна для большинства технологий, так как они обычно связаны с выше расположенной и определяют следующую;

– *управляемость* проистекает из самой сущности технологического подхода;

– *инструментальность* технологического подхода определяется оснащенностью дидактическими средствами, продуманностью, оперативным характером изменений в ходе осуществления (коррекция, воспроизводимость, подвижность, оперативность);

– *диагностичность* проявляется в диагностично сформулированных целях, возможности постоянного и своевременного контроля, мониторинга результатов;

– *прогнозируемость* – качество любой технологии, проявляющееся в «гарантированности» результатов;

– *эффективность* – отношение минимума используемых ресурсов и значимости результата;

– *оптимальность* – наилучший для данных условий при минимуме затрат максимальный эффект;

– *воспроизводимость* – возможность использования технологии другими людьми [14, т. 1, с. 61–65].

Реализация высшей школой стандартов третьего поколения требует все больше внимания уделять педагогическому взаимодействию, что необходимо для формирования компетенций: универсальных (УК), общепрофессиональных (ОПК) и профессиональных (ПК), имеющих непосредственное отношение к организации и управлению образовательным процессом в вузе на трех его уровнях (бакалавриат, магистратура, аспирантура) с использованием современных инновационных (интерактивных) технологий обучения и воспитания. Следовательно, педагогика сотрудничества сегодня становится все более востребованным направлением разворачивания высшего образования.

ЛИТЕРАТУРА

1. Артамонова Е.И., Гатаулина О.И. Сотрудничество в процессе развивающего обучения: учебно-методическое пособие. – М.: Прометей, 2005.
2. Артамонова Е.И. Философско-педагогические основы формирования духовной культуры учителя. – М.: Прометей, 2012.
3. Артамонова Е.И. Профессионализм педагога. – М.: Изд-во МПГУ, 2014.
4. Гребенкина Л.К., Копылова Н.А. Компетентностный подход в образовании как основа совершенствования деятельности субъектов педагогического взаимодействия // Педагогическое образование: вызовы XXI века: материалы IV Международной научно-практической конференции, посвященной памяти В.А. Сластенина. – Белгород: ИД «Белгород», 2013. – С. 276–281.
5. Гуманитарный словарь преподавателя гражданского образования: учебное пособие / под общ. ред. А.А. Романова, Б.В. Царькова. – М.: Пресс Бюро, 2015.
6. Коджаспирова Г.М., Коджаспиров А.Ю. Педагогический словарь: для студентов высших и средних педагогических учебных заведений. – 2-е изд. – М.: Изд. центр «Академия», 2005.
7. Коротаева Е.В. Психологически основы педагогического взаимодействия. – М.: Профит Стайл, 2007.
8. Лазарев В.С., Поташник М.М. Как разработать программу развития школы. – М., 1993.
9. Лазарев В.С. Ключевые проблемы модернизации педагогического образования // Педагогическое образование и наука. – 2017. – № 4. – С. 7–15.
10. Новые ценности образования: тезаурус для учителей и школьных психологов. – М.: Цицеро, 1995.
11. Панфилова А.П. Инновационные педагогические технологии: Активное обучение: учеб. пособие для студ. учреждений высш. проф. образования. – 4-е изд., стер. – М.: Изд. центр «Академия», 2013.
12. Педагогический словарь: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / под ред. В.И. Загвязинского, А.Ф. Закировой. – М.: Изд. центр «Академия», 2008.
13. Поташник М.М. Инновационные школы России: становление и развитие. – М., 1996.
14. Селевко Г.К. Энциклопедия образовательных технологий: в 2 т. – М.: НИИ школьных технологий, 2006.
15. Сластенин В.А., Исаев И.Ф., Шиянов Е.Н. Педагогика: учебник для студ. учреждений высш. проф. образования. – М.: Изд. центр «Академия», 2012.
16. Советский энциклопедический словарь / гл. ред. А.М. Прохоров. – 3-е изд. – М.: Советская энциклопедия, 1985.
17. Профессионализм педагога: сущность, содержание, перспективы развития: Материалы Международной научно-практической конференции. 16–17 марта 2019 г., Москва, МГОУ / под ред. Е.И. Артамоновой. – М.: МАНПО; Ярославль: Ремдер, 2019.



REFERENCES

1. *Artamonova E.I., Gataulina O.I.* Cooperation in the process of developing education: teaching manual. – M.: Prometheus, 2005.
2. *Artamonova E.I.* Philosophical and pedagogical bases of formation of spiritual culture of the teacher. – M.: Prometheus, 2012.
3. *Artamonova E.I.* Professionalism of the teacher. – M.: publishing house of Moscow State Pedagogical University, 2014.
4. *Grebenkina L.K., Kopylova N.A.* Competence approach in education as a basis for improving the activities of subjects of pedagogical interaction. Pedagogical education: challenges of the XXI century: materials of the IV International scientific-practical conference dedicated to the memory of V.A. Slashtenin. – Belgorod: ID «Belgorod», 2013. – P. 276–281.
5. Humanitarian dictionary of the teacher of civic education: textbook / under the general editorship of A.A. Romanov, B.V. Tsarkov. – M.: Press Bureau, 2015.
6. *Kodzhaspirov G.M., Kodzhaspirov A.Y.* Pedagogical dictionary: for students of higher and secondary educational institutions. – 2nd ed. – M.: Publishing Center «Academy», 2005.
7. *Korotaeva E.V.* Psychological bases of pedagogical interaction. – M.: Profit Style, 2007.
8. *Lazarev V.S., Potashnik M.M.* How to develop a school development program. – M., 1993.
9. *Lazarev V.S.* Key problems of modernization of pedagogical education // Pedagogical education and science. – 2017. – № 4. – P. 7–15.
10. New values of education: a thesaurus for teachers and school psychologists. – M.: Cicero, 1995.
11. *Panfilova A.P.* Innovative pedagogical technologies: Active training: textbook. manual for students. institutions of higher education. Professor of education. – 4th ed., erased. – M.: Publishing Center «Academy», 2013.
12. Pedagogical dictionary: proc. manual for students. ouch. studies'. institutions / ed. by V.I. Zagvyazinsky, A.F. Zakirova. – M.: Publishing Center «Academy», 2008.
13. *Potashnik M.M.* Innovative schools of Russia: formation and development. – M., 1996.
14. *Selevko G.K.* Encyclopedia of educational technologies: in 2 v.. – M.: Research Institute of School Technologies, 2006.
15. *Slashtenin V.A., Isaev I.F., Shiyanov E.N.* Pedagogy: textbook for stud. institutions of higher education. Professor of education. – M.: Publishing Center «Academy», 2012.
16. Soviet encyclopedic dictionary / chief editor A.M. Prokhorov. – 3rd ed. – M.: Soviet encyclopedia, 1985.
17. Professionalism of the teacher: the essence, content, prospects of development: Materials of the International scientific and practical conference. 16–17 March 2019, Moscow, Moscow State University / ed. by E.I. Artamonova. – M.: ITTAS; Yaroslavl: Remder, 2019.

СОЦИОКУЛЬТУРНЫЙ МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД В ИССЛЕДОВАНИИ ФОРМИРОВАНИЯ ТВОРЧЕСКОГО КОЛЛЕКТИВА УЧАЩИХСЯ В ДОПОЛНИТЕЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

К.Н. Спешнева

аспирант Московского государственного областного университета
Тел.: 8 (964) 701-47-03

М.В. Соколова

аспирант Московского государственного областного университета
Тел.: 8 (903) 970-96-49

В статье анализируется применение социокультурного методологического подхода в исследовании формирования творческого коллектива детей в системе дополнительного образования общеобразовательной организации на примере театральной студии и танцевального коллектива школы, а также его взаимосвязь с личностным и деятельностным методологическими подходами.

Ключевые слова: методологические подходы, социум, культура, социокультурный методологический подход, личностный и деятельностный методологические подходы.

SOCIAL AND CULTURAL METHODOLOGICAL APPROACH IN THE STUDY OF FORMATION OF CREATIVE GROUP OF STUDENTS IN ADDITIONAL EDUCATION SYSTEM OF GENERAL EDUCATIONAL ESTABLISHMENT

K.N. Speshneva

*postgraduate student of Moscow State Regional University
Ph.: 8 (964) 701-47-03*

M.V. Sokolova

*postgraduate student of Moscow State Regional University
Ph.: 8 (903) 970-96-49*

The article provides the analysis of application of social and cultural methodological approach in the study of formation of creative group of children in additional education system of general educational establishment using the example of theatre school and dancing group of school as well as its interaction with personal and activity methodological approaches.

Key words: methodological approaches, society, culture, social and cultural methodological approach, personal and activity methodological approaches.

Роль социокультурного подхода в исследовании формирования творческого коллектива учащихся общеобразовательной организации весьма многоаспектна. Понятие «социокультурный» состоит из двух взаимосвязанных компонентов: «социум» и «культура», которые являются ключевыми объектами исследования многих гуманитарных наук, например, философии, культурологи, социологии, психологии, педагогики и мн. др.

Как отмечают А.П. Марков и Г.М. Бирженюк, компонент *социального* в рассматриваемом понятии не только обладает определенной системой ценностей, но и активно реализует их в различных сферах культурной жизни. На грани пересечения *культурного* и *социального* образуются новые смыслы, которые невозможно обнаружить в изолированных друг от друга понятиях и явлениях. «Культура в контексте социума понимается не только как объективность “исторически застывшего”, но и субъективность актуально воспринимаемого и практически осуществляемого» [1, с. 5].

В освоении культурных образцов в деятельности М.С. Каган выделил несколько условных типов культуры. «Первый тип – культура “эрудита”, в которой доминирует познавательная деятельность, проявляющаяся в предельно широком накоплении личностью знаний. Второй тип – “культура практики”. Он основан на доминанте преобразовательной деятельности, где высокая степень овладения техникой и технологией определяет уровень культуры труда. Третий тип – “культура моралиста”, имеет в качестве доминанты ценностно-ориентационную деятельность, в которой нравственные ценности образуют ядро ценностных ориентаций конкретного человека. Четвертый тип – “культура общительного человека”, системообразующим фактором которой является стремление к совершенным человеческим взаимоотношениям как высшей ценности жизни и деятельности личности» [2, с. 304].

Такая иерархическая типизация культуры личности позволяет, на наш взгляд, рассматривать ее как свернутый социокультурный

генезис деятельности руководителя танцевального коллектива. Деятельность руководителя танцевального коллектива, которая фактически является социокультурной, представляет сложное многоаспектное образование. По определению А.П. Маркова и Г.М. Бирженюк, «социокультурную деятельность можно определить как деятельность социального субъекта... сущность и содержание которой составляют процессы создания, сохранения, трансляции и развития традиций, ценностей и норм культуры» [1, с. 7].

Как для педагога, так и для ребенка социокультурная деятельность в дополнительном образовании школы становится равной *творческому процессу*. Аспекты, способствующие формированию творческой личности, готовой осуществлять социально значимую деятельность, в педагогической науке были и остаются весьма актуальными, в том числе и для дополнительного образования, в котором конвертируются усилия на углублении мотивации детей к творчеству.

Творческая активность, как замечает И.Ф. Исаев, является и свойством, и результатом педагогической деятельности, педагогической культуры, уровень которой позволяет реализовывать себя как профессионала, удовлетворять потребности в познании педагогической действительности и способности чутко реагировать на малейшие изменения в процессе обучения [3, с. 153]. С одной стороны, как в театральной студии, так и в танцевальном коллективе общеобразовательной организации воспитывается *творческая личность ребенка*, с другой – реализуется *социокультурная деятельность педагога*.

Таким образом, социокультурный подход в исследовании позволяет рассматривать:

- личность педагога в процессе взаимодействия социальной и культурной деятельности;
- каждого участника творческого коллектива (педагога и ребенка) в ракурсе свободной активной личности, ориентированной на творческую деятельность;
- творческую деятельность детей театральной студии и танцевального коллектива общеобразовательной организации как результат социокультурной деятельности в дополнительном образовании школы.

Социокультурный подход рассматривает детерминирующие факторы формирования личностных качеств занимающихся в творческих коллективах в системе дополнительного образования общеобразовательной организации, с одной стороны, и осуществляемой ими деятельности, с другой. В этом смысле социокультурный подход дополняет создание условий, при которых процесс освоения знаний, отработки и совершенствования умений и навыков становится основой формирования опыта танцевальной и актерской деятельности.

Социокультурный методологический подход оказывает непосредственное влияние на создание гуманистических взаимоотношений, благодаря которым воспитанники осознают себя личностью и учатся видеть личность в других людях. Знакомство с трудами выше названных ученых показывает взаимосвязь исследуемого методологического подхода с личностным методологическим подходом: предполагается, что в центре находится ребенок со своими психическими свойствами – мотивами, целями деятельности, психологическими особенностями личности.

Еще одной особенностью применения социокультурного методологического подхода является его взаимосвязь с деятельностным методологическим подходом. В.Н. Сагатовский, рассматривая методологию и теорию деятельностного подхода, отмечает, что деятельностный подход «предполагает описание, объяснение и проектирование различных предметов, подлежащих научному рассмотрению с позиции категории деятельности» [5, с. 101]. Вместе с тем акцентируются субъект-субъектные отношения, детерминированные социокультурной ситуацией в школе и окружающей среде. Поэтому, рассматривая личностно-деятельностный подход в работе театрального и танцевального коллективов общеобразовательной организации, мы опираемся на работы И.А. Зимней. По ее определению, личностный компонент в рассматриваемом подходе предполагает, что центральным звеном выступает сам субъект обучения. «В центре обучения находится сам обучающийся – его мотивы, цели, его неповторимый психологический склад, внутренний мир, т.е. ученик как личность» [4, с. 76].

Таким образом, роль социокультурного исследования весьма многоаспектна. В плане

нашего исследования социокультурный методологический подход полагает, что в центре творческого коллектива (танцевального, театрального) находится ребенок – его мотивы и потребности; в процессе деятельности танцевального коллектива возникают субъект-субъектные отношения между ребенком и педагогом; выбираемые формы и методы воспитания способствуют успешному формированию творческого коллектива детей.

ЛИТЕРАТУРА

1. Марков А.П., Бирженюк Г.М. Основы социокультурного проектирования: учеб. пособие. – СПб, 1997.
2. Коган М.С. Системный подход и гуманитарное знание. – М., 1991.
3. Исаев И.Ф. Теория и практика формирования профессионально-педагогической культуры преподавателя высшей школы. – М.; Белгород, 1993.
4. Зимняя И.А. Педагогическая психология: учебник для вузов. – М., 1999.
5. Сагатовский В.Н. Категориальный контекст деятельностного подхода. Деятельность: теория, методология, проблемы. – М., 1990.
6. Таубаева Ш.Т. Вклад профессора Л.В. Мардахаева в развитие методологии социальной педагогики // Педагогическое образование и наука. – 2019. – № 2. – С. 52–59.
7. Загвязинский В.И., Атаханов Р. Методология и методы психолого-педагогическо-

го исследования. – 6-е изд. – М.: Изд. центр «Академия», 2010.

8. Беляев В.И. Педагогические сочинения. – Т. 4: Методология педагогического научного исследования. – М.: Перспектива, 2018–2019.

REFERENCES

1. Markov A.P., Birjiniuk G.M. Fundamentals of socio-cultural design: educational manual. – SPb, 1997.
2. Kogan M.S. System approach and humanitarian knowledge. – M., 1991.
3. Isaev I.F. Theory and practice of formation of professional pedagogical culture of teacher of high school. – M.; Yaroslavl, 1993.
4. Zimnaya I.A. Pedagogical psychology: textbook for universities. – M., 1999.
5. Sagatovsky V.N. Categorical context of the activity approach. Activity: theory, methodology, problems. – M., 1990.
6. Taubaeva Sh.T. The Contribution of professor L.V. Mardahaev to the development of methodology of social pedagogy // Pedagogical education and science. – 2019. – № 2. – P. 52–59.
7. Zagvyazinsky V.I., Atakhanov R. Methodology and methods of psychological-pedagogical research. – 6th ed. – M.: Publishing House «Akademika», 2010.
8. Belyaev V.I. Pedagogical works. – Vol. 4: Methodology of pedagogical research. – M.: Prospect, 2018–2019.

СУЩНОСТНЫЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ ПОНЯТИЯ «СОЦИАЛЬНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ ЛИЧНОСТИ»

Е.Л. Бессараб

аспирант Московского государственного областного университета
Тел.: 8 (915) 247-93-00

Понятие «социальный» напрямую связано с общественной жизнью человека. В статье рассмотрены сущностные характеристики понятия «социальная компетентность личности» с точки зрения различных ученых. Исследователями установлено, что социальная компетентность отражает взаимодействие человека и социального окружения; подразумевает обладание человеком способами межличностного взаимодействия, которые могут быть им приобретены посредством личного социального опыта, подражания традициям, установкам общества или посредством получения знаний; является интегративной характеристикой, включающей в себя несколько компонентов; подразумевает учет соотношения собственных целей и потребностей с целями другой личности, группы людей и социума в целом.



Ключевые слова: социальная компетентность личности, общественная жизнь человека, социальное окружение, межличностное взаимодействие, социальный опыт, традиции, установки общества, компетентностный подход в сфере образования, общеобразовательная организация, модернизация образования.

ESSENTIAL FEATURES OF THE TERM «SOCIAL COMPETENCE OF PERSONALITY»

Ye.L. Bessarab

postgraduate student of Moscow State Regional University
Ph.: 8 (915) 247-93-00

The term «social» is directly related to the social life of person. The article deals with essential features of the term «social competence of personality» from the point of view of different scientists. The researchers find that social competence reflects interaction of person and social environment; implies person's possession of interpersonal interaction means which can be acquired through personal social experience, imitation of traditions, attitudes of society or through acquisition of knowledge; is an integrative characteristic that includes several components; involves regard for correlation of own goals and needs with the goals of another person, group of people and society as a whole.

Key words: social competence of personality, social life of person, social environment, interpersonal interaction, social experience, traditions, attitudes of society, competence-based approach in the field of education, general educational establishment, modernization of education.

Вхождение России в Болонский процесс (2003 г.) определило переход к внедрению компетентностного подхода в сфере образования не только в высших учебных заведениях, но и в общеобразовательной организации.

Основные положения компетентностного подхода в российской системе образования, стержневым понятием которого является компетентность, были отражены в «Стратегии модернизации содержания общего образования» (2001 г.), а также Федеральных государственных образовательных стандартах.

В «Стратегии модернизации содержания общего образования» предлагается разграничить компетентности по сферам жизнедеятельности личности:

- компетентность в сфере самостоятельной познавательной деятельности, основанная на усвоении способов приобретения знаний из различных источников информации, в том числе внешкольных;
- компетентность в сфере гражданско-общественной деятельности (выполнение ролей гражданина, избирателя, потребителя);
- компетентность в сфере социально-трудовой деятельности (в том числе умение анализировать ситуацию на рынке труда, оценивать собственные профессиональные

возможности, ориентироваться в нормах и этике взаимоотношений, навыки самоорганизации);

– компетентность в бытовой сфере (включая аспекты собственного здоровья, семейного бытия и проч.);

– компетентность в сфере культурно-досуговой деятельности (включая выбор путей и способов использования свободного времени, культурно и духовно обогащающих личность).

Для рассмотрения сущности социальной компетентности раскроем содержание понятия, которое состоит из двух составляющих – «социальная» и «компетентность».

Рассмотрим соотношение понятий «компетенция» и «компетентность» (табл. 1).

Проанализировав определения, мы видим, что «компетенция» – это знания, умения и навыки, которые приобретены личностью, а «компетентность» – это возможность и умение правильно их применять в практической деятельности.

Подтверждает этот вывод и анализ содержания ФГОС ООО, в который входит «Примерная образовательная программа основного общего образования» [10]. Она содержит следующие определения: *компетенция* – актуализированная в освоенных областях образования система ценностей,

Таблица 1

Анализ понятий «компетенция» и «компетентность»

Ученый/источник	Определение	
	Компетенция – это...	Компетентность – это...
И.А. Васюкова [1, с. 479–480]	«круг вопросов, в которых кто-либо хорошо осведомлен»	«обладающий основными знаниями, сведениями в какой-либо области, позволяющими судить о чем-либо, разбираться в чем-либо»
Большой толковый словарь русского языка [2, с. 446]	«область вопросов, в которых кто-либо хорошо осведомлен»	«обладающий основательными знаниями в какой-либо области, обладающий компетенцией»
И.А. Зимняя [3, с. 34–42]	«некоторые внутренние, потенциальные, скрытые психологические новообразования: знания, представления, программы действий, систем ценностей и отношений, которые затем выявляются в компетентностях человека»	а) готовность к проявлению личностных свойств в деятельности и поведении человека; б) знание средств, способов, программ выполнения действий, решения социальных и профессиональных задач, осуществления правил и норм поведения, что составляет содержание компетенций; в) опыт реализации знаний, т.е. умения и навыки; г) ценностно-смысловое отношение к содержанию компетенции, его личностная значимость; д) эмоционально-волевая регуляция как способность адекватно ситуациям социального и профессионального взаимодействия проявлять и регулировать проявления компетентности
Е.И. Артамонова [5, с. 30–36]	«обобщенная характеристика профессионализма специалиста вне зависимости от его личностных качеств»	«персонифицированная компетенция “человек в профессии”»
А.В. Гагарин и С.А. Мудрак [7, с. 8]	«совокупность взаимосвязанных качеств личности (знаний, умений, навыков, способов деятельности), задаваемых по отношению к определенному кругу предметов и процессов и необходимых, чтобы качественно и продуктивно действовать по отношению к ним»	«владение, обладание человеком соответствующей компетенцией, включающей его личностное отношение к предмету деятельности (способность личности к интеграции знаний, умений и навыков, способов их использования в изменяющейся среде)»
Ю.М. Гришаева [8, с. 18]	«нормативный критерий для осуществления профессиональной деятельности»	«реальный опыт воплощения этой деятельности на практике конкретной личностью»
А.В. Хуторской [9, с. 8]	«готовность человека к мобилизации знаний, умений и внешних ресурсов для эффективной деятельности в конкретной жизненной ситуации»	«совокупность личностных качеств ученика (ценностных ориентаций, знаний, умений, навыков, способностей), обусловленных опытом его деятельности в определенной социально- и личностно-значимой сфере»

знаний и умений (навыков), способная адекватно воплощаться в деятельности человека при решении возникающих проблем; *компетентность* – качественная характеристика реализации человеком сформированных в образовательном процессе знаний, обоб-

щенных способов деятельности, познавательных и практических умений, компетенций, отражающих способность (готовность) человека активно и творчески использовать полученное образование для решения личностно- и социально-значимых образова-



тельных и практических задач, эффективно-го достижения жизненных целей.

По ФГОС ООО, компетенцию можно охарактеризовать как отложенный образовательный результат (эффект получения всех образовательных результатов, предусмотренных ФГОС), а компетентность – как проявление этого результата в деятельности обучающегося. Таким образом, компетентность проявляется в субъективно новой деятельности, нестандартной ситуации.

Понятие «социальный» напрямую связано с общественной жизнью человека. Пребывание в социуме – это форма его жизнедеятельности, и понятие «социальный» относится к человеческому обществу и к человеческой интеракции в организациях, группах, например, в форме готовности и способности человека к выявлению и решению социальных проблем. Ведение здорового образа жизни и обладание совокупностью способностей и личностно-волевых установок, определяющих для человека возможность и стремление соразмерять свое социальное поведение с правом и другими действующими в обществе нормами (отсутствие преступлений и правонарушений, социально-правовую защищенность, умение применять правовые знания и взаимодействовать с организациями на практике). Успешное осуществление образовательной деятельности, проведение досуга, владение методами, приемами взаимодействия с окружающими, способность ориентироваться в различных ситуациях общения устным и письменным общением на разных языках, в том числе через Интернет, выражает готовность человека к взаимодействию и сотрудничеству с другими членами общества.

О социальной компетентности личности есть исследования в философии, социальной психологии, педагогике. В большинстве исследований социальная компетентность рассматривается как констатация наличия или отсутствия у человека тех или иных знаний, умений, способов действий в социуме.

Исследователи используют различные подходы к трактовке социальной компетентности и ее компонентов:

– с позиции системного подхода понятие «социальная компетентность» рассматривают Т.В. Антонова, В.М. Басова, В.Н.

Куницына, А.В. Стрелкова, С.Д. Якушева, О.О. Савина, О.М. Смирнова и др. Этот подход проявляется при рассмотрении социальной компетентности как информированности индивида о социальной действительности, готовности и умения вести диалог с другими людьми, принимать ответственные решения в жизненных ситуациях в соответствии с определенными нормативными требованиями социума, способность предвидеть их последствия для себя и окружающих, владение первичными способами жизнедеятельности [11]. Социальная компетентность носит комплексный характер и включает несколько структурных элементов: просоциальное (социально активное) поведение, нравственные суждения, коммуникативные и организаторские способности [12] либо «мотивационно-эмоционального компонента, включающего отношения к другому человеку как высшей ценности, проявление доброты, внимания, заботы, помощи, милосердия; когнитивного элемента, связанного с познанием другого человека, способностью понять его особенности, интересы, потребности, заметить изменения настроения, эмоционального состояния; поведенческого, касающегося выбора адекватных ситуаций, способов общения, этически ценных образцов поведения» [13, с. 126]; интегральное качество личности с набором определенных поведенческих моделей, производных от ценностно-мотивационной стороны личности и выражающих отношение человека к самому себе и к окружающим его людям, а также готовность человека развивать и формировать новые поведенческие навыки в социальных отношениях, решая бытовые, профессиональные и общественные задачи, не снижая уровня притязаний из-за опасений неудачи [14].

Е.И. Зарипова, Е.В. Прямыкова, Н.В. Калинин рассматривают социальную компетентность с позиций деятельностного подхода, когда социальная компетентность понимается ими как «результат социального развития, зависящего от эффективности взаимодействия с социальной средой» [15, с. 3]; это «способность человека выстраивать стратегии взаимодействия с другими людьми в окружающей его изменяющейся социальной реальности [13, с. 3]; когнитивно-пове-

денческая образующая социальной компетентности, включающая в себя «социальный интеллект (социальные знания, их структурированность, адекватность ситуации), социальные умения, навыки социального поведения, включающие продуктивные приемы выполнения социально-значимой деятельности и умения эффективного взаимодействия и навыки конструктивного поведения в трудных жизненных ситуациях; мотивационно-личностная образующая представлена мотивами и ценностями самореализации в обществе (мотивы достижения, самореализации в социально-значимой деятельности, осмысленность жизни), а также личностными свойствами, обеспечивающими самореализацию личности» [16, с. 13].

В соответствии с культурологическим подходом Л.А. Петровская раскрывает социальную компетентность через «социальный интеллект, находящий свое выражение в понимании ситуации, гибком реагировании на нее; духовная зрелость как сложившиеся ценностные ориентации личности, ее кругозор и мотивация; социально-профессиональная зрелость как совокупность перцептивных, эмпатийных, коммуникативных, рефлексивных умений, владение менеджментом, информационными технологиями, иностранными языками; социально-нравственная зрелость в виде сформированной ответственности, уверенности в себе, организованности, требовательности [17, с. 216].

Личностный подход в рассмотрении социальной компетентности используют такие авторы, как Т.И. Самсонова, В.И. Слободчиков, И.А. Зимняя, С.А. Учурова. Они рассматривают социальную компетентность через поведение человека: «стремление оценивать себя по объективным критериям, интерес к себе как к равноправному члену общества, создание внутренних критериев самооценки, базирующихся на реальных и потенциальных достижениях подростка, выстраивание социально одобряемого идеального “Я” способствуют его социализации и развитию социальной компетентности» [18, с. 7]; «синтез профессиональных и социальных компетентностей», где социальный блок представлен пятью ключевыми социальными компетентностями: «здоровьесбережением, гражданственностью, социальным взаимодействием,

общением, информационными технологиями. Каждая компетентность включает в себя знание, опыт применения (умения, навыки), ценностно-смысловое отношение, готовность, эмоционально-волевую регуляцию» [19, с. 3].

Исследователями установлено, что социальная компетентность, во-первых, отражает взаимодействие человека и социального окружения; во-вторых, подразумевает обладание человеком способами межличностного взаимодействия; эти способы могут быть приобретены им посредством личного социального опыта, подражания традициям, установкам общества или посредством получения знаний; в-третьих, является интегративной характеристикой, включающей в себя несколько компонентов; в-четвертых, подразумевает учет соотношения собственных целей и потребностей с целями другой личности, группы людей и социума в целом.

ЛИТЕРАТУРА

1. Васюкова И.А. Словарь иностранных слов: ок. 5000 слов. – М.: Астрель; АСТ; Транзиткнига; Lingua, 2005.
2. Большой толковый словарь русского языка / под ред. С.А. Кузнецова. – СПб: Норинт, 2008.
3. Зимняя И.А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентного подхода в образовании // Труды методологического семинара «Россия в Болонском процессе: проблемы, задачи, перспективы». – М., 2004.
4. Зимняя И.А. Ключевые компетентности – новая парадигма результата образования // Высшее образование сегодня. – 2003. – № 5. – С. 34–42.
5. Артамонова Е.И. Профессионализм педагога: монография. – М.: МПГУ, 2004.
6. Артамонова Е.И. Компетентностный подход в современном педагогическом образовании // Образовательное пространство детства: исторический опыт, проблемы, перспективы: сборник научных материалов III Международной научно-практической конференции. – Коломна, 2016. – С. 30–36.
7. Гагарин А.В., Мудрак С.А. Экологическая компетентность личности: сущность, гендерные и межкультурные аспекты, осо-



бенности развития: монография. – М.: Международная академия акмеологических наук; Альтекс, 2013.

8. Известия Уральского государственного университета // Проблемы образования, науки, культуры: материалы круглого стола. Серия 1. – 2007. – № 50. – С. 47–51.

9. Хуторской А.В. Педагогические основания диагностики и оценки компетентностных результатов обучения // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. – 2013. – № 5. – С. 7–15.

10. Примерная образовательная программа ФГОС ООО. – М., 2018.

11. Басова В.М. Формирование социальной компетентности сельских школьников. – Ярославль, 2004.

12. Якушева С.Д., Савина О.О., Смирнова О.М. Возможности творческого взаимодействия «учитель–ученик» в развитии социальной компетентности подростков // Личность, семья и общество: вопросы педагогики и психологии: сборник статей III Международной научно-практ. конф. – Новосибирск: СибАК, 2010.

13. Прямыкова Е.В. Социальная компетентность школьников: смыслы и практики // Социально-политический журнал. – 2009. – № 7. – С. 126–132.

14. Стрелкова А.В. Формирование социальной компетентности старших подростков методом кейсов: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. – М.: МГПУ, 2018.

15. Зарипова Е.И. Становление социальной компетенции школьника в условиях региональной образовательной среды: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. – Омск, 2005.

16. Калинина Н.В. Психологическое сопровождение развития социальной компетентности школьников: автореф. дис. ... докт. психол. наук: 19.00.07. – Самара, 2006.

17. Петровская Л.А. Компетентность в общении: социально-психологический тренинг. – М., 1989.

18. Учурова С.А. Развитие социальной компетентности подростков в учебно-групповой работе // Известия Уральского государственного университета. Проблемы образования, науки и культуры. Серия 1. – 2007. – № 50. – С. 47–51.

19. Зимняя И.А. Ключевые компетентности – новая парадигма результата образо-

вания // Высшее образование сегодня. – 2003. – № 5. – С. 34–42.

REFERENCES

1. Vasyukova I.A. Dictionary of foreign words: about 5000 words. – M.: Astrel; AST; Tranzitkniga; Lingua, 2005.

2. Great dictionary of the Russian language / ed. by S.A. Kuznetsov. – SPb: Norint, 2008.

3. Zimnaya I.A. Key competences as a target-oriented competence-based approach in education // Proceedings of the methodological seminar «Russia in the Bologna process: problems, tasks, prospects». – M., 2004.

4. Zimnaya I.A. Key competences – a new paradigm of the result of education // Higher education today. – 2003. – № 5. – P. 34–42.

5. Artamonova E.I. Professionalism of the teacher: monograph. – M.: Moscow State Pedagogical University, 2004.

6. Artamonova E.I. Competence approach in modern pedagogical education // Educational space of childhood: historical experience, problems, prospects: collection of scientific materials of the III International scientific-practical conference. – Kolomna, 2016. – P. 30–36.

7. Gagarin A.V., Mudrak S.A. Ecological competence of personality: nature, gender and intercultural aspects, especially the development: monograph. – M.: International Academy of Acmeological Sciences; Altex, 2013.

8. Proceedings of the Ural state University // Problems of education, science, culture: materials of the round table. Series 1. – 2007. – № 50. – P. 47–51.

9. Khutorskoy A.V. Pedagogical bases of diagnostics and evaluation of competence learning outcomes // Proceedings of Volgograd State Pedagogical University. – 2013. – № 5. – P. 7–15.

10. Exemplary educational program of FGES OC. – M., 2018.

11. Basov V.M. Formation of social competence in rural schools. – Yaroslavl, 2004.

12. Yakusheva S.D., Savina O.O., Smirnova O.M. Possibilities of creative interaction «teacher–student» in the development of social competence of adolescents // Personality, family and society: questions of pedagogy and psychology: collection of articles of the III International scientific practice conf. – Novosibirsk: Sibak, 2010.

13. Pryamikova E.V. Social competence of students: meanings and practices // Socially-political magazine. – 2009. – № 7. – P. 126–132.
14. Strelkova A.V. Formation of social competence of older adolescents by case studies: abstract. dis. ... cand. of ped. sciences: 13.00.01. – M.: Moscow State Pedagogical University, 2018.
15. Zaripova E.I. Formation of social competence of the pupil in conditions of the regional educational environment: dis. ... cand. of ped. sciences: 13.00.01. – Omsk, 2005.
16. Kalinina N.V. Psychological support of development of social competence of school-children: abstract. dis. ... doctor of psych. sciences: 19.00.07. – Samara, 2006.
17. Petrovskaya L.A. Competence in communication: social and psychological training. – M., 1989.
18. Ukurova S.A. The development of social competence of teenagers in the learning-group work // News of the Ural State University. Problems of education, science and culture. Series 1. – 2007. – № 50. – P. 47–51.
19. Zimnaya I.A. Key competences – a new paradigm of the result of education // Higher education today. – 2003. – № 5. – P. 34–42.

ЭСТЕТИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ СОВРЕМЕННОГО ПОДРОСТКА В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ МЕЖДУНАРОДНОГО БАКАЛАВРИАТА

М.Р. Гукасян

аспирант Московского государственного областного университета
Тел.: 8 (903) 283-95-29

В статье рассматривается социокультурная значимость вопросов эстетического воспитания современного подростка в инновационной для российского общества системе международного бакалавриата (IB); представлены процессуальные особенности эстетического воспитания взрослеющей личности современного подростка.

Ключевые слова: эстетическое воспитание подростка, эстетический вкус, эстетические чувства личности, международный бакалавриат (IB), программы международного бакалавриата.

ESTHETIC EDUCATION OF TODAY'S TEENAGER IN THE INTERNATIONAL BACCALAUREATE EDUCATIONAL ESTABLISHMENT

M.R. Gukasyan

postgraduate student of Moscow State Regional University
Ph.: 8 (903) 283-95-29

The article deals with social and cultural significance of the issues of aesthetic education of today's teenager in the international baccalaureate (IB) system innovative for Russian society; procedural features of aesthetic education of the growing personality of today's teenager are presented.

Key words: aesthetic education of teenager, aesthetic sense, aesthetic feelings of personality, international baccalaureate (IB), international baccalaureate programs.

Проблема эстетического воспитания личности достаточно широка и многогранна, поскольку исключительно широка и многогранна сфера эстетического, ее осмыс-

ление и применение к различным областям эстетической деятельности и ее субъектам.

Великие педагоги К.Д. Ушинский, Н.К. Крупская, А.С. Макаренко, В.А. Су-



хомлинский утверждали, что только процесс специально организованной, целенаправленной работы по формированию у подростка эстетического восприятия и эстетических чувств средствами комплексного воздействия искусств поможет воспитываемому чувству подняться до уровня эстетического вкуса и идеала и закрепиться в художественно-эстетических суждениях взрослеющего человека.

Формирование эстетического вкуса у подростков предполагает их включение в эстетическую деятельность, приобщение к различным видам художественного творчества. Всякая односторонняя деятельность ведет к неразвитости и ограниченности эстетического вкуса. Комплексное воздействие различного рода искусств, освоение приемов художественно-эстетической выразительности произведений искусства, оценочного отношения к изображаемому писателями, композиторами, художниками благоприятно влияет на формирование эстетической культуры подростков и помогает им осознать идейный, нравственный смысл красоты.

Эстетическое воспитание под воздействием искусства с условием соблюдения принципа постепенного усложнения материала для восприятия, развития избирательности, чуткости и способности к эстетическому отклику возможно в процессе систематического общения с различными видами художественного творчества, их полноценного эстетического освоения. Так, А.С. Макаренко утверждал, что сформированность эстетических чувств у подростков, умение их выразить в экспрессивно-окрашенной форме является шагом к формированию эстетического отношения к искусству, формированию эстетической культуры и общему, социальному развитию, ибо чувства являются основой мотивации поведения подростков [1].

Всячески поощрять детское творчество, устремление к прекрасному, создавая условия для участия детей в художественной деятельности, призывает Н.К. Крупская. Она предлагает организовать преподавание пения, рисования, музыки в школе, уделяя особое место разным видам искусства, чтобы в каждой личности развивать эсте-

тические способности. Сегодня эстетическое воспитание обучающегося, развитие их творческих способностей является важной задачей общеобразовательной организации. Реализуется то, что предлагала Н.К. Крупская: в образовательную деятельность включаются элементы разных видов искусства, что делает уроки более красочными и интересными [2].

Программы международного бакалавриата существуют в мире более 50 лет, но только в последние годы стали появляться и в России. Инициаторами разработки программ стали Международная школа Женевы и Школа ООН в Нью-Йорке. Программы рассчитаны на возрастные группы от 3 до 18 лет. Разработчики образовательных программ ориентировались на запросы ведущих университетов мира [3].

Основные принципы обучения программы Международного бакалавриата:

1) двуязычие в образовании. Преподавание ведется на двух языках, один либо два из которых является родным. Учитывая, что язык во многом определяет мышление, обучающийся в учебном процессе получает возможность мыслить в двух различных системах координат;

2) сбалансированность учебных программ, включение в программы знаний из различных предметных областей, таких как языки, гуманитарные и естественные науки, технологии, математика, искусство;

3) принцип «синтетической географии» или «международной культуры», предполагающий изучение международной картины мира и только потом – страновых особенностей. Такой подход направлен на формирование гражданина мира, способного мыслить в глобальной научной парадигме;

4) развитое междисциплинарное обучение;

5) формирование научного мышления за счет активного участия обучающихся (студентов) в научной деятельности;

6) развитие коммуникативных способностей обучающихся за счет большого количества коллективных проектов и погружения в иноязычную языковую среду [3].

Программы МУР международного бакалавриата предлагают школьникам подросткового возраста уникальные условия обуче-

ния. Так, предлагаемая программа включает в себя 8 групп предметов: иноязычное образование, родной язык и литература, человек и общество, естественные науки, математика, искусство, физическая культура и здоровье, а также дизайн. Для освоения дисциплин в каждом учебном году предусмотрено не менее 50 ч занятий по каждой группе предметов. На 4-м и 5-м годах обучения учащиеся имеют возможность проходить курсы по 6 из 8 групп предметов, что повышает гибкость программы и существенно увеличивает возможности личности.

Таким образом, налицо уникальный подход, отвечающий потребностям глобального общества и призванный помочь учащимся развить их собственный разум, формирующееся чувство самооценности и самостоятельности собственной личности и ее ответственности за общество.

С точки зрения эстетического воспитания стоит выделить группу предметов художественно-эстетического цикла, которыми являются искусства (Arts) и дизайн (Design). Обучение по системе Международного бакалавриата строится по принципу преподавания и обучения в контексте, позволяющего детям постигать науки в непосредственной связи с их жизнью и миром, с которым они знакомы. Используя глобальное пространство, все ученики способны изучить особенности личности человека, глобальные проблемы и понятие «интернациональное мышление». Это предоставляет огромные возможности для изучения проблемы эстетического в человеке с позиции «диалога культур».

Концептуальное мышление, прививаемое школьникам в процессе обучения по программам международного бакалавриата, наиболее приемлемо для детей младшего подросткового возраста. Концепции – это масштабные идеи, которые применимы как в рамках конкретных дисциплин, так и в различных предметных областях. На наш взгляд, в области эстетического воспитания и образования учащиеся смогут наилучшим образом использовать концепции как средство для исследования проблем и идей личного, локального и глобального значения и целостного восприятия, а также анализа знаний по различным культурологическим вопросам.

Подростковый возраст является наиболее актуальным периодом для развития эстетической культуры личности, так как в этот период развивается умение видеть, слышать, глубоко чувствовать и понимать. В данном возрасте развитие творческих способностей в каком-либо виде деятельности влияет не только на духовное и нравственное развитие, но и на общее развитие личности.

При занятии любым видом творческой деятельности подросток учится использовать теоретические знания и практические умения, впоследствии вырабатывая навыки и применяя их в других видах деятельности.

Важными факторами становления и развития эстетической культуры личности подростка являются:

- а) его социальное окружение;
- б) демографическая ситуация;
- в) социально-психологическая среда, в которой находится и развивается подросток.

В этом процессе действуют не только целенаправленные, но и стихийные механизмы, определяемые в целом условиями деятельности человека и средой, которая окружает его во время этой творческой деятельности, а также их эстетическими параметрами. Высокая степень сформированности всех составляющих эстетической культуры личности возможна лишь при систематической и целенаправленной работе, соблюдении всех факторов и условий ее организации и содержания.

Задача педагога заключается в том, чтобы приобщить обучающихся к культурному потоку, активизировать творческий процесс. Практика воспитания учащихся в современных общеобразовательных организациях показывает наличие массы проблем [4]. Важно в работе опираться на такие методологические подходы, как культурологический, системный, личностно-деятельностный. Школы международного бакалавриата актуализируют цивилизационный и гуманистический методологические подходы.

Все вышеназванные методологические подходы к эстетическому воспитанию современного подростка позволяют:

- 1) определить проблемы, возникающие при реализации эстетического воспитания, и способы их разрешения;



2) проанализировать большинство существующих образовательных проблем и установить порядок их значимости для эффективной реализации учебно-воспитательного процесса;

3) реализовать программу гуманистического образования для формирования эстетической культуры.

Тенденции к глобализации образовательных стандартов сегодня актуальны во многих странах мира. Все более востребованными становятся специалисты, готовые к постоянному обучению и осуществлению профессиональной деятельности в любой стране мира. Новые реалии обуславливают спрос и на программы международного бакалавриата (IB).

ЛИТЕРАТУРА

1. *Зауторова Э.В.* Нравственно-эстетическое воспитание личности на основе идей А.С. Макаренко в исправительных учреждениях вологодской области // Вестник института: преступление, наказание, исправление. – 2013. – № 3 (23). – С. 48–51.

2. *Антонова А.В.* Н.К. Крупская об эстетическом воспитании дошкольников и младших школьников // Наследие Н.К. Крупской и современность: научные труды Всероссийской научно-практической конференции, посвященной 150-летию со дня рождения Н.К. Крупской. 26–27 февраля 2019 г. / под ред. Е.И. Артамоновой. – М.: МАНПО, 2019. – С. 41–44.

3. *Кузнецова О.А.* Программы международного бакалавриата на современном этапе // Вестник ПГПУ. Серия № 1: Психологические и педагогические науки. – 2016. – № 2-2. – С. 225–230.

4. *Музаев А.А.* Стратегические задачи по развитию общественного наблюдения при проведении ГИА по программе общего образования в субъектах Российской Федерации // Педагогическое образование и наука. – М., 2017. – № 6. – С. 12–18.

5. *Абраменкова В.В.* Ценностные основания детской субкультуры в безопасном развитии ребенка // Профессионализм педагога: сущность, содержание, перспективы развития: материалы Международной научно-практической конференции, посвящен-

ной 130-летию со дня рождения А.С. Макаренко. 14–15 марта 2019 г. – М.: МАНПО; Ярославль: Ремдер, 2019. – С. 236–240.

6. *Артамонова Е.И.* Педагог в поиске инновационной деятельности // Профессионализм педагога: сущность, содержание, перспективы развития: материалы Международной научно-практической конференции, посвященной 130-летию со дня рождения А.С. Макаренко. 14–15 марта 2019 г. – М.: МАНПО; Ярославль: Ремдер, 2019. – С. 3–13.

7. *Гукасян М.Р.* Формирование УУД в образовательной организации международного бакалавриата // Наследие Н.К. Крупской и современность: научные труды Всероссийской научно-практической конференции, посвященной 150-летию со дня рождения Н.К. Крупской. 26–27 февраля 2019 г. / под ред. Е.И. Артамоновой. – М.: МАНПО, 2019. – С. 205–209.

REFERENCES

1. *Satorova E.V.* Moral and aesthetic education of the individual on the basis of the ideas of A.S. Makarenko in the correctional institutions of the Vologda region // Bulletin of the Institute: crime, punishment, correction. – 2013. – № 3 (23). – P. 48–51.

2. *Antonov A.V.* N.K. Krupskaya about aesthetic education preschool and junior high school students // The legacy of N.K. Krupskaya and the present: scientific proceedings of Russian scientific-practical conference dedicated to the 150th anniversary of the birth of N.K. Krupskaya. February 26–27, 2019 / ed. by E.I. Artamonova. – M.: ITTAS, 2019. – P. 41–44.

3. *Kuznetsova O.A.* International baccalaureate Program at the present stage // Bulletin of PGGPU. Series № 1: Psychological and pedagogical sciences. – 2016. № 2-2. – P. 225–230.

4. *Muzaev A.A.* Strategic objectives for the development of public education during the GIA program of General education in the subjects of the Russian Federation // Pedagogical education and science. – M., 2017. – № 6. – P. 12–18.

5. *Abramenkova V.V.* Value bases of children's subculture in safe development of the child // Professionalism of the teacher: essence, contents, prospects of development: materials of the International scientific and practical conference devoted to the 130th anniversary

of A.S. Makarenko. March 14–15, 2019 – M.: ITTAS; Yaroslavl: Remder, 2019. – P. 236–240.

6. *Artamonova E.I.* Teacher in search of innovative activity // Professionalism of the teacher: essence, contents, prospects of development: materials of the International scientific and practical conference devoted to the 130th anniversary of A.S. Makarenko. March 14–15, 2019 – M.: ITTAS; Yaroslavl: Remder, 2019. – P. 3–13.

7. *Ghukasyan M.R.* Formation of UUD in the educational organization the international baccalaureate // Legacy of N.K. Krupskaya and the present: scientific proceedings of Russian scientific-practical conference dedicated to the 150th anniversary of the birth of N.K. Krupskaya. 26–27 February, 2019 / ed. by E.I. Artamonova. – M.: ITTAS, 2019. – P. 205–209.

МОДЕЛЬ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ УСЛОВИЙ ФОРМИРОВАНИЯ ПРЕДМЕТНЫХ РЕЗУЛЬТАТОВ ОБУЧЕНИЯ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

А.С. Терещенко

*аспирант Московского государственного областного университета,
учитель ГБОУ г. Москвы «школа № 1420»
Тел.: 8 (929) 515-25-58; e-mail: t_as91@mail.ru*

В статье представлена модель педагогических условий формирования предметных результатов обучения в начальной школе; выявлены основные компоненты модели; описаны структурные элементы, составляющие модель.

Ключевые слова: педагогические условия, модель формирования, предметные результаты обучения, младший школьный возраст.

MODEL OF PEDAGOGICAL CONDITIONS OF FORMATION SUBJECT LEARNING OUTCOMES IN PRIMARY SCHOOL

A.S. Tereshchenko

*postgraduate student of Moscow State Regional University,
teacher of SBEI «School № 1420» (Moscow)
Ph.: 8 (929) 515-25-58; e-mail: t_as91@mail.ru*

The article presents a model of pedagogical conditions in the formation of subject learning outcomes in primary school, reveals the main components of the model, describes the structural elements that make up the model.

Key words: pedagogical conditions, model of formation, subject learning outcomes, primary school age.

Проблема формирования предметных результатов обучения в начальной школе обусловлена созданием условий для достижения главной цели образования – *сформировать и развить растущего человека как полноценного субъекта общественно-значимой деятельности, ответственного за результаты своего труда.*

В чем особенность предметных результатов обучения, если необходимость их ос-

воения определена социальным заказом, образовательными потребностями общества и личности?

Предметные результаты обучения – результаты, включающие освоенный обучающимися в ходе изучения учебного предмета опыт специфической для данной предметной области деятельности по получению нового знания, его преобразованию и применению.



Целесообразность построения модели педагогических условий формирования предметных результатов обучения в начальной школе определяется обстоятельствами, помогающими раскрыть представление о целостности реализации и формировании предметных результатов обучения в начальной школе, ее структуре и взаимодействии всех ее элементов. Так как модель – это воспроизведение аналога какого-либо объекта, процесса или явления в реальном, увеличенном или уменьшенном виде [3], то разработанная модель представляется не только наглядной и отображает основные положения рассматриваемой проблемы, но и является прогностической, так как представляет ожидаемые результаты сформированности предметных результатов обучения. Главным и определяющим элементом данной модели является цель, заключающаяся в отборе педагогических условий, влияющих на повышение уровня предметных результатов обучения в начальной школе.

Для достижения этой цели были определены следующие задачи:

- формирование интереса и положительной мотивации в учебном процессе, которые проявляются в потребности личности в овладении и усвоении большим объемом и более глубоким содержанием по темам изучаемого предмета;

- развитие универсальных учебных действий, составляющих основу формирования предметных результатов обучения, которые обеспечивают «умение учиться», формируют способность личности к саморазвитию и самосовершенствованию путем сознательного и активного присвоения нового социального опыта через освоение учащимися конкретных предметных знаний и навыков в рамках отдельных дисциплин;

- использование комплекса форм и методов обучения, которые направлены на повышение интереса учащихся к овладению предметным содержанием изучаемых дисциплин;

- улучшение показателей сформированности предметных результатов обучения учащихся, которое проявляется в повышении уровня освоения предметных результатов обучения (положительной динамике).

Методологическую основу формирования предметных результатов обучения

учащихся начальной школы составляют подходы:

- системно-деятельностный, в котором главное место отводится активной и разносторонней, в максимальной степени самостоятельной познавательной деятельности школьника. Ключевыми моментами деятельности подхода является постепенный уход от информационного репродуктивного знания к знанию действия [5];

- проблемный, который основывается на проблемных ситуациях, вызывающих необходимость процессов мышления, а соответствующие задания – проблемными заданиями. Переход от любого известного способа к новому не известному способу выполнения действия предполагает выполнение ребенком проблемного задания, открытие нового способа [1];

- личностно-ориентированный, который рассматривает создание таких педагогических условий, которые запускают механизмы становления и развития личности в образовательном процессе. В.В. Сериков, положивший в основу теории о личностно-ориентированном образовании положения теории С.Л. Рубинштейна, выражал мнение о том, что личностно-ориентированное образование – не формирование личности с заданными свойствами, а создание условий для полноценного проявления и, соответственно, развития личностных функций воспитанников [2].

- компетентностный, который устанавливает такой тип образовательных результатов, который не сводится к сочетанию сведений и навыков, а ориентируется на способности и готовность личности к решению разного рода проблем, деятельности. Эти образовательные результаты называют компетентностями и рассматривают как способности решать сложные реальные задачи, в том числе коммуникативные и личностные [6];

- дифференцированный, который предполагает реализацию педагогом образовательных задач применительно к возрасту, полу, уровню обученности учащихся. Дифференциация направлена на изучение качеств личности, ее интересов, склонностей, уровня самосознания и социальной зрелости. При дифференцированном подходе

учащиеся группируются на основе сходства в интеллекте, поведении, отношениях, уровне сформированности ведущих качеств [7].

Центральным элементом модели являются педагогические условия, направленные на эффективное формирование предметных результатов обучения учащихся:

- анализ и учет специфики образовательной среды, подталкивающей на постоянное творческий поиск и личностное развитие учащихся;

- отбор предметного содержания обучения (урочная и внеурочная деятельность), когда предлагаемый учебный материал должен соответствовать возрастным, психологическим, интеллектуальным, языковым и другим особенностям обучающихся;

- мониторинг уровня сформированности предметных результатов обучения, основанный на исследовании динамики уровня сформированности предметных результатов обучения учеников;

- рефлексия и оценка эффективности внедрения модели, заключающиеся в анализе и выявлении динамики внедрения основных положений модели, учет результатов диагностики и последующая корректировка менее эффективных средств работы по формированию предметных результатов обучения.

Реализация данных педагогических условий на практике позволит обеспечить индивидуальный подход к каждому ученику (учет индивидуальных, возрастных и физиологических особенностей), даст возможность глубже и содержательнее освоить изучаемые предметы и, как следствие, приведет к повышению уровня предметных результатов их обучения. Совокупность педагогических условий обеспечивает взаимосвязь всех элементов, входящих в состав модели, и способствует эффективному функционированию каждого элемента системы, направленному на формирование предметных результатов обучения в начальной школе.

Выделенные в модели принципы, методы, формы и средства организации учебного процесса могут быть применены как на уроках, так и во внеурочной деятельности младших школьников. Следовательно, и на уроках, и во внеурочной деятельности учащихся возможно осуществление процесса формирования предметных результатов обучения.

Представленная нами модель отражает технологические этапы и показатели сформированности предметных результатов обучения (рис. 1).

Рассмотренные положения процесса формирования предметных результатов обучения учащихся начальной школы позволили построить его структурную модель, отразить содержание каждого из ее компонентов и определить их функциональные связи.

Разработанная модель может быть использована педагогами и в урочной, и во внеурочной деятельности, так как отражает общие основы организации образовательного процесса, а также являться базой для применения других средств формирования предметных результатов обучения, когда педагогические условия будут неизменными, а меняться будут лишь средства формирования и развития предметных результатов обучения.

ЛИТЕРАТУРА

1. Проблемное обучение: прошлое, настоящее, будущее: коллективная монография: в 3 кн. / под ред. Е.В. Ковалевской. – Нижневартовск: Изд-во Нижневарт. гуманит. ун-та, 2010.
2. Сериков В.В. Образование и личность. Теория и практика проектирования педагогических систем. – М.: Логос, 1999.
3. Симонов В.П. Моделирование и оценка качества научно-исследовательской работы в образовательных системах: учебно-методическое пособие для системы высшего и среднего профессионального образования. – М.: Перспектива, 2010.
4. Смородинова М.В. Модель формирования предметных компетенций учащихся основного общего образования // Образование и воспитание. – 2016. – № 5. – С. 18–22. – URL: <https://moluch.ru/th/4/archive/48/1646>
5. Шумейко О.Н. Реализация системно-деятельностного подхода в процессе обучения // Актуальные вопросы современной педагогики: материалы VIII Междунар. науч. конф. (г. Самара, март 2016 г.). – Самара: АСГАРД, 2016.
6. URL: http://ru.vestnik.udsu.ru/files/original_articles/vuu_05_09_11.pdf
7. URL: <https://pedtechno.ru/content/sovremennye-podhody-v-obuchenii>

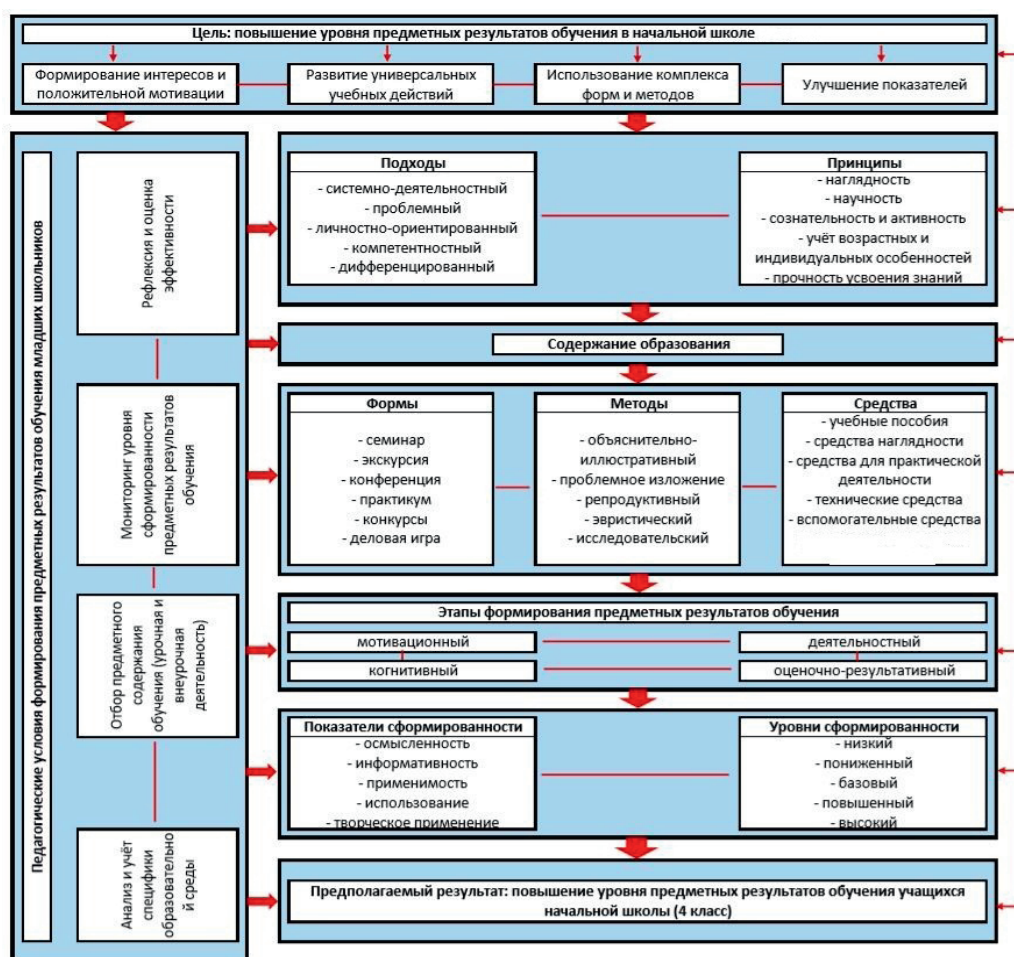


Рис. 1. Модель педагогических условий формирования предметных результатов обучения младших школьников

REFERENCES

1. Problem learning: past, present, future: collective monograph: in 3 books / ed. by E.V. Kovalevskaya. – Nizhnevartovsk: Publishing House of Nizhnevartovsk Humanitarian University, 2010.
2. Serikov V.V. Education and personality. Theory and practice of pedagogical systems design. – M.: Logos, 1999.
3. Simonov V.P. Modeling and evaluation of the quality of research work in educational systems: teaching manual for higher and secondary vocational education. – M.: Prospect, 2010.

4. Smorodina M.V. Model of formation of subject competences of pupils of the basic General education // Education and upbringing. – 2016. – № 5. – P. 18–22. – URL: <https://moluch.ru/th/4/archive/48/1646>

5. Shumeyko O.N. Implementation of the system-activity approach in the learning process // Topical issues of modern pedagogy: materials of VIII International Scientific conf. (Samara, March 2016). – Samara: ASGAR, 2016.

6. URL: http://ru.veestnik.udsu.ru/files/original_articles/vuu_05_09_11.pdf

7. URL: <https://pedtechno.ru/content/sovremennye-podhody-v-obucheni>



СТИЛИ КОММУНИКАТИВНЫХ УМЕНИЙ В ЖИВОМ ОБЩЕНИИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

М.В. Соколова

аспирант Московского государственного областного университета
Тел.: 8 (903) 970-96-49

В статье описан подход к культивированию стилей коммуникативных умений в процессе занятий младших школьников в театральной студии общеобразовательной организации; соотнесены коммуникативные действия, которыми овладевают учащиеся начальных классов, со стилями коммуникативных умений, которые, в свою очередь, соответствуют коммуникативным действиям.

Ключевые слова: общение, взаимодействие, коммуникативные действия, стили коммуникативных умений, младшие школьники, театральная студия общеобразовательной организации.

STYLES OF COMMUNICATIVE SKILLS IN REAL-LIFE COMMUNICATION OF ELEMENTARY SCHOOL CHILDREN

M.V. Sokolova

postgraduate student of Moscow State Regional University
Ph.: 8 (903) 970-96-49

The article describes the approach to cultivation of styles of communicative skills in the process of teaching of elementary school children in the theatre school of general educational establishment; compares communicative actions that are mastered by elementary school children with styles of communicative skills which, in turn, correspond to the communicative actions.

Key words: communication, interaction, communicative actions, styles of communicative skills, elementary school children, theatre school of general educational establishment.

Характеризуя нормативно-возрастные особенности развития коммуникативных действий младших школьников, следует отметить, что, несмотря на значительное внимание, уделяемое развитию речи, именно в школьные годы оно часто тормозится, что в итоге приводит к неудовлетворительным результатам. Исследователи Б.С. Волков и Н.В. Волкова называют одной из наиболее существенных причин такого положения *вербализм традиционного обучения*, при котором происходит, во-первых, отрыв речи от реальной деятельности в ее предметно-преобразующей материальной или материализованной форме; во-вторых, преждевременный отрыв речи от ее исходной коммуникативной функции, связанный с обучением в форме индивидуального процесса при минимальном присутствии в начальной школе учебного сотрудничества между детьми [1].

Важна коммуникативная функция как функция сообщения, адресованного реальному партнеру, заинтересованному в общем результате деятельности, особенно на начальном этапе обучения.

Необходима также организация совместной деятельности учащихся, которая создаст контекст, адекватный для совершенствования способности речевого отображения (описания, объяснения) учеником содержания совершаемых действий в форме речевых значений с целью ориентировки (планирование, контроль, оценка) предметно-практической или иной деятельности, прежде всего, в форме громкой социализированной речи. Именно такие речевые действия создают возможность для процесса интериоризации, т.е. усвоения, соответствующих действий, а также для развития у учащихся рефлексии предметного содержания и условий деятельности. Правомочно считать их важнейшими показателями



нормативно-возрастного развития данного коммуникативного компонента универсальных учебных действий в начальной школе.

В условиях театральной студии в общеобразовательной организации целенаправленно ведется работа по блокировке выше-названных явлений, что успешно решается с опорой на *стили коммуникативных умений* (СКУ). Это можно назвать уникальной особенностью обучения в театральной студии.

Обучение театральному искусству предполагает умение использовать разные стили поведения, которые требуются для передачи характеров различных персонажей. Ведь драматическое искусство – это всегда конфликт, столкновение разных «поведений». Как мы выяснили, абсолютно такая же поведенческая модель работает и в живом общении младших школьников. Обучение и овладение стилями коммуникативных умений помогает успешной социализации ребенка. В нашем случае – овладение различными СКУ является составной частью развития коммуникативных умений младшего школьника, выступая той мерой, в которой каждый общающийся стремится удовлетворить собственные интересы и интересы другой стороны (действуя совместно или индивидуально).

Следовательно, каждый человек может в какой-то степени проявлять все СКУ, но обычно имеет приоритетные. Кроме того, некоторые стили могут быть наиболее эффективными при использовании их в той или иной поведенческой ситуации.

Мы уделяем внимание следующим стилям коммуникативных умений:

1) *стиль уклонения*. Этот стиль реализуется, когда человек не отстаивает свои права, не сотрудничает с другими для выработки решения проблемы, т.е. он просто уклоняется от взаимодействия.

В рамках этого стиля возможны две стратегии поведения:

– «уход», включающий в себя все вышеперечисленные варианты поведения, т.е. человек объективно оценивает ситуацию, и стратегия ухода им расценивается как резерв для приобретения новых возможностей и дальнейшего возвращения к конфликту, но уже не с позиции слабого;

– «избегание», т.е. принципиальная позиция не вступать в конфликтные отноше-

ния с кем бы то ни было, даже если этого требуют объективные обстоятельства;

2) *стиль приспособления*. Он уместен, когда приходится действовать совместно с другим человеком без отстаивания собственных интересов. Стиль чаще всего применяется, когда партнер по взаимодействию обладает большей властью. Отличие этого стиля – в том, что человек действует совместно с партнером, соглашаясь делать то, что он хочет, и становится ведомым;

3) *стиль конкуренции*. Человек, использующий этот стиль коммуникативных умений, активен и предпочитает взаимодействовать (например, идти к разрешению конфликта своим собственным путем). Он не стремится к сотрудничеству с другими людьми, но зато способен на самостоятельные волевые решения. Для достижения цели человек использует свои волевые качества, и если его воля достаточно сильна, то подавляет другого человека. Преимущество взаимодействия будет на стороне того, кто обладает более совершенными навыками и умениями коммуникации. Конструктивная сторона данного СКУ проявляется в том, что уровень соперника становится эталонным, стимулирующим человека к тому, чтобы превзойти его, совершенствуясь и развиваясь, и даже в случае проигрыша приобретенный уровень мастерства остается с человеком, а мотив к самосовершенствованию усиливается;

4) *стиль сотрудничества*. Используется человеком, активно участвующим, например, в разрешении конфликта, отстаивании своих интересов. Он стремится сотрудничать с другим человеком и прийти к взаимовыгодному для обеих сторон решению. Стиль сотрудничества побуждает взаимодействующих к открытому обсуждению их нужд и желаний. Для успешного использования этого стиля необходимо затратить некоторое время на поиск скрытых интересов и нужд для определения способа удовлетворения истинных желаний обеих сторон;

5) *стиль индивидуального действия*. При использовании этого стиля человек всегда действует в одиночку, избегая какого-либо сотрудничества, независимо от того, конфликтует ли он с окружающими либо мягко уклоняется от сотрудничества. Владение этим стилем говорит о самостоятельности и неза-

висимости мышления. Данный стиль выбирают люди с сильным, волевым характером, но использование одного этого стиля может привести к отрицательным результатам, осложнив контакты с окружающими. Такому человеку нужно учиться проявлять гибкость;

6) *стиль совместного действия*. Он характерен для людей, которые привыкли существовать в коллективе, команде. Человек все время ищет возможности сотрудничества с окружающими, отсутствие партнера по общению вызывает тревогу и чувство дискомфорта. Этот СКУ чаще всего проявляется в позитивном ключе, но иногда может обра-

таться и во вред. Когда человек совершенно не может самостоятельно принимать решения, испытывая потребность в одобрении или поддержке со стороны, формируется безволие и отсутствие личностной инициативы.

В нашем исследовании мы соотнесли коммуникативные действия, которыми овладевают учащиеся начальных классов, со стилями коммуникативных умений, которые, в свою очередь, соответствуют выделенным нами коммуникативным действиям (табл. 1). При выполнении тех или иных коммуникативных действий проявляются соответствующие им стили коммуникативных умений.

Таблица 1

**Соотношение коммуникативных действий,
которые овладевают учащиеся начальных классов,
со стилями коммуникативных умений**

Коммуникативные действия	Стили проявления коммуникативных умений	
<i>Коммуникация как условие интериоризации (коммуникативно-речевые действия, служащие средством передачи информации другим людям, и становление рефлексии)</i>	<i>Стиль индивидуального действия</i>	<i>Стиль совместного действия</i>
<i>Коммуникация как взаимодействие (коммуникативные действия, направленные на учет позиции собеседника или партнера по деятельности)</i>	<i>Стиль уклонения</i>	<i>Стиль приспособления</i>
<i>Коммуникация как кооперация (содержательное ядро – согласование усилий по достижению общей цели)</i>	<i>Стиль конкуренции</i>	<i>Стиль сотрудничества</i>

В театральной студии общеобразовательной организации в идеале каждый человек должен уметь использовать все стили коммуникативных умений в зависимости от того, какой из них уместен в той или иной поведенческой ситуации.

Во время обучения в театральной студии дети в процессе игры и постановки драматического произведения на примерах осваивают различные стили проявления коммуникативных умений. В задачи педагога входит выявить, какой из стилей у детей выражен наименее ярко, и составить работу таким образом, чтобы сделать упор именно на выбранный стиль (это всегда учитывается на этапе распределения исполняемых ролей в драматическом произведении). Конечно, далеко не у всех учеников получится освоить все стили проявления коммуникативных умений, но к этому

нужно стремиться. Также нужно помнить и о том, что один из стилей обязательно будет характерным, преобладающим в поведении ребенка.

ЛИТЕРАТУРА

1. Волков Б.С., Волкова Н.В. Психология общения в детском возрасте. – 3-е изд. – СПб: Питер, 2008.
2. Воронцов С.Г. Теория метапредметного образования: подходы к проектированию // Педагогическое образование и наука. – 2015. – № 6. – С. 16–23.
3. Гилядов С.Р. Оценка уровня развития общеучебных умений в исследовательской деятельности // Педагогическое образование и наука. – 2019. – № 1. – С. 109–116.
4. Ожегов С.И., Шведова Н.Ю. Толковый словарь русского языка: 80 000 слов и



фразеологических выражений / Рос. акад. наук, Ин-т рус. языка им. В.В. Виноградова. – М.: Азбуквник, 2002.

5. Соколова М.В. Театральная студия – путь развития коммуникативных умений младших школьников // Наследие Н.К. Крупской и современность: научные труды Всероссийской научно-практической конференции, посвященной 150-летию со дня рождения Н.К. Крупской. 26–27 февраля 2019 г., Москва, МГОУ / под ред. Е.И. Артамоновой. – М.: МАНПО, 2019. – С. 435–440.

6. Соколова М.В., Артамонова Е.И. Исторические этапы развития детского театрального искусства России // Европа и современная Россия. Интегративная функция педагогической науки в едином образовательном пространстве: материалы XV Международной научной конференции. 24–25 мая 2018 г., Париж. – М.: МАНПО; Ярославль: Ремдер, 2018. – С. 258–266.

7. Татьяначенко Д.В., Воровщиков С.Г. Метаобразование школьников: формирование картины мира // Педагогической образование и наука. – 2018. – № 1. – С. 11–17.

8. Усова А.В., Бобров А.А. Формирование у учащихся учебных умений. – М.: Знание, 1987.

REFERENCES

1. Volkov B.S., Volkova N.V. Psychology of communication in childhood. – 3rd ed. – Spb: Peter, 2008.

2. Voroshilov S.G. Theory interdisciplinary education: design approaches // Pedagogical education and science. – 2015. – № 6. – P. 16–23.

3. Gilyadov S.R. Assessment of the level of development of General educational skills in research activities // Pedagogical education and science. – 2019. – № 1. – P. 109–116.

4. Ozhegov S.I., Shvedova N.Yu. Explanatory dictionary of Russian language: 80 000 words and phraseological expressions / Russian. Acad. of Sciences, V.V. Vinogradova Univ. of Rus. Language. – М.: Azbukovnik, 2002.

5. Sokolova M.V. The theatre studio – the way of development of communicative skills of younger schoolchildren // Heritage of N.K. Krupskaya and modernity: scientific works of the all-Russian scientific-practical conference devoted to the 150th anniversary of N.K. Krupskaya. February 26–27, 2019, Moscow, MGRU / ed. by E.I. Artamonova. – М.: ITTAS, 2019. – P. 435–440.

6. Sokolova M.V., Artamonova E.I. Historical stages of development of children's theatrical art of Russia // Europe and modern Russia. Integrative function of pedagogical science in a single educational space: proceedings of the XV International scientific conference. 24–25 May, 2018, Paris. – М.: ITTAS; Yaroslavl: Remder, 2018. – P. 258–266.

7. Tatyanchenko D.V., Voroshilov S.G. Medobrazovaniya students: the formation of the world picture // Pedagogical education and science. – 2018. – № 1. – P. 11–17.

8. Usova A.V., Bobrov A.A. Formation of students' learning skills. – М.: Knowledge, 1987.

СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ПРОЕКТИРОВАНИЕ ПРОЦЕССОВ ВОСПИТАНИЯ И ОБУЧЕНИЯ В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

Я.Л. Алешин

аспирант Московского государственного областного университета
Тел.: 8 (964) 512-70-12

Е.Л. Бессараб

аспирант Московского государственного областного университета
Тел.: 8 (905) 247-93-00

Успешно решать задачи профессионального роста педагога возможно только в условиях согласованного взаимодействия социальных институтов, к которым относятся институты системы



образования, социально-воспитательные институты других отраслей социальной сферы, субъекты открытой образовательной среды.

Ключевые слова: проектирование, социально-педагогическое проектирование, взаимодействие социальных институтов, детерминирующие факторы, образование, воспитание, обучение.

SOCIO-PEDAGOGICAL DESIGN OF EDUCATION AND TRAINING PROCESSES IN THE GENERAL EDUCATIONAL ESTABLISHMENT

Ya.L. Alyoshin

postgraduate student of the Moscow State Regional University
Ph.: 8 (964) 512-70-12

Ye.L. Bessarab

postgraduate student of the Moscow State Regional University
Ph.: 8 (905) 247-93-00

Successful solution of problems of teacher professional development is possible only under conditions of coordinated interaction of social institutions which include educational system institutions, social and educational institutions in other sectors of social sphere, subjects of open educational environment.

Key words: design, socio-pedagogical design, interaction of social institutions, determining factors, education, training.

Интенсивные изменения, происходящие в экономике, политической и социальной сферах, влекут за собой изменения в системе образования. Современному обществу требуются люди, уже не просто идущие в ногу со временем, но предвосхищающие и прогнозирующие дальнейшее развитие общества и себя. Возникла необходимость опережать события и готовить обучающихся не к решению настоящих задач, а к разрешению новых вопросов, которые, возможно, еще даже не встали перед человеком. Процесс изменения системы образования сопровождается изменением профессиональных установок, отсутствием установившихся требований к результатам деятельности общеобразовательной организации, профессиональным качествам педагога, новым профессиональным ориентирам обучающихся, вынуждая постоянно делать выбор между необходимостью ломки старых представлений и стремлением к преемственности традиций образования.

Профессиональный стандарт «Педагог» определяет проектирование образовательного процесса, учебных программ и курсов, индивидуальных образовательных маршрутов обучающихся как приоритетное на-

правление их деятельности. Это требует учитывать запросы общества, прогнозировать результат и осуществлять своевременную коррекцию образовательного процесса. Именно поэтому пристальное внимание уделяется социально-педагогическому проектированию обучения и воспитания в условиях общеобразовательных организаций, позволяющее оперативно и творчески решать все поставленные задачи.

Педагогический процесс, являясь частью социальной системы, также становится одним из объектов социального проектирования. Социальное взаимодействие формулируется и как процесс воздействия друг на друга социальных институтов и групп, индивидов в ходе реализации различных социально-педагогических проектов.

Рядом научных разработок представлены отдельные аспекты использования социально-педагогического проектирования в условиях общеобразовательных организаций (В.Г. Бочарова, Л.С. Выготский, М.А. Галагузова, С.А. Домрачева, Е.С. Заир-Бек, Т.В. Кичигина, Л.В. Мардахаев, Н.А. Масюкова, А.В. Мудрик, Г.Е. Муравьева, С.М. Оберемок, Е.С. Полат, В.С. Торехтий, А.П. Тряпицына, С.А. Цыплакова, С.Т. Шац-



кий и др.). Однако в настоящее время ощущается нехватка комплексных теоретических и экспериментальных исследований.

Одним из путей повышения качества общего среднего образования является установление прочных связей общеобразовательной организации с социумом, развитие и укрепление взаимодействия педагога с обществом с целью использования широких возможностей социальной среды на личность педагогов и учащихся. Исследователи отмечают, что социум включает в себя ряд составных элементов (социальную деятельность, социальные институты, социальные способности и отношения, социальные потребности), определяющих потенциальные возможности в развитии личности.

В качестве отдельного понятия учеными выделяется «социальное проектирование», в трактовке которого выделяется ряд значений:

- проектирование социальных отношений и процессов, социальных качеств и объектов;

- способ выражения идеи улучшения состояния окружающей среды посредством конкретных целей и задач, предложение мер и действий по их достижению, определение необходимых ресурсов для практической реализации замысла и конкретных сроков воплощения идеи;

- творческий процесс конструирования системы социальных действий, направленных на преодоление существующих социальных проблем, позитивные изменения, развитие социальной ситуации;

- научно-теоретическая и одновременно предметно-практическая деятельность по созданию проектов развития социальных систем, институтов, социальных объектов, их свойств и отношений на основе социального предвидения, прогнозирования и планирования социальных качеств и свойств, являющихся значимой социальной потребностью;

- учебная дисциплина, связанная с изучением методологии и технологии проектирования, инструментальных средств проектирования, его системных принципов, форм и методов.

Как мы видим, во всех приведенных выше определениях социальное проектирование, наряду с другими значениями, пони-

мается как творческий научно организованный процесс, включающий в себя создание проекта по развитию и преобразованию социальных систем, отношений, объектов на основе прогнозирования и планирования. При этом субъектами социального проектирования могут выступать как отдельные личности, так и трудовые коллективы, организации, специально созданные проектные группы, социальные институты и т.д., а основными элементами – социальные технологии, конструирование, система, методы, механизмы и условия социального проектирования и др.

Красноярские исследователи О.Л. Краева и Н.М. Тарантин рассматривают две формы осуществления социального проектирования:

- 1) опосредованное проектирование в процессе предметной деятельности (сам человек и социальные отношения проектируются в рамках существования предметной среды);

- 2) непосредственное социальное проектирование, или социализация, являющаяся целенаправленной деятельностью по передаче и освоению человеком социального опыта, в процессе которой индивид воспроизводится со всей совокупностью его отношений с социумом и предметно-деятельными способностями.

В образовательных организациях, по мнению ученых, могут реализовываться различные социальные проекты:

- прикладные (их результаты могут быть использованы в педагогической практике);

- информационные (предполагают обобщение, анализ информации о каком-либо событии, явлении, объекте);

- игровые и ролевые (участники принимают на себя определенные социальные роли, обусловленные игровой ситуацией и содержанием проекта);

- исследовательские (предполагают решение творческой задачи, проведение научного исследования);

- поисково-творческие (предполагают использование совокупности творческих и поисковых приемов).

Педагогические процессы воспитания и обучения, являясь частью социальной системы, также становятся одним из объектов

социального проектирования. В последнее время теоретическое обоснование социального и педагогического проектирования позволило ряду авторов выделить понятие «социально-педагогическое проектирование».

Н.В. Антонов под социально-педагогическим проектированием предлагает понимать возможность преобразовывать социальные процессы, явления, условия с помощью педагогических средств [1].

По мнению исследователя, социально-педагогическое проектирование позволяет повысить эффективность профессионального развития педагогов общеобразовательных организаций за счет:

- учета особенностей профессионального развития специалиста на всех этапах его педагогической деятельности в общеобразовательной организации;
- обеспечения сетевого взаимодействия социальных институтов;
- использования потенциала социума (ресурсы поддержки и совершенствования);
- организации единой системы сопровождения процесса профессионального развития педагога (индивидуальная траектория развития педагога);
- участия педагога в новых для него формах профессиональной педагогической деятельности (научно-методической, управленческой, исследовательской (проектной) и т.д.) [1, с. 5–6].

При этом он отмечает, что каждый социально-педагогический проект имеет свое назначение (общественную миссию), рождается на основе социального предвидения и прогнозирования, ориентирован на изменение окружающей социальной среды и требует определения участниками среды ее качества. Реализация социально-педагогических проектов возможна в рамках отношения социального партнерства, под которым автор рассматривает равноправное и добровольное взаимодействие различных государственных и общественных сил в проектной деятельности. Педагогический потенциал данного вида проектной деятельности направлен на осознанную адаптацию участников проекта к существующим условиям, их социализацию, формирование умений и навыков продуктивного взаимодействия и улучшения социального пространства, оказание определенного

позитивного влияния на среду, насыщение педагогическими элементами окружающего пространства, «педагогизуя» общественное сознание [1].

Ю.А. Конаржевский отмечает, что социально-педагогическое проектирование – это деятельность, содержащая в себе две стратегии: способ ответа педагогов на социальные вызовы образования (адаптация к условиям социальной среды) и преобразование, усовершенствование в соответствии со своими убеждениями, целями, ценностями социальной среды. Социально-педагогическое проектирование – это деятельность, направленная на педагогическое упорядочение социокультурной среды, изменение и выявление внешних условий и факторов, которые влияют на социализацию, формирование, воспитание, развитие личности [2, с. 312].

В посвященной методологии проектирования литературе можно встретить различные подходы к определению его этапов. Например, Н.В. Антонов выделяет шесть таких этапов:

- 1) диагностика реальности (проведение исследований разной степени научности, изучение текущего состояния);
- 2) поиск, осмысление, актуализация, формирование целей, смыслов, ценностей преобразовательной деятельности;
- 3) создание образа результата;
- 4) составление программы реализации проекта, поэтапное планирование действий во времени по достижению целей проекта;
- 5) коррекция, согласование, обмен в ходе коммуникации намеченных действий;
- 6) проведение комплексной экспертизы результатов реализации проекта.

Логика социально-педагогического проектирования в работе Е.С. Заир-Бека предполагает выделение таких шагов, как эскиз проекта (определение его замысла); разработка стратегии (модели действия); планирование на уровне условий реализации и задач реальных стратегий; организация обратной связи; оценка процесса; анализ и оценка полученных в ходе реализации проекта результатов; оформление проектной документации [3].

В.С. Безруков в качестве этапов социально-педагогического проектирования описывает этапы:



– моделирования (разработка общей идеи, целей, определение ситуаций, процессов, основных путей достижения проекта);

– проектирования (дальнейшая доработка модели проекта и доведение ее до использования на практике);

– конструирования (дальнейшая детализация проекта, направленная на ее приближение к использованию участниками в конкретной образовательной ситуации) [4].

Согласно В.В. Краевскому, содержание обучения проектируется по следующему принципу. Первый уровень характеризуется наличием общетеоретических представлений о передаваемом социальном опыте в его педагогической интерпретации; второй – рассмотрением функции определенной части содержания образования (уровень учебного предмета); третий – описанием знаний, способов деятельности, которые относятся к курсу обучения конкретному предмету (уровень учебного материала) [5].

И.Я. Лернер дополняет эти уровни четвертым, который отражает содержание совместной деятельности по учению и преподаванию, и пятым, на котором достоянием каждого обучающегося становится проектируемое содержание обучения [6].

В целом следует отметить, что предлагаемые авторами подходы включают в себя три уровня обобщения социально-педагогической деятельности:

1) методологический (обоснование и рассмотрение методологических требований к проектировочной деятельности, определение ее целей, задач, функций, принципов, внутренних и внешних факторов ее осуществления);

2) общепедагогический (рассмотрение теоретических положений модели проектирования, выделение процессуальных, информационных, функциональных, структурных связей, определение средств и способов их реализации в проекте);

3) технологический (сам процесс проектирования, выделение его целей, этапов, средств, задач).

Из приведенных выше определений исследуемого понятия можно сделать вывод о том, что объектом социально-педагогического проектирования могут выступать различного характера и уровня образовательные системы,

а также их отдельные компоненты, исследуемые во взаимосвязи со всей системой.

В нашем исследовании под социально-педагогическим проектированием мы будем понимать осознанную, целенаправленную, мотивированную, ценностно-ориентированную планируемую продуктивную деятельность, направленную на профессиональное развитие педагога на разных этапах его профессионального становления и основанную на массовом использовании в педагогической практике.

Мы выделяем следующие группы необходимых ресурсов для реализации социально-педагогических проектов:

1) кадровые ресурсы: подготовка администрации и педагогов школ к внедрению новых технологий и проектов; организация курсов повышения квалификации; привлечение для реализации отдельных направлений проекта социальных партнеров;

2) научно-методическое обеспечение: наличие необходимой литературы, методических разработок и рекомендаций, проектов и программ, которые могут быть использованы при реализации социально-педагогических проектов;

3) организационно-педагогическое обеспечение: наличие информационных центров, обеспечивающих координацию действий по реализации программ;

4) нормативно-правовое обеспечение: локальные нормативно-правовые акты, которые регламентируют деятельность педагогов в рамках реализации проекта;

5) бюджетные и материально-технические ресурсы: наличие бюджетных и внебюджетных средств для реализации проекта, оборудованных кабинетов для работы (столы, шкафы, канцелярские товары), компьютерной и множительной техники.

ЛИТЕРАТУРА

1. Антонов Н.В. Социально-педагогическое проектирование профессионального развития педагогов в условиях общеобразовательных организаций: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования». – М., 2018.

2. Конаржевский Ю.А. Менеджмент и внутришкольное управление. – М., 1999.

3. *Заир-Бек Е.С.* Основы педагогического проектирования. – СПб: РГПУ им. А.И. Герцена, 1995.

4. *Безруков В.И.* Проектирование управления педагогическими системами: методология, теория, практика: автореф. дис. ... докт. пед. наук. – М., 2005.

5. *Краевский В.В.* Методология педагогического исследования. – Самара, 1994.

6. *Лернер И.Я.* Философия дидактики и дидактика как философия. – М., 1995.

7. *Третьяков П.И.* Школа: управление качеством образования по результатам. – М.: Перспектива, 2009.

8. *Третьяков П.И.* Оперативное управление качеством образования в школе. – М., 2004.

9. *Подчалимова Г.Н., Травкина Н.Н., Некрасова Л.В.* Региональная практика проектного управления системой среднего профессионального образования // Педагогическое образование и наука. – 2018. – № 1. – С. 17–24.

10. *Широких Э.В., Широких О.Б.* Формирование творческих качеств будущих педагогов профессионального обучения в процессе проектирования // Педагогическое образование и наука. – 2019. – № 2. – С. 107–111.

educational organizations: abstract of dis. ... cand. of ped. sciences: 13.00.08 «Theory and methods of professional education». – М., 2018.

2. *Konarzewski Yu.A.* Management and intraschool control. – М., 1999.

3. *Zair-Bek E.S.* Bases of pedagogical design. – SPb: A.I. Herzen RGPU, 1995.

4. *Bezrukov V.I.* Design management teaching system: methodology, theory, practice: abstract of dis. ... doct. of ped. sciences. – М., 2005.

5. *Kraevskij V.V.* Methodology of pedagogical research. – Samara, 1994.

6. *Lerner I.Ya.* Philosophy of didactics and didactics as philosophy. – М., 1995.

7. *Tretyakov P.I.* School: education quality management based on the results. – М.: Prospect, 2009.

8. *Tretyakov P.I.* Operational management of the quality of education at school. – М., 2004.

9. *Podzolkova G.N., Travkina N.N., Nekrasova L.V.* Regional practice of project management in the system of secondary professional education // Pedagogical education and science. – 2018. – № 1. – P. 17–24.

10. *Shirokix E.V., Shirokix O.B.* Formation of creative qualities of future teachers of vocational training in the design process // Pedagogical education and science. – 2019. – № 2. – P. 107–111.

REFERENCES

1. *Antonov N.V.* Socio-pedagogical designing of professional development of teachers in

КОЛЛЕКТИВНАЯ ПРОЕКТНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК ЭФФЕКТИВНОЕ СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ПРЕДМЕТНЫХ РЕЗУЛЬТАТОВ ОБУЧЕНИЯ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

А.С. Терещенко

аспирант Московского государственного областного университета,
учитель начальных классов ГБОУ г. Москвы «Школа № 1420»
Тел.: 8 (929) 515-25-58; e-mail: t_as91@mail.ru

М.Р. Гукасян

аспирант Московского государственного областного университета
Тел.: 8 (903) 283-95-29

В статье рассматриваются возможности проектной деятельности, влияющие на повышение уровня предметных результатов обучения младших школьников. Раскрыты особенности содержания работы в коллективе учеников начальной школы при создании проекта и значение данной



деятельности при формировании предметных результатов обучения. Проведенная работа позволяет сделать вывод, что организованная коллективная проектная деятельность влияет на формирование предметных результатов обучения в начальной школе.

Ключевые слова: проект, проектная деятельность, коллективная деятельность, коллективная проектная деятельность, предметные результаты обучения, младший школьный возраст.

COLLECTIVE PROJECT ACTIVITY AS A MEANS OF FORMATION OF SUBJECT LEARNING OUTCOMES IN PRIMARY SCHOOL

A.S. Tereshchenko

postgraduate student of Moscow State Regional University,
teacher of SBEI of Moscow «School № 1420»
Ph.: 8 (929) 515-25-58; e-mail: t_as91@mail.ru

M.R. Ghukasyan

postgraduate student of Moscow State Regional University,
Ph.: 8 (903) 283-95-29

The article considers the possibilities of collective activity that affect the improvement of the level of subject learning outcomes of primary school children. It also covers the features of the content of primary schoolers teamwork during the project creation and the importance of this activity in the formation of subject learning outcomes. In conclusion, the authors present the results of the work on the formation of subject learning results by means of collective project activities. The work carried out allows us to conclude that the organized collective project activity affects the formation of subject learning outcomes in primary school.

Key words: project activity, collective activity, collective project activity, subject learning outcomes, primary school age.

В научной литературе проблеме организации коллективной работы уделяется пристальное внимание (В.А. Караковский, А.С. Макаренко, В.В. Рубцов, В.Я. Ляудис, И.П. Новиков, Е.В. Титова, Е.Н. Степанов и др.). Анализ работ по данной теме позволяет сделать вывод, что обнаруживаются определенные тенденции развития педагогической теории о коллективной деятельности.

Так, Е.В. Титова, занимающаяся проблемой развития коллектива, выделила последовательность этих тенденций:

1) интеграция – заимствование идей о коллективе из других наук, а также синтез этих идей;

2) идеологизация – вкладывание идеологического оттенка теоретическим положениям о коллективе, его значимости, функционировании, формировании и развитии;

3) фальсификация – критика и осуждение ранее принятых положений о коллективной деятельности и противопоставление этих положений другой педагогической ценности – личности и ее развитию;

4) деидеологизация – опровержение идеологии коллективизма, проявляющееся в

свертывании педагогических исследований о коллективе и даже отказ от термина с его дальнейшей подменой [4];

5) дифференциация – вычленение из междисциплинарных теорий о коллективе собственной, независимой теории коллектива и обретение им соответствующего научного статуса [5].

Эффективность применения коллективной деятельности определяется рядом условий, которые можно обозначить условиями педагогической эффективности коллектива:

– условия педагогически целесообразной организации коллективной деятельности;

– условия успешного решения педагогических задач в самых разных обстоятельствах (И.П. Иванов);

– условия содействия урока формированию коллектива и выполнению его воспитательных функций (Т.Е. Конникова);

– условия эффективности влияния коллектива на ребенка;

– условия воспитательной эффективности педагогического стимулирования (Л.Ю. Гордин);

- условия формирования нравственных качеств в коллективе;
- условия оптимизации процесса управления ученическим коллективом;
- условия эффективного разрешения противоречий между коллективом и его отдельными членами;
- условия эффективной организации деятельности актива и др. [6].

Рассмотренные признаки и условия организации коллективной деятельности позволяют сделать вывод о необходимости применения эффективных средств, форм и методов работы педагогами, организующими такую деятельность. При этом, как отмечал И.П. Иванов, при организации коллективной деятельности каждому обучающемуся должна быть предоставлена возможность значимых личных проявлений и обретение личного опыта организаторской деятельности [1]. Это обусловлено рядом обстоятельств, связанных не только с введением Федеральных государственных образовательных стандартов, в которых прописана идея образования личности, способной к коммуникативным компетенциям, но и с рынком труда, где сегодня абсолютно конкурентоспособным оказывается человек, владеющий навыками организации как собственной деятельности, так и деятельности других людей. Насколько будут сформированы эти способности, зависит от педагогов, организующих коллективную деятельность.

Педагог, выбравший в качестве воспитания группы/класса воспитание истинного коллектива (истинная коллективность предполагает не только существование четких организационных связей, эффективно-продуктивную организацию дел, но и нравственную потребность в другом человеке, основывающуюся на общем коллективном сознании), то можно рассчитывать на формирование следующих свойств коллектива: равноправие, организация, значимость и полномочность каждого члена этого коллектива, актуализация индивидуальных возможностей, взаимообогащение личного опыта.

Группа/класс, обладающие такими свойствами, будут строиться на закономерностях, именуемых некоторыми учеными как:

- закономерность влияния коллектива на личность (Т.Е. Конникова);

- зависимость личностного развития обучающегося от его статуса в коллективе (Л.И. Новикова);

- закономерность воспитания в коллективной творческой деятельности (И.П. Иванов);

- зависимость влияния коллективной деятельности на формирование позиции личности (Е.В. Титова) [6].

Рассмотрев возможности, значение и условия организации коллективной деятельности, которые можно применять при организации деятельности младших школьников для достижения эффективных механизмов при обучении и воспитании, рассмотрим особенности работы в коллективе при создании проекта.

Важно опираться на особенности данного возраста: высокая эмоциональность, развитое воображение, конкретно-образное мышление, целостность восприятия, смена ведущего вида деятельности (для 1 класса), высокий уровень проявления индивидуальности и самостоятельности в работе, увлеченность процессом деятельности, низкая направленность интереса и неосознанность в необходимости получить качественный результат, резкое переключение с одной деятельности на другую, быстрая утомляемость и отстранение от однообразной деятельности. Все перечисленные особенности могут влиять как на успешность организации коллективной деятельности (развитое воображение, конкретно-образное мышление и др.), так и мешать (быстрая утомляемость, низкая направленность интереса на результат и др.). В связи с этим педагогу, осуществляющему коллективную деятельность (в данной статье мы рассматриваем коллективную деятельность как целенаправленно организованный процесс, которому присущи следующие признаки: наличие общей значимой деятельности, совместная деятельность по достижению цели, наличие структуры и органов самоуправления, отношение взаимной и личной ответственности, связи с другими коллективами), необходимо организовывать коллективную деятельность, опираясь на индивидуальные и возрастные особенности, перечисленные ранее. Мы предлагаем педагогу на первых этапах сделать работу над коллективными

продуктами эмоциональной, способствующей проявлению творческого воображения, чтобы мотивировать положительное отношение к данному виду деятельности. Для учащихся начальной школы важно в достаточно явном виде представить цель такой работы, определить совместно этапы деятельности и установить «контрольные точки», когда нужно будет подводить промежуточные итоги коллективной деятельности. В силу возраста обучающимся трудно выполнять длительные (по срокам выполнения) работы, поэтому нужно учитывать и этот факт. Мы предлагаем на первых этапах организации коллективных работ учащимся выполнять краткосрочные совместные задания. Это позволит ученикам поверить в свои силы и в успех выполнения поставленной задачи, так как будет виден реальный конечный результат. Ценность такой деятельности представляет и факт привлечения детей, которые не овладели навыками коммуникации в дошкольном возрасте. В такой форме деятельности они смогут раскрыть свой познавательный и интеллектуальный потенциал, который до организации такой деятельности мог не осознаваться сверстниками как значимый показатель при общении. В такой же деятельности – это вклад в совместное дело, которое при правильной организации является значимым для всех участников коллектива. Также ценность коллективной деятельности при выполнении проекта состоит в том, чтобы сбалансировать индивидуальные особенности темперамента и характера (один учащийся выполняет работу быстро и не качественно, а другой делает качественно, но медленно). При соблюдении указанных идей, в конечном счете, будет готовый продукт совместной деятельности, основанный на распределении ролей и договоренности внутри детского коллектива.

Все вышесказанное может иметь эффективность применения для повышения уровня предметных результатов обучения младших школьников только тогда, когда при подготовке коллективного проекта учитываются следующие условия:

- проект – творческая деятельность учащихся;
- проект имеет единую цель, согласованные методы и способы деятельности;

- проект направлен на достижение общего результата деятельности;

- проект отражает заранее выработанные представления о результате (шаги проектирования);

- проект содержит доступные и оптимальные ресурсы деятельности;

- проект (его реализация) включает в себя осмысление и рефлексию результатов [7].

Перечисленные условия во многом совпадают с основами организации коллективной деятельности и при совместном применении дополняют друг друга.

Рассмотрев все указанные положения и изучив противоречия в области применения коллективной проектной деятельности как средства формирования предметных результатов обучения, мы составили авторскую программу по работе над коллективными проектами и организовали работу по повышению уровня предметных результатов обучения, выделив следующие педагогические условия:

- анализ и учет специфики образовательной среды, стимулирующей постоянный творческий поиск и личностное развитие учащихся, которые заключаются в личностно-ориентированном взаимодействии между учащимися и учителем, создании комфортных условий в процессе обучения и благоприятной психологической атмосферы в классе;

- отбор предметного содержания обучения (урочная и внеурочная деятельность), отражающий уровни сформированности предметных результатов обучения учащихся, когда предлагаемый учебный материал должен соответствовать возрастным, психологическим, интеллектуальным, языковым и речевым особенностям учащихся;

- мониторинг уровня сформированности предметных результатов обучения, основанный на исследовании динамики уровня сформированности предметных результатов обучения учащихся и заключающийся в том, что, исследуя данную динамику и опираясь на ее результаты, педагог получает возможность управлять учебно-познавательным процессом учащихся более эффективно, определять и вносить конструктивные и верные коррективы в проводимую им работу;

- рефлексия и оценка эффективности внедрения модели формирования предметных ре-

зультатов обучения, заключающиеся в анализе и выявлении динамики внедрения основных положений модели, учет результатов диагностики и последующая корректировка менее эффективных средств работы по формированию предметных результатов обучения.

В течение учебного года учащиеся начальной школы выполняли коллективные проекты в соответствии с составленной программой. В целом коллективная проектная деятельность является средством формирования предметных результатов обучения при следующих педагогических условиях: определены специфика и содержание предметных результатов обучения младших школьников; разработан и обоснован критериально-диагностический аппарат по отслеживанию процесса формирования предметных результатов обучения младших школьников; обоснованы педагогические условия развития предметных результатов обучения младших школьников; разработана программа и апробирована модель создания педагогических условий формирования предметных результатов обучения младших школьников.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Иванов И.П.* Педагогика коллективно-го творческого воспитания. – Псков, 1998.
2. *Конникова Т.Е.* Коллектив и формирование личности школьника. – М.: Просвещение, 2000.
3. *Новикова Л.И.* Педагогика воспитания: избранные педагогические труды. – М.: Пер Сэ, 2010.

4. *Титова Е.В.* Концептуальная модель педагогической теории коллектива. – URL: <http://www.emissia.org/offline/2011/1657.htm>

5. *Титова Е.В., Моргаевская А.Н.* Развитие теории коллектива в отечественной педагогике: Научоведческий анализ. – Saarbrücken, Germany, 2011.

6. URL: http://libartrus.com/arch/files/2014/3/07_140093_Titova-v3.pdf

7. URL: <https://cyberleninka.ru/article/v/proektnaya-deyatelnost-kak-innovatsionnaya-sostavlyayuschaya-odnoy-iz-organizatsionnyh-form-obucheniya>

REFERENCES

1. *Ivanov I.P.* Pedagogy of collective creative education. – Pskov, 1998.
2. *Konnikova T.E.* Team and the formation of personality of the student. – M.: Education, 2000.
3. *Novikova L.I.* Pedagogy of education: selected pedagogical works. – M.: Per Se, 2010.
4. *Titova E.V.* Conceptual model of the pedagogical theory of the collective. – URL: <http://www.emissia.org/offline/2011/1657.htm>
5. *Titova E.V., Turgaiskaya A.N.* The development of the theory of the team in the national pedagogy: scientific analysis. – Saarbrücken, Germany, 2011.
6. URL: http://libartrus.com/arch/files/2014/3/07_140093_Titova-v3.pdf
7. URL: <https://cyberleninka.ru/article/v/proektnaya-deyatelnost-kak-innovatsionnaya-sostavlyayuschaya-odnoy-iz-organizatsionnyh-form-obucheniya>

ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ

13.00.01 – Общая педагогика, история педагогики и образования

НАРОДНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В УЛЬЯНОВСКОЙ ОБЛ. В ПЕРИОД ВЕЛИКОЙ
ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ВОЙНЫ (1941–1945 ГГ.)

МАТЕРИАЛЬНО-ТЕХНИЧЕСКОЕ И ФИНАНСОВОЕ ПОЛОЖЕНИЕ ШКОЛ
УЛЬЯНОВСКОЙ ОБЛ. В 1941–1945 ГГ.

ПРЕДПОСЫЛКИ РАЗВИТИЯ ПРОБЛЕМЫ ПОЛОВОЙ ДИФФЕРЕНЦИАЦИИ
ОБУЧЕНИЯ (С НАЧАЛА 90-Х ГГ. XX В. ПО НАСТОЯЩЕЕ ВРЕМЯ)



НАРОДНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В УЛЬЯНОВСКОЙ ОБЛ. В ПЕРИОД ВЕЛИКОЙ ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ВОЙНЫ (1941–1945 ГГ.)*

Л.А. Шайпак

доктор исторических наук, доцент, заведующий кафедрой истории
Ульяновского государственного педагогического университета им. И.Н. Ульянова,
член-корреспондент Международной академии наук педагогического образования
E-mail: Shaipak@rambler.ru; тел.: 8 (951) 096-69-67

Р.Р. Краснова

аспирантка
Ульяновского государственного педагогического университета им. И.Н. Ульянова
E-mail: krasnov.krasnov-80@yandex.ru; тел.: 8 (902) 128-27-10

Е.С. Федорова

аспирантка
Ульяновского государственного педагогического университета им. И.Н. Ульянова
E-mail: kafist73@mail.ru; тел.: 8 (842) 244-16-98

В статье проведен анализ состояния системы народного образования Ульяновской обл. в годы Великой Отечественной войны (1941–1945 гг.). Особый акцент сделан на проблемы, связанные с состоянием материально-технической базы образовательных учреждений, кадровым составом педагогов, осуществлением всеобщего образования.

Ключевые слова: Великая Отечественная война, народное образование, начальная школа, средняя школа, Ульяновская обл., всеобщее образование, школы фабрично-заводского обучения.

PUBLIC EDUCATION IN THE ULYANOVSK REGION DURING THE GREAT PATRIOTIC WAR (1941–1945)*

L.A. Shaipak

doctor of historical sciences, associate professor, head of the Department of History
of the Ulyanovsk State Pedagogical University named after I.N. Ulyanov,
corresponding member of the International Academy of Sciences of Pedagogical Education
E-mail: Shaipak@rambler.ru; ph.: 8 (951) 096-69-67

R.R. Krasnova

post-graduate student
of the Ulyanovsk State Pedagogical University named after I.N. Ulyanov
E-mail: krasnov.krasnov-80@yandex.ru; ph.: 8 (902) 128-27-10

E.S. Fedorov

post-graduate student
of the Ulyanovsk State Pedagogical University named after I.N. Ulyanov
E-mail: kafist73@mail.ru; ph.: 8 (842) 244-16-98

The article analyzes the state of the national education system of the Ulyanovsk region during the great Patriotic war (1941–1945). Particular emphasis is placed on the problems associated with the state of the material and technical base of educational institutions, the staff of teachers, the implementation of universal education.

Key words: Great Patriotic war, national education, primary school, high school, Ulyanovsk region, General education, schools of factory training.

* Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ и Правительства Ульяновской обл. в рамках научного проекта № 18-49-730005 п. а.

* The reported research was funded by Russian Foundation for Basic Research and the government of the Ulyanovsk region of the Russian Federation, grant № 18-49-730005 п. а. № 18-49-730005 п. а.



С началом Великой Отечественной войны перед руководством СССР встала главная задача: в кратчайшие сроки задействовать все внутренние элементы механизма государственной машины, чтобы привести нацию к победе. Ключевым элементом государственного механизма, способствовавшим победе советских граждан над Третьим Рейхом, была народная просветительская система. Именно советская образовательная система позволяла поставлять в действующую армию хорошо обученных специалистов. В связи с этим исследование многообразных аспектов функционирования образовательных учреждений в 1941–1945 гг. приобретает академическую и практическую значимость.

Функционирование образовательных учреждений в период мирового конфликта в целом в научной литературе приобрело достаточно глубокое отражение. Непосредственно к данной проблеме в своих работах обращались Б.И. Ровный [1], О.А. Дорошева [2], Н.В. Малхасян [3] и др. Но, несмотря на это, большое количество проблем функционирования образовательной системы регионального уровня вплоть до сегодняшнего дня так и не стало у исследователей предметом глубокого изучения.

В сентябре 1941 г. в просветительских заведениях Ульяновской обл. произошли разительные изменения: практически все средние и начальные образовательные учреждения, кроме Заволжского, были вынуждены предоставить свои помещения для военных нужд [4].

Кроме того, значительному усложнению условий функционирования образовательных учреждений способствовал ряд факторов. Во-первых, произошла отправка грамотных специалистов в действующую армию, причем большинство из них ушло воевать на добровольных началах. Выбывших из образовательной системы квалифицированных педагогов не удалось равноценно заменить, так как, исходя из сложившейся ситуации, в образовательные учреждения делегировались, главным образом, молодые специалисты, не успевшие в достаточной степени овладеть педагогическими навыками. Во-вторых, снизился уровень материально-технического обеспечения просветительских

учреждений. В частности, большие помещения просветительских заведений не отапливались из-за отсутствия поставок топлива. Большинство педагогов пришли к варианту сооружения некоторых подобий печек или каминов, подогреваемых сухим хворостом. Осуществлению учебного процесса на должном уровне не позволяло также отсутствие ученических принадлежностей, учебных пособий и тетрадей [4].

Вследствие этого членами Бюро Куйбышевского областного комитета ВКП(б) 6 августа 1941 г. на повестку дня был поставлен вопрос о необходимости составления программы по подготовке просветительских заведений к новому учебному году. По итогам заседания контролировать процесс подготовки просветительских заведений было поручено заведующему областного отдела народного образования т. Чепурнову [4, л. 7–8]. Первоначально он сконцентрировал свое внимание на ходе осуществления ремонтных работ и заготовке минимально необходимого количества топлива. Помогать в данных мероприятиях на регулярной основе нередко вызывались все равнодушные граждане. Особая гражданская инициатива была проявлена гражданами Сурского и Сызранского р-нов.

Программа подготовительных мероприятий включала и такой пункт, как осуществление пополнения кадрового состава. Проблемой было то, что многие учителя Ульяновской обл. не имели высшего образования. Ульяновский пединститут в военное время справиться с задачей подготовки учителей с высшим образованием не мог. Данный факт подтверждает отчет Ульяновского Горкома ВКП(б), в котором говорится, что в 1941 г. пединститут окончили 102 человека. Выпуск был произведен досрочно в ноябре месяце. В данное время занятий в пединституте не производится. Возобновление занятий было намечено на вторую половину января 1942 г., так как студенты и профессорско-преподавательский состав работали на уборке урожая и военно-полевом строительстве [5].

Но, тем не менее, несмотря на четко разработанную программу и следование ей, образовательные учреждения полностью так и не были подготовлены к учебному году – в них была острая нехватка академических

пособий, чернил и тетрадей, качественного питания, а более 85% учащихся не имели теплой одежды [6]. Материальная база ульяновских просветительских учреждений не характеризовалась как достаточная и проблемная. Периодически многие педагоги отмечали нехватку выделяемых городским бюджетом денежных средств. В большинстве зданий, что составляло более чем 42% от общего количества просветительских заведений, требовалось проведение ремонтных работ [7]. Данные просветительские заведения функционировали в непригодных для учебной деятельности комнатах: отсутствовали лаборатории, спортзалы, трудовые мастерские и т.д. В сентябре 1941 г. число данных заведений лишь увеличилось.

Усугубляла негативную ситуацию в системе народного образования также и нехватка интернатов при просветительских учреждениях. Действовавшие заведения не были в достаточной мере пригодны для жилья. В частности, в данных заведениях не соблюдалась дезинфекция, постельное белье не менялось месяцами, что способствовало появлению вшей [8]. Все это приводило к тому, что многие обучающиеся попросту не могли продолжать обучение в образовательных учреждениях.

В 1941 г. в образовательной системе произошла фундаментальная реформация: просветительские заведения были подразделены на мужские и женские. Стоит отметить, что данная классификация в условиях аграрного Ульяновского края и сравнительно небольшого количества просветительских заведений была крайне неэффективна.

Наряду с этим овладение академической программой за старшие классы стало платным и требовало большого количества денежных средств, которых у граждан попросту не было. Все это привело к тому, что обучающиеся были вынуждены сконцентрироваться лишь на получении базового уровня образования и овладеть какой-либо профессией. В острую фазу войны участились принудительные призывы местных властей поступать в образовательные учреждения ФЗО, РУ. В противном случае отказникам грозили уголовным сроком [5, л. 17]. Наиболее тяжело приходилось молодым сельским гражданам, призванным

в образовательные заведения трудовых резервов. Данные лица в большинстве случаев совершали самочинный побег из образовательных заведений из-за неспособности свыкнуться с новым повседневным укладом жизни. После их поимки они подлежали суду и уголовному наказанию. На январь 1941 г. в системе образовательных заведений трудовых резервов области насчитывалось более 4500 человек [5, л. 21].

В просветительских учреждениях постоянно осуществлялся контроль за учениками младших классов. К отсутствующим на занятиях учащимся приходили домой педагоги, проводившие воспитательные беседы с их родителями. В случае повторения нарушений без уважительной причины к семье учащегося применяли меры административного воздействия. В частности, только начальники образовательных заведений № 4, 5 и СШ № 6 г. Ульяновска отправили 7 актов в административную комиссию. Благодаря проведению таких мероприятий удалось вернуть в школы 153 учащихся [9, л. 51]. Однако сравнительно большое количество семей учащихся проигнорировало меры административного воздействия и посчитало получение их детьми образования в условиях военного конфликта совершенно неуместным и бессмысленным. Такие дети по итогам нескольких правонарушений незамедлительно отчислялись из образовательных учреждений. Всего за первое полугодие было отчислено 253 человека [8, л. 113].

Ульяновские просветительские заведения в условиях военного времени не имели возможности в полной мере обеспечить образование для разновозрастных групп детей. Прежде всего, остро сказалась нехватка помещений, дети были вынуждены заниматься в несколько смен. В большинстве ульяновских образовательных учреждений занятия осуществлялись в 3 смены, что было вызвано, прежде всего, массовым наплывом учащихся и нехваткой классовых комнат. Но даже при таком подходе некоторым детям попросту не нашлось места в школе. Всего же, как было отмечено на совещании Горкома ВКП(б) в декабре 1941 г., из 14 088 учащихся, имевшихся к концу полугодия во всех школах города, 1055 детей школьного возраста не были охвачены обучением [6].



В академической программе основной акцент уделялся занятиям физической культуры, а также воспитанию молодых советских граждан в соответствии с требованиями партийной программы о патриотическом воспитании. Одним из ее ключевых моментов было тимуровское движение. Тимуровцы должны были систематически оказывать посильную помощь своей Родине. Руководящая и направляющая роль в тимуровском движении отводилась их педагогам. Главным занятием тимуровцев был сбор урожая. В первые месяцы военного конфликта на уборочных работах принимали участие 934 ученика и 62 педагога. В дальнейшем данное число постоянно увеличилось, и к сентябрю прирост составил более 60% [10]. В целом работа по сбору урожая в 1941 г. ульяновскими просветительскими учреждениями была проделана на высоком уровне (табл. 1). Деятельность некоторых образовательных учреждений была переведена на трудодни и подсчитана натурой. Всего было выработано 2447 трудодней, за которые собрано 349 т картофеля и 16 т капусты [6, л. 72].

Таблица 1

**Деятельность ульяновских
просветительских учреждений
по заготовке урожая на ноябрь 1941 г.**

Вид работы	Количество
Пропол зерновых культур	186 га
Жатва ржи и пшеницы	138 га
Сбор гороха	94,8 га
Проведение уборочной работы на лугах	186 га
Скирдование соломы	32 га
Перемол проса	112 т
Прорежение подсолнуха	22 га
Ягодный сбор	9748 кг
Сбор овощей	36 га
Сортирование зерновых культур	24 га
Заготовка картофеля	138 га

Составлено по материалам: ГАНИ УО. – Ф. 13. – Оп. 12. – Д. 1924. – Л. 80; ГАУО. – Ф.Р. 2326. – Оп. 2. – Д. 15. – Л. 7; Пашкин А.Г., Забалухина Н.В. Симбирский-Ульяновский край в новейшей истории России. 1917–1991. Люди, события, факты. – Ульяновск: Корпорация технологий продвижения, 2012. – С. 94.

Несмотря на возникшие с первых же дней войны трудности, связанные с участием в мероприятиях по строительству оборонительных сооружений и противовоздушной обороне, оказанием помощи раненым в госпиталях, шефстве над семьями фронтовиков, сборе металлического лома, уборке урожая в совхозах и колхозах к декабрю 1941 г. более 70% ульяновских просветительских учреждений добились удовлетворительных показателей по успеваемости. В частности, средний показатель успеваемости в учреждениях составил около 89%. Наиболее высокий показатель успеваемости среди образовательных заведений был зафиксирован в НСШ № 12 (79,9%) и в средней школе № 2 (69,9%) [6, л. 81]. Данных показателей во многом удалось достичь благодаря четко отлаженной образовательной программе в просветительских учреждениях. Директора школ были заинтересованы в том, чтобы наибольшее количество учащихся смогло овладеть грамотой. Именно грамотный ученик был будущей надеждой и опорой развития советского государства. Во-первых, овладение начальным образованием позволяло молодому гражданину продолжить обучение. Во-вторых, получение более высокой ступени образования являлось необходимым требованием для работы на управленческой должности.

К осени 1941 г. в Ульяновске наметилась тенденция сокращения техникумов и педучилищ. Если зимой 1940 г. в городе функционировало 9 техникумов и педучилищ, то уже к январю 1942 г. остались действующими лишь фельдшерско-акушерская и фармацевтическая школы [10]. Остальные просветительские учреждения либо были по срочному распоряжению переведены в другие районы области, либо закрыты на период военного времени. Фельдшерско-акушерская и фармацевтическая школы функционировали со значительными перерывами, так как обучающиеся и педагоги значительное время проводили либо на уборке урожая, либо на строительстве оборонительных укреплений.

Академический год в просветительских заведениях был завершён 20 мая 1942 г. В соответствии с рекомендацией властей были отменены весенние каникулы, что по-

зволило провести итоговые экзамены в срок с 21 по 31 мая. После окончания учебного года обучающиеся вывозились в детские лагеря, а в дальнейшем привлекались к уборке урожая [11].

Уменьшению общего количества школ и обучаемых в них также способствовало разделение Куйбышевской и Ульяновской обл. В 1940 г. в школах Ульяновской обл. обучалось 209 800 человек. При разделении областей в феврале 1943 г. от Куйбышевской к Ульяновской обл. отошли 1442 школы, в которых обучалось 140 тыс. учащихся. Осенью 1943 г. в школах насчитывалось 140 322 ученика. К концу 1943/1944 учебного года в школах осталось только 112 930 человек, т.е. за год отселялось 27 402 учащихся (21%), из них 6235 учеников 1–4 классов [12]. Эти цифры говорят о том, что за годы войны число учащихся в школах Ульяновской обл. сократилось на 96 870 человек (54,1%) от довоенного уровня [13].

Отличительной особенностью уменьшения количества детей в просветительских заведениях Ульяновского края являлось то, что оно совершалось не по причине сокращения старшекласников, ушедших в образовательные заведения ФЗО, ремесленные училища и армию, а по причине уменьшения учащихся младших классов. В частности, на начало войны в образовательных заведениях начальной ступени числилось 137 600 человек, однако спустя 3 года их осталось лишь 78 790. Особенно отмечалось уменьшение количества учеников младших классов в образовательных заведениях, расположенных в Тагайском р-не, где непосредственно с осени 1943 г. до весны 1944 г. отселялось 1669 учащихся [7, л. 27].

Одной из важнейших задач перестройки образовательной системы на военный лад было обеспечение всеобщего. Степень реализации декрета о всеобщем в Ульяновском крае была недостаточной, о чем сообщалось в официальном отчете Председателю Комиссии партийного контроля при ЦК ВКП(б) тов. А.А. Андрееву. В первую очередь, это касалось посещения школы учениками. В отчете отмечалось, что в текущем 1944/1945 учебном году по области не оказалось ни одного района, выполнившего закон о всеобщем. В Николо-Черемшанском р-не

в 1944 г. не посещали школы 562 учащихся (17%), в Инзенском р-не – 477 (12,5%), в Старо-Кулаткинском р-не – 13,1%, в г. Ульяновске – 9,01%.

Особенно неблагоприятно было в области с 7-летним обучением. Из имеющихся в области 230 неполных средних школ 190 находились в сельской местности (на 3 сельсовета приходилась 1 школа), что затрудняло посещение школ, отстоящих от населенных пунктов на 5–7 км, тем более что подвоз детей к школам в рассматриваемый период сократился до минимума [12].

С целью увеличения количества учеников и числа школ при сельских школах начали создать широкую сеть интернатов и расширили при них подсобные хозяйства, в чем, в первую очередь, помощь оказали колхозы. По народнохозяйственному плану Ульяновской обл. в 1944 г. при школах планировалось открыть 35 интернатов, фактически же были открыты только 15 интернатов на 458 учащихся. Однако многие из этих интернатов из-за отсутствия питания и топлива были закрыты. Одной из главных причин их закрытия явилось то, что школы области не выполнили план сева на пришкольных участках, что, в свою очередь, объяснялось, главным образом, отсутствием должного внимания этому вопросу со стороны районных организаций (Мелекесский, Николо-Черемшанский р-ны и др.), а также недостатком тягловой силы. Так, если в 1943 г. школами было засеяно 1687 га, то в 1944 г. – 2191,3 га, что составляет лишь 74% от предусмотренного плана [12].

Со временем к 1945 г. положение в просветительских заведениях изменилось в лучшую сторону. В частности, благоприятные изменения произошли в обеспечении образовательных заведений педагогическими кадрами. Всего к 1945 г., в области работало 6018 педагогов, среди которых количество специалистов с высшим образованием составило 615 чел., с незаконченным высшим – 650 чел., со средним – 3916 чел., с незаконченным средним – 257 чел. В дальнейшем по затребованию школ было выделено еще 1105 педагогов [14].

Реализация программы по возврату просветительским заведениям помещений осуществлялась в соответствии с законом СНК



СССР от 5 марта 1944 г. «О порядке возвращения школьных зданий, используемых не по назначению» постепенно. В частности, после постановления правительственной комиссии при СНК РСФСР по освобождению школьных зданий по Ульяновской обл. было полностью освобождено 10 зданий, в том числе в г. Ульяновске – 4, в г. Мелекесе – 1, в г. Сенгилее – 4, в райцентре Чердаклы – 7 и не полностью была освобождена 1 школа в г. Ульяновске [15].

По данным архивных источников, к 30 июня 1945 г. 13 просветительских учреждений продолжали применяться не по назначению. В их числе были 7 зданий в г. Ульяновске, 1 – в г. Мелекесе, 4 – в г. Сенгилее и 1 – в райцентре Чердаклы. Например, Ульяновский горисполком не освободил здание средней школы № 2, занятое пересыльным пунктом облвоенкомата; здание неполной средней школы № 6, занятое общежитием рабочих завода им. Сталина; Татарское педучилище, занятое общежитием семей начсостава Военно-Морского Флота; историческое здание бывшей мужской гимназии, где учился В. И. Ленин [16].

Таким образом, в 1941–1945 гг. на территории Ульяновской обл. уровень народного образования существенно снизился. Произошло это из-за ряда факторов: во-первых, сократилось количество выделяемых на развитие образования финансовой помощи; во-вторых, из-за неспособности реализовать на необходимом уровне план всеобщего; в-третьих, из-за массового исхода учащихся из просветительских учреждений. Предпринимаемые муниципальными партийными органами мероприятия по нивелированию негативной тенденции в сфере образования не смогли привести к благоприятному изменению ситуации.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Ровный Б.И.* Особенности разработки и реализации политики Советского государства в сфере образования в годы Великой Отечественной войны: 1941–1945 гг.: дис. ... док. ист. наук. – М., 2004.
2. *Дорошева О.А.* Школьное образование на Южном Урале в годы Великой Отече-

ственной войны: 1941–1945 гг.: дис. ... канд. ист. наук. – Оренбург, 2003.

3. *Малхасян Н.В.* Государственное руководство системой народного образования в годы Великой Отечественной войны: 1941–1945 гг.: дис. ... канд. ист. наук. – Кострома, 2011.

4. Государственный архив Ульяновской области (ГАУО). – Ф.Р. 2326. – Оп. 1. – Д. 7. – Л. 4.

5. Государственный архив новейшей истории Ульяновской области (ГАНИ УО). – Ф. 24. – Оп. 1. – Д. 99. – Л. 44–49.

6. ГАНИ УО. – Ф. 13. – Оп. 12. – Д. 1924. – Л. 70.

7. ГАУО. – Ф.Р. 2326. – Оп. 1. – Д. 13. – Л. 14.

8. ГАНИ УО. – Ф. 24. – Оп. 1. – Д. 98. – Л. 100.

9. ГАУО. – Ф.Р. 2326. – Оп. 1. – Д. 18. – Л. 42.

10. ГАНИ УО. – Ф. 13. – Оп. 12. – Д. 1937. – Л. 32.

11. *Пашкин А.Г., Забалухина Н.В.* Симбирский-Ульяновский край в новейшей истории России. 1917–1991. Люди, события, факты. – Ульяновск: Корпорация технологического продвижения, 2012.

12. ГАНИ УО. – Ф. 8. – Оп. 2. – Д. 103. – Л. 44–49.

13. ГАНИ УО. – Ф. 8. – Оп. 2. – Д. 103. – Л. 47.

14. ГАУО. – Ф.Р. 2326. – Оп. 2. – Д. 6. – Л. 8.

15. ГАУО. – Ф. 31. – Оп. 1. – Д. 598. – Л. 124.

16. ГАУО. – Ф.Р. 2326. – Оп. 2. – Д. 15. – Л. 7.

REFERENCES

1. *Rovny B.I.* Features of development and implementation of the Soviet state policy in the field of education in the days of the Great Patriotic War: 1941–1945: abstract of dis. ... doctor of historical sciences. – M., 2004.
2. *Dorosheva O.A.* School education in the South Ural in the days of the Great Patriotic War: 1941–1945: abstract of dis. ... cand. of historical sciences. – Orenburg, 2003.
3. *Malkhasyan N.V.* State management of the Public Education system in the days of the Great

Patriotic War of 1941–1945: abstract of dis. ... cand. of historical sciences. – Kostroma, 2011.

4. National Archives of the Ulyanovsk Region (NAUR). – Office of origin 2326. – List of files 1. – File 7. – Sheet 4.

5. National Archives of the Contemporary History of the Ulyanovsk Region (NACH UR). – Archive 24. – List of files 1. – File 99. – Sheets 44–49.

6. NACH UR. – Archive 13. – List of files 12. – File 1924. – Sheet 70.

7. NAUR. – Office of origin 2326. – List of files 1. – File 13. – Sheet 14.

8. NACH UR. – Archive 24. – List of files 1. – File 98. – File 100.

9. NAUR. – Office of origin 2326. – List of files 1. – File 18. – Sheet 42.

10. NACH UR. – Archive 13. – List of files 12. – File 1937. – Sheet 32.

11. Pashkin A.G., Zabalukhina N.V. Simbirsk-Ulyanovsk region in the contemporary history of Russia. 1917–1991. People, events, facts. – Ulyanovsk: Corporation of advance technologies, 2012.

12. NACH UR. – Archive 8. – List of files 2. – File 103. – Sheets 44–49.

13. NACH UR. – Archive 8. – List of files 2. – File 103. – Sheet 47.

14. NAUR. – Office of origin 2326. – List of files 2. – File 6. – Sheet 8.

15. NAUR. – Archive 31. – List of files 1. – File 598. – Sheet 124.

16. NAUR. – Office of origin 2326. – List of files 2. – File 15. – Sheet 7.

МАТЕРИАЛЬНО-ТЕХНИЧЕСКОЕ И ФИНАНСОВОЕ ПОЛОЖЕНИЕ ШКОЛ УЛЬЯНОВСКОЙ ОБЛ. В 1941–1945 гг.*

Р.А. Мухамедов

доктор исторических наук, профессор

*Ульяновского государственного педагогического университета им. И.Н. Ульянова,
член-корреспондент Международной академии наук педагогического образования*

E-mail: rasit56@mail.ru; тел.: 8 (927) 630-57-96

Р.Р. Краснова

аспирантка

Ульяновского государственного педагогического университета им. И.Н. Ульянова

E-mail: krasnov.krasnov-80@yandex.ru; тел.: 8 (902) 128-27-10

Е.С. Федорова

аспирантка

Ульяновского государственного педагогического университета им. И.Н. Ульянова

E-mail: kafist73@mail.ru; тел.: 8 (842) 244-16-98

В статье проанализировано состояние материально-технической базы образовательных учреждений Ульяновской обл. в 1941–1945 гг. Сделан вывод о том, что система средних образовательных учреждений Ульяновского края, несмотря на тяжелейшие испытания военного времени, не только смогла функционировать, но и получила дальнейшее развитие.

Ключевые слова: Великая Отечественная война, народное образование, средняя школа, Ульяновский край, финансирование, снабжение, материально-техническая база.

* Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ и Правительства Ульяновской обл. в рамках Научного проекта № 18-49-730005 р_а.

MATERIAL AND TECHNICAL AND FINANCIAL POSITION OF SCHOOLS OF THE ULYANOVSK REGION IN 1941–1945*

R.A. Mukhamedov

doctor of historical sciences, professor
of the Ulyanovsk State Pedagogical University named after I.N. Ulyanov,
corresponding member of the International Academy of Sciences of Pedagogical Education
E-mail: rasis56@mail.ru; ph.: 8 (927) 630-57-96

R.R. Krasnova

post-graduate student
of the Ulyanovsk State Pedagogical University named after I.N. Ulyanov
E-mail: krasnov.krasnov-80@yandex.ru; ph.: 8 (902) 128-27-10

E.S. Fedorova

post-graduate student
of the Ulyanovsk State Pedagogical University named after I.N. Ulyanov
E-mail: kafist73@mail.ru; ph.: 8 (842) 244-16-98

The article analyzes the state of the material and technical base of educational institutions of the Ulyanovsk region in 1941–1945. It is concluded that the system of secondary educational institutions of the Ulyanovsk region, despite the ordeal of wartime, not only was able to function, but also received further development.

Key words: Great Patriotic war, national education, high school, Ulyanovsk region, financing, supply, material and technical base.

Сегодня «белым пятном» истории средней школы в Ульяновской обл. в 1941–1945 гг. является состояние ее материально-технической базы. К 1941 г. процесс ликвидации неграмотности в Ульяновском крае так и не был завершен – количество неграмотных превышало 14 тыс. человек, причем более 79% составляли жители сельской местности [1]. Согласно статистическим данным, в 1940 г. в Ульяновском крае было более 800 образовательных учреждений, где обучались 220 442 человек. В дальнейшем количество образовательных учреждений стало сокращаться и к 1945 г. достигло около 650, где обучалось 150 600 учащихся [2].

Главной задачей перестройки образовательной системы на военный лад было обеспечение всеобщего. Реализация всеобщего в Ульяновской обл. затруднялась такими обстоятельствами, как мобилизация учителей в армию, значительный отток учащихся из школ, использование школьных зданий под военные госпитали и воинские формирования, нехватка учебного инвентаря и др.

Так, с началом войны в области за просветительными учреждениями было закреплено лишь около 35% помещений, имевшихся в их распоряжении. Однако более 10 заведений оказались вообще без помещения. В Мелекесе без помещений остались средняя школа № 4 и политпросветшкола в Сызрани – среднее образовательное учреждение № 1 и железнодорожная средняя школа № 5 [2, л. 12]. Бюро Куйбышевского Обкома ВКП(б) 6 августа 1941 г. приняло Программу о подготовке образовательных учреждений к функционированию. Руководил подготовительными работами заведующий областным отделом народного образования Чепурнов, а помогали ему в этом деле все равнодушные граждане. Особо отличились жители Сурского и Сызранского р-нов, которым партией была выражена благодарность [3].

Неблагоприятная тенденция образовалась и из-за отсутствия необходимого количества интернатов при просветительских учреждениях второй ступени. При этом действовавшие

* The reported research was funded by Russian Foundation for Basic Research and the government of the Ulyanovsk region of the Russian Federation, grant № 18-49-730005 p_a № 18-49-730005 p_a.

интернаты оказались совершенно не удовлетворяющими даже по минимальным санитарным критериям. К примеру, в них дезинфекция производилась крайне редко, что способствовало появлению различных насекомых и грызунов. По этой причине большинство учащихся нередко прекращало обучение в просветительском заведении и уезжало из интерната [2, л. 17].

На территории края формировалась сеть эвакогоспиталей, что создавало трудности для просветительных учреждений. Зачастую под эвакогоспитали выделяли именно классные комнаты образовательных учреждений, а также заимствовали необходимый инвентарь, мебель. В зимнее время из-за неимения дров в растопку шли учебные доски, парты, стулья [1, л. 21].

Осуществление передачи зданий просветительских заведений под нужды военного времени привело к необходимости изменения академической программы и расписания – была введена трехсменка. Учащиеся и педагоги вносили посильный вклад для победы своего Отечества. Иногда отрываясь от учебного процесса, они шли заготавливать ягоды, дрова, а также чинить одежду для раненных в госпиталях.

В 1941–1945 гг. под руководством отдела образования при Обкоме партии Ульяновской обл. формировались краткосрочные программы по осуществлению в просветительских заведениях ремонтных работ и заготовке дров на холодное время года. В 1941–1943 гг. подавляющее большинство ульяновских образовательных заведений были не достаточно подготовлены в плане заготовки дров к осенне-зимнему периоду. Учащиеся в данных образовательных заведениях сидели на занятиях в верхней одежде. Особенно страдали образовательные заведения, располагавшиеся в сельской местности, – там плановые показатели были выполнены всего на 59,7% [2, л. 47]. Такой низкий показатель заготовки топлива можно было объяснить значительным удалением образовательных учреждений от места вырубki, а также отсутствием свободного транспорта. Большинство педагогов и учеников были вынуждены практически вручную доставлять дрова в учебные заведения. Нередко в образовательных учреждениях начальство шло на неор-

динарные меры – выпускало рекомендации, согласно которым разбирались ограждения, ветхие строения и т.д.

Практически в 85% ульяновских просветительских учреждений обеспечение учащихся питанием находилось на крайне низком уровне. В частности, в условиях военного конфликта был значительно урезан выдаваемый в столовой пайк: компоты и соки предоставлялись учащимся лишь в праздничные дни, как и мясо. В связи с этим в образовательных учреждениях стали повсеместно на регулярной основе возникать такие случаи, как продажа предметов школьной одежды [4]. Это было связано с тем, что учащиеся находились в крайне стесненном положении, нередко теряли сознание от недоедания, и для того чтобы хоть как-то прокормить себя, они шли на такие крайние меры. На полученные денежные средства учащиеся покупали хлеб, небольшой кусок мяса, изредка фрукты. Причем старшеклассники старались часть купленных таким способом продуктов принести домой, чтобы накормить своих младших братьев и сестер [5].

По результатам проведенных в образовательных учреждениях проверок, в отдел образования направлялись ревизорские доклады, где подтверждалась критическая ситуация, возникавшая с питанием. В связи с этим в учебные заведения незамедлительно высылались рекомендации, чтобы исправить сложившееся положение. В частности, в данных рекомендациях начальникам учебных заведений нередко предлагалось обеспечивать столовые комнаты за счет собранных учащимися и педагогами овощей и ягод в летние и осенние месяцы, а также за счет предоставления посильной финансовой помощи [1, л. 33].

Но реализация данных мер значительному изменению положения дел в лучшую сторону не способствовала. Подтверждением этому может служить обнаруженная в архивных фондах посланная в исполком анонимная записка одного из учеников среднего образовательного учреждения: «На учебном перерыве дежурившие по классу дети разносили пайк хлеба, и большинство человек прибывали в среднее учебное заведение лишь ради него, так как у детей



дома из продуктов не существовало ровным счетом ничего. При этом у нас было заведено негласное правило, согласно которому наиболее сытые учащиеся делились своей долей с голодающими. Именно благодаря товарищеской взаимопомощи мы учились и старались выжить» [6].

В 1941–1943 гг. обучающимся, которым требовалась одежда и дополнительное питание, комсомольскими организациями оказывалась помощь. К примеру, в сельской местности происходили стрижка скота, а затем изготовление из полученного сырья предметов зимней одежды, которые в дальнейшем предоставлялись учащимся. Периодически проходили «Недели помощи образовательному учреждению и педагогу», за время которых собирали хлеб, овощи, молочные продукты, а также разнообразные крупы. Ключевым мероприятием данной недели являлось оказание материально-бытовой помощи нуждающимся педагогам: поставлялись продукты питания, предметы одежды в соответствии с сезоном, обувь, дрова, а также периодически проходил контроль за правильностью выдачи учителям жалованья.

Практически в каждом из колхозов происходила фиксация определенной нормы поддержки для педагогов. Нередко в ульяновских учреждениях встречались случаи, когда выдача пайка педагогам задерживалась на длительный срок. Однако педагоги, невзирая на тяжелые бытовые условия, старались показать пример учащимся и пробудить у них дух патриотизма: собирали средства в фонд обороны, выискивали в своих личных запасах вещи для солдат действующей армии, а также собирали посылки бойцам.

В 1943 г. в просветительских заведениях на 140,11 тыс. учащихся приходилось всего 6 тыс. педагогов. В Ульяновске педагогам предоставили более 10 тыс. ордеров, по которым они могли получить бытовые товары [4, л. 112]. Также им было выдано около 15 т картофеля и иных овощей. При этом улучшить материально-бытовое положение педагогов не удалось – у большинства из них не было теплой одежды и обуви [2, л. 30].

Удручающим в военное время было и положение с бумажным производством. В

связи с этим образовательные учреждения периодически недополучали необходимые для академического процесса учебные пособия [5, с. 73–75]. Количество учебных книг, находившихся на складских помещениях ульяновского книготорга, характеризовалось как очень малочисленное и однообразное. Возник дефицит пособий по ряду академических дисциплин, включенных в обязательную часть образовательной программы. Ульяновские образовательные учреждения пребывали в крайне бедственном состоянии и в вопросе снабжения тетрадями. Например, если в 1941–1943 гг. ситуация с тетрадями хотя и обстояла не лучшим образом, но все же частично решалась усилиями партийных организаций, то к концу 1944 г. она достигла критического пика. Согласно произведенной проверке, в 1944 г. в образовательных учреждениях в среднем на одного учащегося приходилось лишь 5 тетрадей [7].

В 1941–1945 гг. возникла необходимость быстрого повышения у обучающихся качества физической подготовки и практических навыков в сфере сельского хозяйства. В академическую программу внедрялись положения по физической и сельскохозяйственной подготовке, что играло существенную роль для государства. В частности, молодые граждане улучшали свою физическую форму и соматическое здоровье, а также овладевали азами, необходимыми для службы в рядах Вооруженных сил. В целом в период Великой Отечественной войны физкультурно-спортивная подготовка учащихся была подчинена задачам военного времени, основной из которых была подготовка будущих бойцов для Красной Армии. Согласно архивным данным, в 1942 г. образовательных заведений, где проводилась военная подготовка, насчитывалось 847, в том числе неполных средних – 236 с общим количеством обучающихся 11 665 человек [8]. Средних общеобразовательных школ было 83, где училось 36 154 человека [8, л. 30]. Школ ФЗО было 10, в них контингент составлял 3250 чел. [8, л. 29].

Вместе с тем в 1942–1945 гг. физкультурная работа в ульяновских образовательных учреждениях оставляла желать лучшего, что подтверждают архивные документы: спор-

тивная деятельность в школах поставлена не лучшим образом, академические занятия сконцентрированы, главным образом, на маршевой подготовке и тактических занятиях; самостоятельная спортивная работа отсутствует вследствие того, что ни одна из школ не имеет спортивного зала; работающие военруки не в состоянии обеспечить работу по

физической культуре; спортивный инвентарь расхищен или испорчен; подготовка общественных инструкторов и семинары военруков не проводились, учителя не подобраны [9].

В ульяновских образовательных учреждениях по состоянию на декабрь 1945 г. были следующие категории спортивных объектов (табл. 1).

Таблица 1

**Категории спортивных объектов в ульяновских образовательных учреждениях
(по состоянию на декабрь 1945 г.)**

Название объектов	Количество объектов	%
Спортивные площадки примитивные	128	25,6
Баскетбольные площадки	20	4
Футбольные поля	19	3,8
Волейбольные площадки	164	32,8
Гимнастические городки	37	7,4
Водные станции примитивные	2	0,4
Лыжные станции	53	10,6
Ледяные катки (малых размеров)	14	2,8
Спортивные комнаты (не отвечающие требованиям)	56	11,2
Открытые тир	7	1,4
И т о г о	500	100

Составлено по материалам: ГАНИ УО. – Ф. 8. – Оп. 4. – Д. 412. – Л. 38; ГАУО. – Ф. Р-2484. – Оп. 1. – Д. 45. – Л. 5.

Анализируя данную таблицу, можно отметить, что среди объектов для занятий физической культуры в ульяновских образовательных заведениях получили массовое распространение примитивные спортивные площадки и специализированные комнаты, не соответствующие учебным требованиям. Среди соответствующих для занятий физкультурой объектов доминировали площадки для командных состязаний. В связи с этим можно отметить, что в ульяновских заведениях была крайне скудная спортивная материально-техническая база, которая служила значительным тормозом в прогрессировании учащихся.

Педагогические работники совместно с учащимися концентрировали свои усилия на создании макетов оружия, проведении ремонтных работ на территории спортгородков [5, с. 113]. Заметим, что отремонтированные неопытными руками спортивные объекты хотя и являли собой возможную угрозу для соматического здоровья детей,

однако все же их удалось успешно внедрить в учебный процесс, физическую и военную подготовку.

В 1945 г. в ульяновских образовательных учреждениях в командных видах спорта, а также областных состязаниях участвовало более 47 тыс. человек. Особой популярностью у педагогов и учащихся пользовался шахматный турнир, так как организация такого турнира требовала минимальной материально-технической базы – стола с шахматной доской. Всего в шахматном турнире 1945 г. приняли участие 32 человека. Другим видом спортивных состязаний являлись лыжные турниры, где участвовали около 200 человек [10].

Освоение практических навыков в сельскохозяйственной деятельности было крайне важно, так как помогало заняться перебрской школьниками на наиболее проблемные участки, пустующие из-за отправки аграриев на фронт. Внедрение обучения азам сельского хозяйства потребовало от учителей колос-



сальных усилий. Значительно усложнялась деятельность педагогов, так как учащихся приходилось обучать без учебных пособий, статистических таблиц, фактически базируясь лишь на своем житейском опыте и познаниях. Иногда в некоторых образовательных учреждениях работники физической культуры были вынуждены прибегать даже к словесным методам обучения [11].

Неудовлетворительно в Ульяновской обл. также шло и выполнение Постановления СНК СССР от 5.03.1944. «О порядке возвращения школьных зданий, используемых не по назначению», в соответствии с которым на завершающем этапе Великой Отечественной войны после освобождения оккупированной ранее врагом территории необходимо было освободить школьные здания, занятые под нужды военных учреждений.

После Постановления правительственной комиссии при СНК РСФСР по освобождению школьных зданий по Ульяновской обл. было полностью освобождено 10 зданий, в том числе в г. Ульяновске – 4, г. Мелекесе – 1, г. Сенгилее – 4, райцентре Чердаклы – 7, и не полностью освобождена 1 школа в г. Ульяновске. Однако по состоянию на 30.06.1944 13 школьных зданий использовалось не по назначению, из них 7 – в г. Ульяновске, 1 – г. Мелекесе, 4 – г. Сенгилее и 1 – райцентре Чердаклы [12].

Также в Отчете председателя Комиссии партийного контроля при ЦК ВКП (по Ульяновской обл.) говорилось о школьных зданиях, которые должны были уже быть осво-

божены военными госпиталями и другими военными учреждениями. Например, Ульяновский горисполком не освобождал здание средней школы № 2, занятое пересыльным пунктом областного военного комиссариата, здание неполной средней школы № 6, занятое общежитием рабочих завода им. Сталина, Татарское педучилище, занятое общежитием семей начсостава Военно-Морского Флота, и т.д.

Историческое здание бывшей мужской гимназии, где учился В.И. Ленин, по состоянию на 30.06.1944 было занято областным управлением НКГБ, несмотря на то что в соответствии с решением обкома ВКП(б) и облисполкома от 18.01.1944 это здание давно должно быть освобождено [8].

Таким образом, в годы Великой Отечественной войны в образовательной системе Ульяновской обл. возникли серьезные проблемы, связанные, в первую очередь, с нехваткой школ в связи с передачей их в военное ведомство под госпитали и воинские формирования, а также недостаточным материально-кадровым обеспечением как городских, так и сельских школ. Местные органы власти принимали активное участие в разрешении возникших проблем.

Возвращение помещений ульяновским просветительным заведениям осуществлялось согласно законодательному акту от 5.03.1944 «О порядке возвращения школьных зданий, используемых не по назначению». Всего по области по состоянию на сентябрь 1944 г. было передано 13 зданий (табл. 2).

Таблица 2

Передача образовательных зданий в распоряжение ведомства народного образования Ульяновской обл. в сентябре 1944 г.

Административная единица	Количество освобожденных объектов	Количество не освобожденных объектов
Ульяновск	5	5
Мелекес	2	1
Сенгилей	5	4
Чердаклы	8	1
Итого	20	12

Составлено по материалам: ГАУО. – Ф.Р. 2326. – Оп. 2. – Д. 16. – Л. 8; ГАНИ УО. – Ф. 8. – Оп. 2. – Д. 103. – Л. 45.

В Ульяновском крае процесс передачи помещений в распоряжение ведомства народного образования несколько замедлился по целому ряду факторов: во-первых, требо-

вались помещения госпитального типа для размещения раненных; во-вторых, требовались складские помещения. Всего в области оставались не освобожденными помеще-

среднего образовательного учреждения № 2, где базировался призывной пункт облвоенкомата; помещение среднего образовательного учреждения № 6, где временно проживали трудящиеся завода им. Сталина; помещение образовательного учреждения, где ранее осваивал грамоту В.И. Ленин [13]. Функционирующие в Ульяновской обл. образовательные заведения были нередко перегружены и попросту не могли вместить всех учеников. Для решения данной ситуации учителя шли на следующие меры: классные комнаты перегораживали шкафами, создавая своего рода временную стену. В частности, подобная обстановка сложилась в спецшколе № 39 г. Ульяновска. Данное образовательное заведение было вынуждено разместиться в 5 комнатах образовательного учреждения начальной ступени, располагавшегося в конце г. Ульяновска. Школьная библиотека за неимением подходящего помещения была переправлена в ближайший подвал. Книги и учебники постоянно находились в сырости, отчего их состояния становилось крайне плохим [14].

В июне 1945 г. под руководством контролера Комитета партийного контроля при ЦК ВКП(б) тов. Кузьмина осуществлялась проверка помещений образовательных учреждений Ульяновской обл. [13, л. 43]. В ходе проверки было выявлено, что в наиболее неблагоприятном отношении находятся образовательные учреждения, располагающиеся в Мелекесском, Малыклинском и Сентилеевском районах [15]. Именно в данных образовательных учреждениях не осуществлялись ремонтные работы в годы войны, а проводимые учителями работы позволяли лишь кратковременно убрать ветхий вид помещений.

Таким образом, в 1941–1945 гг. положение материально-учебной базы в просветительских учреждениях Ульяновской обл. было неблагоприятным. Но, тем не менее, несмотря на колоссальные трудности, средние образовательные заведения Ульяновской обл. смогли не только функционировать, но и получили дальнейшее развитие.

ЛИТЕРАТУРА

1. Государственный архив Ульяновской области (ГАУО). – Ф.Р. 2326. – Оп. 1. – Д. 6. – Л. 13–14.

2. Государственный архив новейшей истории Ульяновской обл. (ГАНИ УО). – Оп. 1. – Д. 99. – Л. 28.

3. ГАУО. – Ф.Р. 2326. – Оп. 1. – Д. 7. – Л. 4.

4. ГАНИ УО. – Ф. 13. – Оп. 12. – Д. 1924. – Л. 70.

5. Пашкин А.Г., Забалухина Н.В. Симбирский-Ульяновский край в новейшей истории России. 1917–1991. Люди, события, факты. – Ульяновск: Корпорация технологий продвижения, 2012.

6. ГАНИ УО. – Ф. 13. – Оп. 1. – Д. 1937. – Л. 32.

7. ГАНИ УО. – Ф. 8. – Оп. 1. – Д. 59. – Л. 5–6.

8. ГАНИ УО. – Ф. 8. – Оп. 2. – Д. 103. – Л. 42.

9. ГАНИ УО. – Ф. 8. – Оп. 4. – Д. 412. – Л. 38.

10. ГАНИ УО. – Ф. 31. – Оп. 1. – Д. 598. – Л. 124.

11. ГАНИ УО. – Ф. 8. – Оп. 4. – Д. 412. – Л. 38.

12. ГАНИ УО. – Ф. 8. – Оп. 2. – Д. 103. – Л. 44–49.

13. ГАУО. – Ф.Р. 2484. – Оп. 1. – Д. 45. – Л. 5.

14. ГАНИ УО. – Ф. 8. – Оп. 2. – Д. 103. – Л. 47.

15. ГАУО. – Ф.Р. 2326. – Оп. 2. – Д. 19. – Л. 5.

REFERENCES

1. National Archives of the Ulyanovsk Region (NAUR). – Office of origin 2326. – List of files 1. – File 6. – Sheets 13–14.

2. National Archives of the Contemporary History of the Ulyanovsk Region (NACH UR). – List of files 1. – File 99. – Sheet 28.

3. NAUR. – Office of origin 2326. – List of files 1. – File 7. – Sheet 4.

4. NACH UR. – Archive 13. – List of files 12. – File 1924. – Sheet 70.

5. Pashkin A.G., Zabalukhina N.V. Simbirsky – Ulyanovsk region in the contemporary history of Russia. 1917–1991. People, events, facts. – Ulyanovsk: Corporation of advance technologies, 2012.

6. NACH UR. – Archive 13. – List of files 1. – File 1937. – Sheet 32.

7. NACH UR. – Archive 8. – List of files 1. – File 59. – Sheets 5–6.



8. NACH UR. – Archive 8. – List of files 2. – File 103. – Sheet 42.

9. NACH UR. – Archive 8. – List of files 4. – File 412. – Sheet 38.

10. NACH UR. – Archive 31. – List of files 1. – File 598. – Sheet 124.

11. NACH UR. – Archive 8. – List of files 4. – File 412. – Sheet 38.

12. NACH UR. – Archive 8. – List of files 2. – File 103. – Sheet 44–49.

13. NAUR. – Office of origin 2484. – List of files 1. – File 45. – Sheet 5.

14. NACH UR. – Archive 8. – List of files 2. – File 103. – Sheet 47.

15. NAUR – Office of origin 2326. – List of files 2. – File 19. – Sheet 5.

ПРЕДПОСЫЛКИ РАЗВИТИЯ ПРОБЛЕМЫ ПОЛОВОЙ ДИФФЕРЕНЦИАЦИИ ОБУЧЕНИЯ (С НАЧАЛА 90-х гг. XX в. ПО НАСТОЯЩЕЕ ВРЕМЯ)

Г.Ф. Дульмухаметова

кандидат педагогических наук, доцент
Казанского инновационного университета им. В.Г. Тимирязова
Тел.: +7 (904) 662-18-66; e-mail: dulmuhametova.gulnara@yandex.ru

Р.Р. Ханмурзина

кандидат педагогических наук, доцент
Казанского инновационного университета им. В.Г. Тимирязова
Тел.: +7 (927) 418-64-96; e-mail: rimmulya_19@mail.ru

В статье представлен авторский взгляд на актуализацию развития проблемы половой дифференциации. Главные направления совершенствования современной школы представлены в концепции создания всех необходимых условий для развития и совершенствования личности, а также самореализации ученика в жизни, раскрытия его собственной индивидуальности. Основная задача, стоящая перед теоретиками и практиками, – совершенствование учения школьников и рассмотрение его как ведущего вида деятельности, выявление условий повышения качества образования, где немаловажное значение имеет половая дифференциация обучения. На основании учета цели, объекта, предмета и гипотезы исследования авторами выявлены и обоснованы предпосылки и источники развития гендерного подхода, описаны особенности обучения и воспитания мальчиков и девочек.

Ключевые слова: гендерный подход, половая дифференциация, обучение, раздельное обучение.

PREREQUISITES FOR THE DEVELOPMENT OF THE PROBLEM OF SEXUAL DIFFERENTIATION OF EDUCATION (FROM THE BEGINNING OF 90S OF THE XX CENTURY TO THE PRESENT TIME)

G.F. Dilmukhametova

candidate of pedagogical sciences, associate professor
of V.G. Timiriasov Kazan Innovative University
Ph.: +7 (904) 662-18-66; e-mail: dulmuhametova.gulnara@yandex.ru

R.R. Khanmurzina

candidate of pedagogical sciences, associate professor
of V.G. Timiriasov Kazan Innovative University
Ph.: +7 (927) 418-64-96; e-mail: rimmulya_19@mail.ru

The article deals with the author's view on actualization of the development of sexual differentiation problem. The main directions of improving school are presented in the concept of creating all the necessary conditions for the development, improvement of personality, as well as student's self-realization in life, disclosure of his own personality. The main task facing theorists and practitioners is to improve the teaching of schoolchildren and consider it as a leading type of activity, to identify conditions for improving the quality of education, where sexual differentiation of education is of no small importance. Based on the consideration of goal, object, subject and hypothesis of the study, the authors identified and justified the prerequisites and sources for the development of a gender approach, described the features of boys' and girls' training and education.

Key words: gender approach, sexual differentiation, education, separate education.

Отечественная и зарубежная теория и практика образования показывают, что без проведения историко-педагогического анализа ни одна научно-прикладная педагогическая проблема не может быть изучена, разработана и при этом успешно решена. Прежде всего, речь идет об анализе накопленного в процессе развития человечества, общества, системы образования. В связи с этим нами проведен анализ по раскрытию предпосылок развития проблемы половой дифференциации обучения.

К началу 90-х гг. XX в. во многих западных странах и США отмечается всплеск проведения исследований по определению эффективности работы школ с раздельным обучением мальчиков и девочек по таким характеристикам, как медицинские, академические, социологические, психологические. Многие научно-образовательные учреждения с солидной репутацией начали проводить гендерные исследования и преподавать специальные гендерные курсы.

Данная ситуация может быть объяснена следующими обстоятельствами:

1) значительно вперед продвинулось развитие психолого-педагогической науки, а также развитие смежных наук – социологии и физиологии;

2) благодаря экспериментальной работе в гендерной психологии был накоплен практический материал, который используется при организации учебно-воспитательного процесса самими педагогами-практиками.

Со стороны российского общества непосредственный интерес к гендерным исследованиям проявился с 1992 г., когда неправительственные женские организации стали продвигать гендерные исследования в российскую науку и высшее образование как инновационную научную дисциплину, призванную изменить угол зрения и способствовать утверждению эгалитарных ценностей в отношениях между женщинами и мужчинами [10].

Следует отметить, что наши основные выводы о факторах и условиях, которые способствуют продвижению гендерного (дифференцированного) подхода в российскую науку и высшее образование в конце 90-х гг. XX в., совпадают с ранее высказанными выводами в работах Е. Здравомысловой и А. Темкиной [4; 5], Н. Пушкаревой [7], Л.В. Штылевой [8–10] и др.

Продвижение гендерного подхода осуществлялось в благоприятных условиях. К таким условиям можно отнести: со стороны иностранных фондов представлена хорошая финансовая поддержка, рост национального женского движения и интерес к гендерному подходу, участие ученых из различных исследовательских институтов в разработке гендерных исследований, уравновешенное отношение Министерства образования РФ к самой проблематике феминистических и гендерных исследований, а также участие в данной работе лидеров-администраторов.

Женские организации с конца 1990-х гг. начинают уделять особое внимание разработке гендерных аспектов гражданского и парламентского образования старшеклассников, на основании которого начинают формироваться электоральные установки завтрашних избирателей и избирательниц [3].

К концу 2000-х гг. начинают выделяться два основных направления по внедрению и совершенствованию гендерного подхода в российское образование: во-первых, это высшая школа; во-вторых – общеобразовательная школа (гимназия, лицей и т.д.), учреждения начального и среднего профессионального образования. На тот момент только система повышения квалификации специалистов образования оставалась не охваченной.

В связи с тем, что только после обучения учителей возможно применение гендерного подхода в общеобразовательной школе, Министерство образования РФ 17 октября 2003



г. опубликовало официальные рекомендации по изучению основ гендерных знаний в системе образования. На основании этих данных рекомендовалось в образовательные программы повышения квалификации и профессиональной переподготовки ввести специальные курсы, где обучаются основам гендерных знаний, гендерной политики. Данные рекомендации были направлены как образовательным учреждениям повышения квалификации государственных и муниципальных служащих органов управления образованием, так и образовательным учреждениям повышения квалификации учителей [6]. В высших учебных заведениях вводятся общетеоретические курсы, а именно: «Теория и методология гендерных исследований», «Основы гендерной теории».

В школах современной России к началу XXI в. стало возрождаться раздельное обучение мальчиков и девочек. Раздельные школы и классы существуют в Санкт-Петербурге, Москве, Нижнем Новгороде, городах Ставропольского края, Татарстана, Башкортостана. Кадетские корпуса, медресе, духовные семинарии можно отнести к специализированным учреждениям. В Республике Татарстан накоплен богатый педагогический опыт половой дифференциации обучения. В Казани существуют 7 школ с раздельным обучением мальчиков и девочек, в Набережных Челнах – 2 школы, в Альметьевске, Нижнекамске, Бугульме – по 1 школе. На Западе раздельное и совместное обучение мальчиков и девочек существуют параллельно.

На основании изучения психолого-педагогической литературы мы пришли к выводу, что в рамках проблематики половой дифференциации обучения с начала 1990-х гг. по настоящее время присутствуют характерные особенности обучения и воспитания мальчиков и девочек. Но при этом содержание любой образовательной системы складывается с учетом времени, социокультурных обстоятельств, а также особенностей потребности данного общества в формировании своего будущего поколения.

Таким образом, предпринятый нами анализ предпосылок и источников развития половой дифференциации обучения дал возможность установить и охарактеризовать этап (с начала 1990-х гг. по настоящее время)

становления и развития проблемы половой дифференциации обучения в отечественной и зарубежной теории и практике в процессе культурно-исторического развития.

Выделим основные предпосылки и источники данного этапа:

1) со стороны различных благотворительных организаций, фондов и государства идет финансовая поддержка гендерных исследований;

2) непосредственное участие ученых в распространении и разработке гендерных исследований;

3) рост национального женского движения и проявление интереса к гендерному просвещению;

4) гендерное просвещение самого российского общества;

5) активные обсуждения педагогического общества по вопросу возвращения к раздельному обучению по гендерному признаку в средних общеобразовательных школах России;

6) ученые-педагоги переходят к трезвой оценке гендерных различий мальчиков и девочек, которые основаны на научных фактах;

7) складываются определенные представления об идеале Человека, а именно – образованного, инициативного и мобильного человека.

Главные особенности обучения и воспитания мальчиков и девочек данного этапа: в Европе – параллельно существуют раздельное и совместное обучение мальчиков и девочек; в России – совместное обучение мальчиков и девочек; с начала XX в. во многих регионах открываются школы и классы раздельного обучения.

ЛИТЕРАТУРА

1. Андреев В.И. Педагогика творческого саморазвития. Инновационный курс. – Кн. 2. – Казань: Издательство Казанского университета, 2008.

2. Ахметова Д.З., Габдулхаков В.Ф. Теория обучения: учебно-практ. пособие для обучения студентов по специальности 031000 «Педагогика и психология». – Казань: Тагли-мат, 2004.

3. Дульмухаметова Г.Ф. Половая дифференциация обучения: исторический аспект

(античный период) // Современные наукоемкие технологии. – 2011. – № 1. – С. 55–56.

4. Здравомыслова Е.А., Темкина А.А. Институционализация гендерных исследований в России: курс лекций // Гендерный калейдоскоп. – М.: Academia, 2001. – С. 33–51.

5. Здравомыслова Е.А., Темкина А.А. Социальное конструирование гендера // Социологический журнал. – 1998. – № 3-4. – С. 171–182.

6. Кон И.С. Пол и гендер. Заметки о терминах. – URL: <http://www.neuro.net.ru/sexology>

7. Пушкарева Н.Л. Гендерный подход в исторических исследованиях // ГендерLand. – 1997. – № 1. – С. 2–3.

8. Штылева Л.В. Гендерный подход в образовании: программа спецкурса для ФПК работников образования: материалы Международной научно-практической конференции. Иваново, 24–25 июня 2003 г. – Иваново, 2003.

9. Штылева Л.В. Педагогика и гендер: развитие гендерных подходов в образовании // Женщина в российском обществе. – 2000. – № 3. – С. 61–66.

10. Штылева Л.В. Фактор пола в образовании. Гендерный подход и анализ. – М.: ПЕР СЭ, 2008.

11. Шустова Л.П. Гендерное образование педагогических кадров // Ученые записки Педагогического института СГУ им. Н.Г. Чернышевского. Серия: Психология. Педагогика. – 2010. – № 1. – С. 95–99.

12. Шустова Л.П. Формирование гендерной толерантности у старшеклассников: учебно-методическое пособие / под общ. ред. Р.Р. Загидуллина. – Ульяновск: УИПК-ПРО, 2006.

REFERENCES

1. Andreev V.I. Pedagogy of creative self-development. Innovative course. – Book. 2. – Kazan: Kazan University Press, 2008.

2. Akhmetova D.Z., Gabdulkhakov V.F. Theory of education: educational practice. software for training students in the specialty 031000 «Pedagogy and psychology». – Kazan: Taklimat, 2004.

3. Dilmukhametova G.F. Sexual differentiation of learning: historical aspect (the ancient period) // Modern high technologies. – 2011. – № 1. – P. 55–56.

4. Zdravomyslova E.A., Temkina A.A. Institutionalization of gender studies in Russia: a course of lectures // Gender kaleidoscope. – M.: Academia, 2001. – P. 33–51.

5. Zdravomyslova E.A., Temkina A.A. Social construction of gender // Sociological journal. – 1998. – № 3-4. – P. 171–182.

6. Kon I.S. Sex and Gender. Notes on terms. – URL: <http://www.neuro.net.ru/sexology>

7. Pushkareva N.L. Gender approach in historical research // Genderland. – 1997. – № 1. – P. 2–3.

8. Shtyleva L.V. Gender approach in education: the program of a special course for FPC of educators: materials of the International scientific and practical conference. Ivanovo, 24–25 June 2003. – Ivanovo, 2003.

9. Shtyleva L.V. Pedagogics and gender: development of gender approaches in education // Woman in Russian society. – 2000. – № 3. – P. 61–66.

10. Shtyleva L.V. The factor of gender in education. Gender approach and analysis. – M.: PER SE, 2008.

11. Shustov L.P. Gender education teachers // Scientific notes of N.G. Chernyshevsky Pedagogical Institute of SGU. Series: Psychology. Pedagogy. – 2010. – № 1. – P. 95–99.

12. Shustova L.P. The formation of gender tolerance in older graders: teaching aid / ed. by R.R. Zagidullina. – Ulyanovsk, 2006.

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ ЗА РУБЕЖОМ

13.00.08 – Теория и методика профессионального образования

КРЕДИТНАЯ СИСТЕМА ОБУЧЕНИЯ В КАЗАХСТАНЕ КАК ОСНОВА ИНТЕГРАЦИИ В МИРОВОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ ПРОСТРАНСТВО

РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСКОЙ САМОСТОЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ-БАКАЛАВРОВ В УСЛОВИЯХ ВНЕДРЕНИЯ КРЕДИТНОЙ ТЕХНОЛОГИИ ОБУЧЕНИЯ В ВУЗЕ

СТРАТЕГИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К РАЗВИТИЮ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В РЕСПУБЛИКЕ КЫРГЫЗСТАН



КРЕДИТНАЯ СИСТЕМА ОБУЧЕНИЯ В КАЗАХСТАНЕ КАК ОСНОВА ИНТЕГРАЦИИ В МИРОВОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ ПРОСТРАНСТВО

Э.М. Байниязова

преподаватель Казанского (Приволжского) федерального университета
Тел.: 8 (843) 292-42-87

Р.А. Фахрутдинова

доктор педагогических наук, профессор
Казанского (Приволжского) федерального университета
E-mail: fahrutdinova@list.ru; тел.: 8 (960) 046-69-37

А.М. Шакирова

преподаватель Казанского (Приволжского) федерального университета
E-mail: 0608452@mail.ru; тел.: 8 (843) 292-42-87

Р.Р. Фахрутдинов

кандидат педагогических наук, доцент
Казанского (Приволжского) федерального университета
E-mail: fahrutdinova@list.ru; тел.: 8 (960) 046-69-37

Актуальность исследования обусловлена построением социально-ориентированной рыночной экономики в Республике Казахстан, вовлечением ее в Болонский процесс и международную интеграцию образовательной сферы в единое европейское пространство. Более чем в 30 странах Европы использовалась система перевода и накопления кредитов, которая была апробирована во многих крупнейших университетах. Накопленный опыт в дальнейшем был преобразован в Болонскую декларацию, которая соответствует идеологии инновационного реформирования образовательной сферы, в основу которой были положены европейский опыт перевода и накопления кредитов и компетентностный и модульный подходы. В статье представлена эволюция внедрения и использования кредитных единиц в образовательном процессе; обобщен опыт европейской (European Credit Accumulation, ECA), британской (Credit Accumulation and Transfer System, CATS) и американской (US Credit System, USCS) систем, на базе которых происходит интеграция образовательного процесса в Республике Казахстан.

Ключевые слова: образовательная система, высшее образование, кредитная система, кредитные технологии.

CREDIT SYSTEM OF EDUCATION IN KAZAKHSTAN AS THE BASIS OF INTEGRATION INTO THE WORLD EDUCATIONAL SPACE

E.M. Bainiyazova

teacher of Kazan (Volga region) Federal University
Ph.: 8 (843) 292-42-87

R.A. Fahrutdinova

doctor of pedagogical sciences, professor
of Kazan (Volga region) Federal University
E-mail: fahrutdinova@list.ru; ph.: 8 (960) 046-69-37



A.M. Shakirova

teacher of Kazan (Volga region) Federal University
E-mail: 0608452@mail.ru; ph.: 8 (843) 292-42-87

R.R. Fakhrutdinov

PhD in pedagogics, associate professor
of Kazan (Volga region) Federal University
E-mail: fakhrutdinova@list.ru; ph.: 8 (960) 046-69-37

The relevance of the study is due to the construction of a socially-oriented market economy in the Republic of Kazakhstan, its involvement in the Bologna process and the international integration of the educational sphere into a single European space. In more than 30 countries in Europe, a credit transfers and accumulation system was used, which was tested in many of the largest universities. The accumulated experience was later transformed into the Bologna Declaration, which corresponds to the ideology of innovative reforming of the educational sphere, which was based on: European experience in transferring and accumulating loans; competency and modular approaches. The article presents the evolution of the introduction and use of credit units in the educational process. The experience of the European (European Credit Accumulation – ECA), British (Credit Accumulation and Transfer System – CATS), American (US Credit System – USCS) systems, on the basis of which the integration of the educational process in the Republic of Kazakhstan takes place, is summarized.

Key words: educational system, higher education, credit system, credit technologies.

Для более эффективного дальнейшего роста качества подготовки будущих специалистов в системе высшего образования основой являются развитие научно-технического процесса и информатизация образования и общества в целом, а также использование новейших методов и приемов обучения и применение современных средств преподавания.

В современных условиях при наличии всех возможных научных открытий существует вариативность для преподавания. Благодаря ей педагоги могут строить педагогический процесс в рамках любой из существующих систем.

Преподаватель, обладая личным опытом, убеждениями может выбрать технологию преподавания конкретной дисциплины и создать индивидуальный, только ему присущий педагогический стиль.

Под кредитной технологией обучения обычно понимают такую образовательную технологию, которая позволяет повысить творческий потенциал в освоении новых знаний [1], а также уровень самообразования [2]. Она основывается на индивидуализации и выборности образовательного процесса и программы, но в рамках регламентированного учебного процесса и учета приобретаемых знаний в виде кредитов [3; 10].

Разработка согласованной системы организационно-методической документации

стала началом перевода образовательной системы на кредитную.

В разработанной документации нашли свое отражение:

- учебные планы, которые представляли собой принципы построения учебного процесса на базе использования кредитов;
- регламент учебного процесса, обусловивший методы регламентации процесса аттестации обучающихся;
- свод педагогической нагрузки, которая представляла собой методики расчета преподавательской учебной нагрузки [4; 8].

Оценивая перспективы кредитной технологии обучения, необходимо представить ряд параметров, которые позволят дать объективную оценку ее развития:

- основной целью развития данной технологии является потенциальная возможность получения людьми образования в комфортных для них условиях, это должно быть обеспечено достижением международной прозрачности национальных образовательных систем, которые развиты в стране;
- данная технология обучения является совместимой с любой национальной образовательной системой;
- технология может быть применена к любой форме обучения студентов: очной, заочной либо дистанционной;
- возможность перезачета дисциплин в международном масштабе;

— совместимость национальных дипломов с европейскими [5; 8].

Кредитная система обучения защищает интересы студентов и преподавательского состава. Данная система позволяет ввести кредиты, которые позволяют оценить трудозатраты, также в ее рамках каждый студент сможет лично сформировать свой индивидуальный план обучения, так называемую траекторию обучения [6; 10]. Рассматриваемая система обеспечивает свободный выбор дисциплин. Для проведения аттестации применяется балльно-рейтинговая система [7; 9].

Рассматривая систему высшего образования в Республике Казахстан, необходимо отметить, что в ней сложилась практика по использованию термина «кредитная технология обучения».

В Республике Казахстан под технологией кредитного обучения понимается система обучения студентов, когда они сами определяют и планируют порядок освоения ими предметов и дисциплин. В рамках использования данной технологии под кредитом понимается унифицированная единица оценки учебной нагрузки для студентов и преподавателей.

Технология обучения сама представляет интересы профессорско-преподавательского состава. Преподаватель в классической системе представляет собой «передатчик» уже готовых знаний, а большинство студентов является пассивной воспринимающей стороной, преподаватель в кредитной системе выстраивает познавательную-мыслительную деятельность и главное учит студента учиться в течение всего образовательного процесса и не только в высшем учебном заведении. При данной системе студент – это активный «приемник» знаний, он получает опыт постоянного самообразования, базирующегося на личной инициативе, самостоятельности и осмысленности получения необходимых компетенций.

Оценка эффективности инноваций в образовательном процессе складывается из изменений в самом этом процессе и всестороннем развитии конкретных студентов, так как вузовский образовательный процесс – процесс побуждения и обеспечения обучающихся на активное и самостоятельное получение

систематизированных знаний, умений, навыков, получение креативного и практического опыта, на формирование и развитие их учебно-познавательной деятельности, потребностей в удовлетворении интересов в профессиональной сфере.

Принимая во внимание то, что использование детерминированной технологии деятельности преподавателя представляет следующее:

- творческий процесс, включающий анализ целеполагания образования;
- возможность обучающихся провести селективный отбор форм, методов и средств обучения, которые дают возможность реализовать цели и потенциальные возможности.

В то же время происходит и выбор индивидуальных предпочтений преподавателя. На практике происходит непрерывная поисковая мыслительная и творческая работа, которую преподаватель обычно не акцентирует до того момента, пока не приступает составлять календарно-тематический план или план конкретного учебного занятия (лекции, семинара и т.п.).

При этом технологии обучения анализируются не только как деятельность преподавателей, но и как дидактические системы, являющиеся самостоятельными педагогическими категориями, осуществляющие выбор тех или иных форм, методов и средств обучения, которые неразрывно связаны с последующим воплощением различных приоритетных целей образования. Примером может служить то, что педагогическое сообщество приняло в повседневный оборот такие общепринятые названия, как программное обучение, проблемное обучение, интерактивное обучение.

На современном этапе внедрения кредитной системы обучения в Республике Казахстан многие педагогические коллективы вузов проделали значительный объем методической и учебно-организационной работы, разработали и апробировали учебные планы, охватывающие систему дисциплин в корреспонденции с ГОСО и элективные курсы, включенные с учетом потенциальных потребностей и существующих требований рынка труда, внедрены образовательные программы интегрированных учебных курсов, проведена всесторонняя коррекция



и унификация названий дисциплин. Разработаны соответствующие типовые и рабочие программы, детерминирована педагогическая нагрузка, реализуются методические разработки с учетом особенностей кредитной технологии, проведена разработка и внедрение в учебный процесс активных раздаточных материалов.

В результате проведения реформы высшего образования в Республике Казахстан дальнейшей интеграции, и последовательного сближения национальных стандартов к европейским, он обретает возможность признания дипломов своих вузов за рубежом, а конкретно в европейских странах. Правительство РК планирует экономически «оптимизировать» образовательную сферу страны и представить ее привлекательной для многих европейцев.

Президент ассоциации вузов Казахстана Р.А. Алшанов предлагает привести в соответствие оптимальное сочетание цены и качества образовательных услуг, использовать географическую близость к растущему быстрыми темпами азиатскому рынку, а также многолетнюю политическую стабильность в стране. Все это дает возможность привлекать зарубежных студентов, налаживать устойчивые личные и бизнес-связи, которые потенциально могут оказать положительное влияние на экономический рост страны и дальнейшее привлечение инвестиций.

Следовательно, в ближайшее время стоит ожидать, что все высшее образование РК перейдет на кредитную технологию обучения. Прогрессивный характер данной системы был оценен преподавателями и студентами, которые опробовали и испытали систему кредитов на себе. По результатам анализа внедрения и апробации данной системы можно сделать следующие выводы о том, что в целом эта технология прогрессивна и на самом деле может организовать европейское образовательное пространство в единую цельную систему. Российская Федерация имеет возможность пристально изучить опыт Республики Казахстан, в результате чего потенциально избежать многих проблем технического характера при внедрении кредитной технологии.

Внедрение кредитной системы обучения в образовательную сферу РК было вызвано

необходимостью всесторонней интеграции национальной системы образования в мировое образовательное пространство, при этом в полном объеме должны выполняться условия конвертации дипломов выпускников вузов Казахстана с учетом требований рынка труда.

В целом кредитная технология приемлема как вид обучения. Ведь такая система вызовет появление конкуренции (как среди преподавателей, так и студентов) и в дальнейшем будет способствовать повышению успеваемости последних и улучшению качества их знаний.

ЛИТЕРАТУРА

1. Асанов Н.А., Калдияров Д.А., Минажеева Г.С. Организация образовательного процесса на основе кредитной технологии. – Алматы: Казак университеты, 2004.
2. Каланова Ш.М., Омирбаев С.М. О введении кредитной технологии в вузах Республики Казахстан // Проблемы введения системы зачетных единиц в высшем профессиональном образовании: материалы к Всероссийскому совещанию 23 апреля 2003 г., г. Москва / под ред. В.Н. Чистохвалова. – М.: Изд-во РУДН, 2003. – С. 2–6.
3. Карасева Э.М. Применение кредитной системы обучения в Костанайском социально-техническом университете // Вестник науки Костанайского социально-технического университета. – 2005. – № 8. – С. 109–114.
4. Кусаинов А.А., Омирбаев С.М. Кредитная система обучения как средство реализации академической мобильности студентов // Высшее образование Казахстана. – 2004. – № 1. – С. 23–28.
5. Монгуш М.В. Модульно-рейтинговая система контроля качества знаний студентов // Вестник педагогической инновации Новосибирского государственного педагогического университета. – 2007. – № 4. – С. 15–18.
6. Шакирова А.М., Фахрутдинова Р.А., Фахрутдинов Р.Р. Формирование готовности к профессиональной деятельности студентов в образовательном пространстве колледжа // Наука и школа. – 2018. – № 4. – С. 56–62.
7. Фахрутдинова Р.А., Васильева И.Д. Реализация педагогических условий фор-

мирования профессиональных компетенций студентов-бакалавров в вузе // Научное обозрение: гуманитарные исследования. – 2016. – № 6. – С. 38–43.

8. Ханмурзина Р.Р., Саглам Ф.А., Ягудина Г.Р. Реализация требований Федерального государственного образовательного стандарта в преподавании гуманитарных дисциплин // Эффективные системы менеджмента: качество, инновации, образование: материалы VII Международного научно-практического форума / под ред. И.И. Антоновой. – Казань, 2018. – С. 396–405.

9. Khanmurzina R.R., Kozhanova M.B., Zabolotskikh O.P., Petukhova O.A., Yarullina A.S., Kajumova D.F., Badrutdinov M.N., Sayfutdinova G.B. Management effectiveness of students socialization as a development imperative of cultures dialogue and civilizations partnership // International Review of Management and Marketing. – 2016. – Т. 6. – № 2. – P. 177–183.

10. Ханмурзина Р.Р. Формирование социальной самозащищенности у студентов вуза в условиях международной образовательной интеграции: автореф. дис. ... канд. пед. наук / Марийский государственный университет. – Казань, 2010.

REFERENCES

1. Asanov A.H., Kaldiyarov D.A., Minagawa G.S. The organization of educational process based on credit technology. – Almaty: Kazak universities, 2004. – P. 234–229.

2. Kalanova Sh.M., Omirbayev S.M. On the introduction of credit technology in higher education institutions of the Republic of Kazakhstan // Problems of introduction of credit system in higher vocational education: materials of all-Russian Meeting of 23 apr. 2003, Moscow / ed. by V.N. Chistokhvalov. – M.: Publishing of RUDN, 2003. – P. 2–6.

3. Karaseva E.M. Application of the credit system of education in Koştanay Socio-Techni-

cal University // Vestnik of science of Koştanay Socio-Technical University. – 2005. – № 8. – P. 109–114.

4. Kurapov A.A., Omirbayev S.M. The credit system of training as means of realization the academic mobility of students // Higher education of Kazakhstan. – 2004. – № 1. – P. 23–28.

5. Mongush M.V. Modular rating system of quality control of students' knowledge // Bulletin of pedagogical innovation of Novosibirsk State Pedagogical University. – 2007. – № 4. – P. 15–18.

6. Shakirova A.M., Fakhrutdinova R.A., Fakhrutdinov R.R. Formation of readiness for professional activity of students in the educational space of the College // Science and school. – 2018. – № 4. – P. 56–62.

7. Fakhrutdinova R.A., Vasilieva I.D. The implementation of pedagogical conditions of formation professional competences of undergraduate students at University // Scientific review: Humanities research. – 2016. – № 6. – P. 38–43.

8. Khanmurzina R.R., Saglam F.A., Yagudina G.R. Implementation of the requirements of the federal state educational standard in the teaching of the humanities // Effective management systems: quality, innovation, education: Proceedings of the VII International Scientific and Practical Forum / ed. by I.I. Antonova. – Kazan, 2018. – P. 396–405.

9. Khanmurzina R.R., Kozhanova M.B., Zabolotskikh O.P., Petukhova O.A., Yarullina A.S., Kajumova D.F., Badrutdinov M.N., Sayfutdinova G.B. Management effectiveness of students socialization as a development imperative of cultures dialogue and civilizations partnership // International Review of Management and Marketing. – 2016. – Т. 6. – № 2. – P. 177–183.

10. Khanmurzina R.R. Formation of social self-protection of university students in the context of international educational integration: abstract of dis. ... cand. of ped. sciences. – Kazan, 2010.

РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСКОЙ САМОСТОЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ-БАКАЛАВРОВ В УСЛОВИЯХ ВНЕДРЕНИЯ КРЕДИТНОЙ ТЕХНОЛОГИИ ОБУЧЕНИЯ В ВУЗЕ

Э.М. Байниязова

преподаватель Казанского (Приволжского) федерального университета
Тел.: 8 (843) 292-42-87

Р.А. Фахрутдинова

доктор педагогических наук, профессор, преподаватель
Казанского (Приволжского) федерального университета
E-mail: fahrutdinova@list.ru; тел.: 8 (960) 046-69-37

А.М. Шакирова

преподаватель Казанского (Приволжского) федерального университета
E-mail: 0608452@mail.ru; тел.: 8 (843) 292-42-87

Р.Р. Фахрутдинов

кандидат педагогических наук, доцент
Казанского (Приволжского) федерального университета
E-mail: fahrutdinova@list.ru; тел.: 8 (960) 046-69-37

В статье рассматривается развитие творческой самостоятельности студентов как критерий качества образования в высшем учебном заведении при внедрении кредитной технологии обучения студентов. Представлена характеристика и описано экспериментальное исследование, которое было направлено на теоретическое обоснование и доказательство в рамках эксперимента по определению эффективности педагогических усилий, обеспечивающих успешное развитие творческой самостоятельности студента-бакалавра в рамках внедрения кредитной технологии обучения студентов в вузе (на примере Республики Казахстан).

Ключевые слова: образовательная система, высшее образование, кредитная система, кредитные технологии, интеграция, технологизация, управление, творческий потенциал, модернизация образования, образовательное пространство, сетевое взаимодействие, образовательный комплекс, творческая самостоятельная рота, коммуникативная компетенция.

DEVELOPMENT OF STUDENTS' CREATIVE INDEPENDENCE AS A CRITERION OF EDUCATION QUALITY IN HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS WITH CREDIT TECHNOLOGY

E.M. Bainiyazova

teacher of Kazan (Volga region) Federal University
Ph.: 8 (843) 292-42-87

R.A. Fahrutdinova

doctor of pedagogical sciences, professor
of Kazan (Volga region) Federal University
E-mail: fahrutdinova@list.ru; ph.: 8 (960) 046-69-37

A.M. Shakirova

teacher of Kazan (Volga region) Federal University
E-mail: 0608452@mail.ru; ph.: 8 (843) 292-42-87

R.R. Fakhrutdinov

PhD in pedagogics, associate professor
of Kazan (Volga region) Federal University
E-mail: fahrutdinova@list.ru; ph.: 8 (960) 046-69-37

The article deals with the development of creative independence of students as a criterion of quality of education in higher education in the implementation of credit technology of students. The paper presents the characteristics and described the pilot study that was aimed at theoretical justification and proof in the experiment to determine the effectiveness of pedagogical efforts that ensure the successful development of creative independence of the student's bachelor's degree in the framework of the implementation of credit technology of training of students in the University (on the example of the Republic of Kazakhstan).

Key words: educational system, higher education, credit system, credit technologies, integration, technologization, management, creative potential, modernization of education, educational space, network interaction, educational complex, creative independent company, communicative competence.

В условиях модернизации системы образования остаются не достаточно изученными вопросы развития творческой самостоятельности бакалавров в процессе внедрения кредитной технологии обучения в вузе. Цель исследования – теоретически обосновать и экспериментально проверить эффективность педагогических условий, обеспечивающих успешное развитие творческой самостоятельности студента-бакалавра в условиях внедрения кредитной технологии обучения в вузе (на примере Казахстана).

В исследовании использовалась система следующих методов:

1) теоретические: анализ философской, психолого-педагогической, методической и лингвистической литературы; моделирование; синтез эмпирического материала; обобщение педагогического опыта преподавателей вуза;

2) эмпирические: обсервационные – прямое, косвенное и включенное наблюдение; изучение продуктов образовательной деятельности студентов; диагностические анкетирование, интервьюирование, тестовые задания;

3) экспериментальные – констатирующий, формирующий и контрольный этапы;

4) статические – методы математической статистики, системный, количественный и качественный анализ данных, полученных в ходе проведения экспериментов, их графическая интерпретация.

Мы придерживались следующих методик исследования:

– «Методика для диагностики учебной мотивации студентов» (А.А. Реан и В.А. Якунин, модификация Н.Ц. Бадмаевой);

– «Методика измерения уровня коммуникативной компетентности будущего специалиста» по Г.С. Трофимовой.

В соответствии с предметом исследования необходимо выделить множественный ряд определений основных категорий, а именно – «самостоятельная работа», «творческая самостоятельность студентов» в образовательной деятельности вуза.

В своих исследованиях Н.Н. Павлов и Л.Е. Кертман отмечают, что лишь единство познания и творчество являются основными критериями самостоятельной работы.

С.А. Зиновьев, А.В. Ососков рассматривают самостоятельную работу как компонент творческой познавательной практической деятельности студентов.

Основываясь на исследованиях В.И. Андреева, необходимо отметить, что самостоятельная работа студента всегда основывается на процессе индивидуального познания, и это не зависит от формы, в которой она производится.

Самостоятельная деятельность учащегося, по В.И. Андрееву, основывается на трех основных видах деятельности обучающегося: усвоении готовых знаний, модификации полученных им знаний и самостоятельной деятельности, т.е. применения методов самообучения, основанных на творческом подходе к получению знаний и решению задач.

Основными этапами организации самостоятельной работы при когнитивном подходе, согласно В.И. Андрееву, считаются: во-первых, постановка перед студентами целей, задач; обеспечение заданий с указаниями и объяснениями согласно их осу-



ществлению; во-вторых, период самоорганизации учащихся, их прямая согласно выполнению заданий, предложенных преподавателем; в-третьих, самоконтроль усвоения знаний студентами и, кроме того, анализ и подытоживание результатов самостоятельной работы преподавателем [1].

Главным признаком самостоятельной работы студента является не тот факт, что он может проходить свое обучение без участия преподавателя, а то, что в рамках своей деятельности он способен переводить информацию в знания, уметь управлять своим обучением [2].

Сегодня можно сказать, что процесс обучения в вузах построен на исторически сложившихся принципах обучения студентов, а именно: студент является пассивным объектом в процессе обучения, при этом преподаватели доминируют над студентами, они являются определяющим звеном в тандеме «учитель–ученик». Но в последнее время все чаще говорится об ограниченности данного подхода, а переход от него к более прогрессивному, основанному на увеличении объемов самостоятельной работы студентов, и повышение активной роли студентов в процессе обучения являются наиболее актуальной проблемой в рамках развития образовательных процессов в высших учебных заведениях [3].

Современный Казахстан стремится к конструированию устойчивого, комфортного для проживания общества, в котором каждый человек может максимально раскрыть свой творческий и профессиональный потенциал [4; 10]. Однако построение такого общества невозможно без учета сложившихся традиций и ментальности. Стартовые позиции западного общества, из которого заимствована кредитная технология обучения, и казахстанского общества совершенно разные, и это необходимо принимать во внимание при проведении реформы образования.

В рамках кредитной системы, в отличие от традиционной системы, преподаватель учит студента учиться, является организатором его познавательной и учебной деятельности. В традиционной же системе обучения преподаватель предстает в качестве передатчика уже готовых знаний студентам.

То есть в традиционной системе студент является пассивным получателем знаний, а преподаватель – их активным передатчиком.

В кредитной системе студенты становятся активными субъектами учебной деятельности, они постоянно занимаются самообразованием и активным обучением, основанном на инициативности и самостоятельности; преподаватель же лишь в течение одного семестра проводит занятия в аудиториях, а вторая половина года посвящена научной деятельности.

Использование детерминированной технологии деятельности преподавателя представляет следующее: творческий процесс, включающий анализ целеполагания образования; возможность обучающихся провести селективный отбор форм, методов и средств обучения, которые дают возможность реализовать цели и потенциальные возможности. Студенты, занимаясь своим обучением самостоятельно, развивают свою организованность, а в процессе самообучения подходят к решению любых задач более творчески, что, в свою очередь, обеспечивает развитие их творческого начала, способствует повышению эффективности усвоения знаний, полученных собственным путем, а это приводит к тому, что для них становится доступным решение любых задач [5].

Педагог должен способствовать раскрытию способностей студентов, поддерживать развитие их неповторимых индивидуальностей [6; 8], на это и должна быть направлена связь «преподаватель–студент».

Эффективность педагогической поддержки во многом зависит от таких важных факторов, как совместная творческая деятельность преподавателей и студентов [7; 9; 10], а также от создания креативной среды обучения студентов. Поддержка педагога способствует раскрытию в студентах творческого начала и самостоятельности, что является одним из наиболее важных преимуществ кредитной технологии образования, когда преподаватель становится тем человеком, который направляет и оказывает поддержку студентам в их образовательном процессе.

Успешным окончанием воспитательной работы по отношению к студентам должно стать развитие основанной на творческой самостоятельности эффективная професси-

онально-личностная компетенция будущего специалиста, способного к самостоятельному решению разнообразных задач путем творческого поиска и постоянного самосовершенствования.

Чтобы достичь истинных успехов в образовательном процессе, студенты должны подходить к своему обучению более ответственно, основываясь на тех положениях, что самостоятельная работа является одной из наиболее эффективных форм обучения. Сами же знания студентами приобретаются на более высоком уровне при мобилизации их творческих способностей к процессу обучения, т.е. ведущей формой, которая позволит студентам эффективно и наиболее результативно приобрести необходимые им знания, является творческая самостоятельная работа, основанная на развитии у них концептуальных основ творческой деятельности по отношению к процессу обучения.

В Республике Казахстан основным фактором, который снижает эффективность самостоятельной работы студентов, является отсутствие программ, которые бы регулировали взаимоотношения студентов и преподавателей при организации самостоятельной работы [6]. Также к подобным факторам можно отнести отсутствие инфраструктуры для обеспечения эффективной самостоятельной работы студентов, низкая ориентация преподавателей на организацию данной работы у студентов, низкую мотивацию к самостоятельной работе у студентов, вызванную незнанием о ее преимуществах.

Сегодня можно с полным основанием утверждать, что реформа казахстанской системы высшего образования состоялась. Казахстан успешно вошел в мировое образовательное пространство и стал его полноправным членом. Система высшего образования Казахстана в достаточной степени соответствует основным принципам Болонского процесса. Следующим этапом развития образовательной системы Казахстана должно стать совершенствование ее деятельности с точки зрения повышения качества подготовки специалистов.

Кредитная технология, применяемая в Республике, обеспечивает и поощряет самостоятельное изучение студентами своих предметов, а это, в свою очередь, развивает

в них стремление к творческому познанию, повышает степень их самоорганизованности и, в конечном итоге, способствует более эффективному получению знаний и образования, а педагогическая поддержка способствует находить индивидуальный подход к каждому студенту, что наилучшим образом раскрывает творческие умения самостоятельности учащихся в условиях кредитной технологии обучения. При этом конечным продуктом воспитательной системы работы преподавателя должна стать особая профессионально-личностная компетенция будущего специалиста, основанная на высоко развитой творческой самостоятельности.

Прогрессивный характер данной системы был оценен преподавателями и студентами, которые опробовали и испытали систему кредитов на себе. По результатам анализа внедрения и апробации данной системы можно сделать выводы о том, что в целом эта технология прогрессивна и может организовать европейское образовательное пространство в единую цельную систему. Российская Федерация имеет возможность пристально изучить опыт Республики Казахстан и в результате потенциально избежать многих проблем технического характера при внедрении кредитной технологии.

ЛИТЕРАТУРА

1. Шакирова А.М., Фахрутдинова Р.А. Формирование профессиональных компетенций студентов колледжа // Материалы V Международной научно-практической конференции «Преемственная проблема инклюзивного образования: профессиональные компетенции педагогов. – Казань: Познание, 2017. – С. 403–404.
2. Хадикова З.И. Развитие творческой самостоятельности студента в системе полипредметности учебного процесса // Инновационные педагогические технологии: материалы Междунар. науч. конф. (г. Казань, октябрь 2014 г.). – Казань, 2014. – С. 281–284.
3. Беляева А. Управление самостоятельной работой студентов // Высшее образование в России. – 2003. – № 6. – С. 105–109.
4. Жураковский В. Управление самостоятельной работой: мировой опыт // Высшее образование в России. – 2003. – № 2. – С. 45–50.



5. Исаева Т.Е. Формирование действий самостоятельности как интегрального качества личности подростков: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Ростов н/Д, 1990.

6. Шакирова А.М., Фахрутдинова Р.А. Теоретико-методологические основы формирования знаний профессиональных компетенций студентов средствами психолого-педагогических дисциплин в условиях реформы колледжа // Научный прогресс: научно-практический журнал. – Уфа, 2017. – № 2. – С. 23–25.

7. Шакирова А.М., Фахрутдинова Р.А., Фахрутдинов Р.Р. Формирование готовности к профессиональной деятельности студентов в образовательном пространстве колледжа // Наука и школа. – 2018. – № 4. – С. 56–62.

8. Khanmurzina R.R., Kozhanova M.B., Zabolotskikh O.P., Petukhova O.A., Yarullina A.S., Kajumova D.F., Badrutdinov M.N., Sayfutdinova G.B. Management effectiveness of students socialization as a development imperative of cultures dialogue and civilizations partnership // International Review of Management and Marketing. – 2016. – Т. 6. – № 2. – P. 177–183.

9. Ханмурзина Р.Р. Формирование социальной самозащищенности у студентов вуза в условиях международной образовательной интеграции: автореф. дис. ... канд. пед. наук / Марийский государственный университет. – Казань, 2010.

10. Саглам Ф.А., Голынская А.С. Формирование грамматической компетенции в рамках посткоммуникативных методов преподавания иностранных языков // Тенденции и закономерности развития современного российского общества: экономика, политика, социально-культурная и правовая сферы: материалы Всероссийской научно-практической конференции с международным участием: в 2 ч. – Казань, 2016. – С. 104–106.

REFERENCES

1. Shakirova A.M., Fakhrutdinova R.A. Formation of professional competencies of College students // Materials of V International scientific-practical conference «Continuity of inclusive education: professional competence of teachers». – Kazan: Knowledge, 2017. – P. 403–404.

2. Hudecova Z.I. Development of creative independence of the student in the system of polypedates educational process // Innovative educational technology: proceedings of the International science conf. (Kazan, October 2014). – Kazan, 2014. – P. 281–284.

3. Belyaeva A. Management of independent work of students // Higher education in Russia. – 2003. – № 6. – P. 105–109.

4. Zhurakovsky V. Management of independent work: world experience // Higher education in Russia. – 2003. – № 2. – P. 45–50.

5. Isayev T.E. The Formation of independence as the integral quality of the personality of adolescents: abstract of dis. ... cand. of ped. sciences. – Rostov-on-Don, 1990.

6. Shakirova A.M., Fakhrutdinova R.A. Theoretical-methodological bases of formation of professional competence of students by means of psychological and pedagogical disciplines in the conditions of the College // Scientific ability progress: scientific-practical high magazine. – Ufa, 2017. – № 2. – P. 23–25.

7. Shakirova A.M., Fakhrutdinova R.A., Fakhrutdinov R.R. Formation of readiness for professional activity of students in the educational space of the College // Science and school. – 2018. – № 4. – P. 56–62.

8. Khanmurzina R.R., Kozhanova M.B., Zabolotskikh O.P., Petukhova O.A., Yarullina A.S., Kajumova D.F., Badrutdinov M.N., Sayfutdinova G.B. Management effectiveness of students socialization as a development imperative of cultures dialogue and civilizations partnership // International Review of Management and Marketing. – 2016. – Т. 6. – № 2. – P. 177–183.

9. Khanmurzina R.R. Formation of social self-protection of university students in the context of international educational integration: abstract of dis. ... cand. of ped. sciences / Mari State University. – Kazan, 2010.

10. Saglam F.A., Golynskaya A.S. Formation of grammatical competence in the framework of post-communicative methods of teaching foreign languages // Trends and patterns of development of modern Russian society: economics, politics, socio-cultural and legal spheres: materials of the All-Russian scientific-practical conference with international participation: in 2 p. – Kazan, 2016. – P. 104–106.



СТРАТЕГИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К РАЗВИТИЮ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В РЕСПУБЛИКЕ КЫРГЫЗСТАН

М.А. Сучков

кандидат экономических наук, доцент,
директор Кыргызского филиала

Казанского национального исследовательского технологического университета

E-mail: kf.knitu@mail.ru; тел.: 8 (927) 416-96-94

В статье дан анализ развития инклюзивного образования в Республике Кыргызстан. Особенностью развития инклюзии в образовании этой страны является осмысление его качества через выстраивание индикаторов качества. Несмотря на то что пока еще не выработана научно обоснованная и практикоориентированная Концепция развития инклюзивного образования и инклюзивным обучением не охвачено большое количество детей с ОВЗ, просматривается внимание государства к этой проблеме в русле реформирования всех сфер жизни в русле демократических перемен.

Ключевые слова: инклюзивное образование, стратегия развития образования, индикаторы качества, государственная политика.

STRATEGIC APPROACHES TO THE DEVELOPMENT OF INCLUSIVE EDUCATION IN THE REPUBLIC OF KYRGYZSTAN

M.A. Suchkov

candidate of economic sciences, associate professor,
director of Kyrgyz branch

of Kazan National Research Technological University

E-mail: kf.knitu@mail.ru; ph.: 8 (927) 416-96-94

The article analyzes the development of inclusive education in the Republic of Kyrgyzstan. A feature of the development of inclusion in the education of this country is the understanding of its quality through the building of quality indicators. Despite the fact that a scientifically substantiated and practice-oriented Concept for the development of inclusive education has not yet been developed and a large number of children with disabilities are covered by inclusive education, the government's attention to this issue in the course of reforming all spheres of life in the course of democratic changes is visible.

Key words: inclusive education, strategy for the development of education, quality indicators, public policy.

Внедрение идей инклюзивного образования – одно из направлений модернизации и реформирования образовательных систем мира. Не обошло реформирование образования с учетом включения в него инклюзивного компонента и в республиках Средней Азии.

Как руководитель филиала научно-исследовательского университета КНИТУ (КХТИ) в г. Кант Кыргызстана, приходится соприкасаться с определенной категорией студентов, которых можно отнести к катего-

рии студентов с ограниченными возможностями здоровья. В Республике Кыргызстан в последнее десятилетие уделяется пристальное внимание проблемам инклюзивного образования.

Инклюзивность в Кыргызской Республике рассматривается «сквозным принципом предоставления образовательных услуг на всех уровнях образования». Образование в этой стране воспринимается как инвестиция в будущее общества. Примечательно то, что все формы и уровни образования подверга-



ются анализу в призме качества. Среди параметров оценивания качества образования имеют место два показателя, которые имеют прямое отношение. Первый показатель – это состояние здоровья ребенка, его физиологическое состояние; второй – это психологическое и психическое состояние обучающегося, его психологический комфорт.

Под словосочетанием «психологический комфорт» понимается эмоциональное благополучие (преобладание в процессе жизнедеятельности позитивных эмоций), позитивная Я-концепция (положительное самовосприятие, самоотношение, самооценка), благополучие и успешность в сфере общения и взаимоотношений (принятие ребенка родителями, сверстниками, педагогами) [5].

Для реализации одной из целей по повышению качества образования в стратегических документах имеется задача обеспечения государственных гарантий доступности и равных возможностей в получении качественного образования на всех уровнях [4].

По данным Министерства труда и социального развития, в настоящее время в Кыргызстане проживает 26 672 детей с ограниченными возможностями здоровья. Видна динамика возрастания детской инвалидности (5358 детей в 1990 г., в 2006 г. – уже 19 931 детей с ОВЗ) [ЮНИСЕФ, 2008]. У многих детей обнаружены серьезные заболевания соматического характера, особенно у детей сельских местностей.

В Кыргызстане дети с ОВЗ учатся как в общеобразовательных школах, так и в специальных (всего 10925 детей), однако общее количество таких детей в 2,5 раза больше.

В руководящих документах указано на необходимость организации инклюзивного образования с дошкольной образовательной организации и сопровождения этого процесса до трудоустройства студента с инвалидностью. В этом плане стратегия развития инклюзивного образования близка к идеям российских исследователей, таких как Д.З. Ахметова, З.Г. Нигматов, Т.А. Челнокова [1]. Эти авторы рассматривают инклюзивное образование в преемственной системе, начиная с дошкольной образовательной организации до трудоустройства выпускника профессионального учебного заведения. В последнее время все острее

встает вопрос о преемственности в образовании на разных ступенях развития. Его поднимают и ученые, и руководители образовательных учреждений, и учителя, и даже родители учеников. При всем многообразии и вариативности программ дошкольного, начального и основного образования между этими ступенями практически отсутствуют сквозные линии, которые бы учитывали единство целей, содержания, выбор наиболее оптимальных форм, методов, средств эффективного обучения, оценивания и диагностирования достижений учащихся [1].

Кыргызстан – маленькая страна, в которой реализация инновационных проектов значительно легче ввиду возможности оперативно доводить управленческие решения до исполнителей. В этом плане российский опыт построения инклюзивной образовательной системы является прекрасным подспорьем в разработке нормативной базы и использования методов, средств инклюзивного образования применительно к национальным условиям и этнокультурным особенностям развития образовательной системы.

Внедрение инклюзивного образования в Кыргызстане – это реформа, способствующая расширению доступа к повышению качества образования. При этом есть понимание необходимости создания инклюзивной системы в рамках обычной общеобразовательной школы. «Обычные школы, имеющие инклюзивную ориентацию, являются самым эффективным средством борьбы с дискриминирующим отношением, так как создают благоприятную общественную среду, инклюзивное общество и обеспечивают образование для всех. Кроме того, они обеспечивают эффективное образование большинству детей и повышают действенность и, в конечном итоге, рентабельность всей системы образования» [Саламанкская декларация и Рамки действия по образованию лиц с особыми потребностями, Париж, Юнеско (Министерство образования, Испания), 1994]. Понимание форм включения (инклюзии) ребенка в специальные условия (сеть специальных школ) или адаптация образовательной среды к ребенку с ОВЗ – адекватно российской системе инклюзивного образования.

Кыргызстан ратифицировал Конвенцию ООН по правам детей в 1996 г. В связи с этим были внесены существенные изменения в нормативную правовую базу, но по большому счету пока статус инклюзивного образования не определен должным образом в национальном законодательстве, не разработана его концепция, не выявлена модель инклюзивного образования на национальном уровне. Несмотря на наличие в законодательных актах, таких как «Конституция Кыргызской Республики 2010 г.», Закон «Об образовании» Кыргызской Республики 2003 г., Закон «О дошкольном образовании Кыргызской Республики 2009 г.», Закон о правах и гарантиях лиц с ограниченными возможностями здоровья в Кыргызской Республике (2009 г.), нормативная база инклюзивного образования рассматривает только детей с ограниченными возможностями, отдавая предпочтение обеспечению их специальным образованием; используется до сих пор медицинский подход к реализации образования для детей с ОВЗ, слабо используется потенциал специального образования в организации инклюзивного образования в условиях общеобразовательной школы.

В Концепции развития образования в Республике Кыргызстан до 2020 г. предусмотрено включение инклюзивных подходов к обучению на всех ступенях образования, с акцентом на образование детей с особыми нуждами и детей с ограниченными возможностями здоровья. Однако практика показывает, что эти две системы (общего и специального) образования существуют отдельно, сегрегационно. Этому способствует и то, что они находятся в ведении нескольких разных ведомств. Данный фактор является препятствием в реальном обеспечении качества инклюзивного образования, также отсутствует мониторинг развития и качества инклюзивного образования. Так же, как и в России, в Кыргызстане используются формы тьюторства и дистанционного (надомного) обучения. Курс на инклюзивное образование в стране взят, однако нет четко продуманной концепции его развития.

Опыт развития инклюзивного образования в Республике Кыргызстан позволяет делать ряд выводов.

1. Взят курс на развитие инклюзивного образования в стране.

2. Прослеживается тенденция создания преемственной системы внедрения инклюзивных подходов в практику образовательных организаций, начиная с дошкольных до высшей школы.

3. Имеются попытки определить индекс инклюзивности образования с использованием зарубежного (британского) и российского опыта.

4. Идет определенная работа по осмыслению и описанию индикаторов качества инклюзивного образования, но пока эта попытка на начальном уровне.

5. Инклюзивное образование в центре внимания государственной политики в области образования, поэтому данное направление будет развиваться и совершенствоваться.

К сложностям в развитии инклюзивного образования в Кыргызстане можно отнести следующие:

– нет целостной Концепции развития инклюзивного образования: все, что намечено в этой области, на сегодняшний день имеет дискретный характер и не увязано с этнокультурными факторами развития образовательной ситуации в стране;

– большое количество детей с ОВЗ дошкольного возраста не охвачено инклюзивными детскими садами, что приводит к запоздалому включению их в процесс реабилитации и социализации;

– несмотря на опережение подходов России к оценке качества инклюзивного образования, в Кыргызстане пока не найдены индикаторы качества инклюзивного образования.

Вышесказанное позволяет заключить, что нужны серьезные теоретические исследования системы инклюзивного образования в Кыргызстане и обобщения локального практического опыта для выработки Концепции развития образовательной и социокультурной инклюзии с учетом этнокультурных особенностей этой страны. Востребованность данных исследований объясняется потребностями общества и политической волей руководства страны в направлении реформирования всех сфер жизни по пути демократических преобразований.



ЛИТЕРАТУРА

1. Ахметова Д.З., Нигматов З.Г., Челнокова Т.А. Преемственная система инклюзивного образования: в 2 т. – Т. 1: Ретроспектива и теория инклюзивного образования. – Казань: Познание, 2016.
2. Закон Кыргызской Республики «Об образовании» от 30 апреля 2003 г. № 92. – URL: <http://edu.gov.kg/ru/docs/zakon-kr-ob-obrazovanii>
3. Саламанкская декларация и рамки действия по образованию лиц с особыми потребностями. – Париж: Юнеско, 1994.
4. Конституция Кыргызской Республики, 2010 г. – URL: cbd.minjust.gov.kg
5. Образование и наука в Кыргызской Республике, 2009–2013 // Статистический бюллетень. – 2014.

REFERENCES

1. Akhmetova D.Z., Nigmatov Z.G., Chelnokova T.A. Succession system of inclusive education: in 2 t. – T. 1: Retrospective and theory of inclusive education. – Kazan: Cognition, 2016.
2. Act № 92 of 30 April 2003 on education of the Kyrgyz Republic. – URL: <http://edu.gov.kg/ru/docs/zakon-kr-ob-obrazovanii>
3. Salamanca Declaration and framework for action on education for persons with special needs. – Paris: UNESCO, 1994.
4. Constitution of the Kyrgyz Republic, 2010. – URL: cbd.minjust.gov.kg
5. Education and science in the Kyrgyz Republic, 2009–2013 // Statistical Bulletin. – 2014.



РЕГИОН КРУПНЫМ ПЛАНOM: ПЕНЗА

13.00.01 – Общая педагогика, история педагогики и образования

СМЫСЛООБРАЗУЮЩИЕ АСПЕКТЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ СОЦИАЛИЗАЦИИ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА

ФОРМИРОВАНИЕ ГОТОВНОСТИ СТУДЕНТОВ ВУЗА К РЕАЛИЗАЦИИ ЗОЖ В ПРОЦЕССЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ

ОБ ИДЕАЛЬНЫХ СУЩНОСТЯХ В ОБРАЗОВАНИИ

РАЗВИТИЕ СОЦИАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА И ЭФФЕКТИВНОСТИ БЕСКОНТАКТНЫХ СПОСОБОВ ПОЛУЧЕНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ИНФОРМАЦИИ У СОВРЕМЕННЫХ СТУДЕНТОВ

ИЗУЧЕНИЕ ГОТОВНОСТИ ПЕДАГОГОВ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ К ОКАЗАНИЮ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УСЛУГ ДЕТЯМ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

КОМПЛЕКСНЫЙ ПОДХОД К ОБУЧЕНИЮ ДЕТЕЙ С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА

ДЕТСКОЕ ЭКСПЕРИМЕНТИРОВАНИЕ КАК МЕТОД УМСТВЕННОГО ВОСПИТАНИЯ ДОШКОЛЬНИКОВ

ОРГАНИЗАЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ РАЗВИТИЯ ИНЖЕНЕРНО-ТЕХНИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ

ДИАГНОСТИКА СФОРМИРОВАННОСТИ НАЦИОНАЛЬНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ У ШКОЛЬНИКОВ

СПЕЦИФИКА ПРОЦЕССА СОЦИАЛИЗАЦИИ ШКОЛЬНИКОВ – ПРЕДСТАВИТЕЛЕЙ ЭТНИЧЕСКИХ МЕНЬШИНСТВ

СМЫСЛООБРАЗУЮЩИЕ АСПЕКТЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ СОЦИАЛИЗАЦИИ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА

В.В. Сохранов-Преображенский

доктор педагогических наук, профессор
Пензенского педагогического института им. В.Г. Белинского
Пензенского государственного университета
E-mail: prof_sochranov@mail.ru

Особенности постиндустриального развития современного общества в условиях системной информатизации и становления инновационных культурных основ профессиональной деятельности личности диктуют особые условия организации образовательной деятельности в образовательных организациях. В этой ситуации важной становится смысловая профессиональная социализация обучающихся, в основе которой – компетентная самоорганизация и профессионально значимая реализация личностного потенциала. Автором актуализируется необходимость разработки концептуального обоснования и моделирования эффективного процесса смысловой профессиональной социализации будущих педагогов на основе компетентной смысловой самоорганизации участников педагогического процесса вуза. При оценивании качества взаимодействия педагогов и обучающихся предлагается использование системного и деятельностного подходов к оценке, когда в ней учитывается динамика изменения результатов при сравнении предыдущих и новых результатов в процессе смысловой реализации личностного потенциала. Предложена характеристика методолого-теоретических подходов и направлений решения обозначенной проблемы в контексте реализации компетентностного подхода к деятельности преподавателей вуза. Представлена позиция автора по содержанию тезауруса модели проводимого исследования.

Ключевые слова: смысл, социализация, воспитание, обучение, моделирование, смысловое взаимодействие, компетентность, компетенции.

SENSE-FORMING ASPECTS OF PROFESSIONAL SOCIALIZATION OF PEDAGOGICAL UNIVERSITY STUDENTS

V.V. Sokhranov-Preobrazhensky

doctor of pedagogical sciences, professor
of V.G. Belinsky Penza Pedagogical Institute of Penza State University
E-mail: prof_sochranov@mail.ru

Features of postindustrial development of modern society in the conditions of system Informatization and formation of innovative cultural bases of professional activity of the person dictates special conditions of the organization of educational activity in the educational organizations. In this situation, it becomes important semantic professional socialization of students, which is based on competent self-organization and professionally significant implementation of personal potential. The author actualizes the need to develop a conceptual justification and modeling of the effective process of semantic professional socialization of future teachers on the basis of the competent semantic self-organization of the participants of the pedagogical process of the University. When assessing the quality of interaction between teachers and students, it is proposed to use a systematic, activity-based approaches to evaluation, when it takes into account the dynamics of changes in the results, when comparing the previous and new results in the process of semantic realization of personal potential. The characteristic of methodological and theoretical approaches and directions of solving this problem in the context of the implementation of the competence approach to the activities of University teachers. The author's position on the content of the thesaurus of the model of the research is presented.

Key words: sense, socialization, education, training, modeling, semantic interaction, competence.

Развитие высшего педагогического образования в современном государственно-общественном устройстве России проявляет

все известные в научном знании закономерности и признаки эволюционирующей системы. Как известно, любая система в про-

цессе историко-культурного самоизменения движется по стадиям возникновения, насыщения, относительной стабильности, стагнации, кризиса и становления нового образа. Он содержит как инновационные, так и консервативно-продуктивные компоненты, составляющие основу базисных направлений взаимопроникновения традиционных и новаторских концепций и моделей.

Движение системы по данным этапам циклично со спиралевидным структурированием. Каждый новый уровень системообразования одномоментно отрицает и основывается на предшествующем состоянии своего образа. При этом система воспроизводит в своем проявлении обновленную ментальность, целеполагание и способы взаимодействия с другими (внешними по отношению к ней) системами и внутренними (по содержательным и структурным основам) подсистемами. В педагогическом комплексе таковыми являются личность педагога, личность обучающегося, процессы межличностного и предметно-деятельностного взаимодействия между ними, основанные на осознанной иерархии ответственных зависимостей в системе «я–мы–они».

Субъект-объективное содержание данных процессов можно концептуально обозначить как соотнесение личностного и профессионально значимого компонентов смысловой самоорганизации участников педагогического процесса, опосредованное динамичностью, неопределенностью, социально-педагогической напряженностью адаптивности компонентов системы к новым традициям, установкам и нормативным требованиям и, что не менее важно, к новым технологиям «узнавания себя» в условиях инновационного построения и самореализации.

Педагогика (Л.Н. Толстой, К.Д. Ушинский, М.И. Рожков, Л.Ф. Спирин и др.) всегда рассматривала самодвижение в качестве основы развития педагогической системы [1]. Нынешняя ситуация государственно-общественного развития России побуждает современную педагогическую теорию и практику задуматься о субъектном содержании образовательного комплекса, что, впрочем, сводится к сочетанию культурной основы профессионально значимой социализации обучающихся в образовательном процессе вуза с компетентностной моделью ее смыслового взаимодействия с личностным потенциалом преподавателя.

Данные составляющие – ведущие основы профессиональной социализации педагогической среды, что отличает ее от проблематики профессионального воспитания и обучения, где детерминантами выступают стандарты и механизмы их реализации в конкретных общественно-исторических и экономических условиях жизнедеятельности государства.

Отсутствие в отечественной педагогике достаточного категориального аппарата и педагогических традиций смысловой профессиональной социализации участников вузовского образования актуализирует необходимость решения этой проблемы, являющейся одной из самых актуальных в междисциплинарном обосновании сущности личностных характеристик компетентности выпускника вуза в XXI в. и качества его профессионально-педагогической самоорганизации.

Выявление исходного состояния и возможных направлений разрешения любой научной проблемы реализуется, как правило, в определенном модусе научного поиска. Это предопределяет логику анализа структуры, сущности и регулятивных компонентов процесса смысловой профессионально-педагогической социализации будущих и работающих педагогов. Она представляется нам в следующем виде: определение методологических позиций и научных основ описания проблемы в некой совокупности дефиниций. Это позволит оценить состояние данной проблемы в современном знании и практике и высказать дискуссионные положения о возможных направлениях и технологиях ее разрешения.

Вопрос методологии исследования – ключевой вопрос в любой отрасли научного знания, тем более в педагогике. В работах известных отечественных ученых (И.В. Абакумова, Н.В. Бордовская, С.Н. Гессен, В.В. Краевский, Н.В. Кузьмина, А.Н. Леонтьев, Д.А. Леонтьев, А.В. Мудрик, В.А. Сластенин и др.) рассматриваются различные аспекты общетеоретического осмысления исследуемой проблемы. При всем многообразии индивидуальных научных воззрений все же выделяются общие основы разрешения данной основополагающей научной задачи [3].

Педагогическое явление нельзя рассматривать с двух крайних точек зрения:

– в качестве обособленного феномена с определенным набором функциональных особенностей и свойств;

– как следствие, вытекающее из социально обусловленной причины.

В первом случае исследователь, независимо от глубины и направленности изысканий, приходит к логическому тупику, так как любое педагогическое явление – симбиоз собственно педагогических и социально-генотипических противоречий, сопровождающих его возникновение, развитие, проявление и преобразование в субъективно значимом содержании, и структурой педагогического образования, рассматриваемого вне возможности смысловой реализации личностного потенциала преподавателей и обучающихся.

Во втором случае исследование описывает достигнутое состояние педагогического явления и выявляет те особенности его развития, которые детерминированы воздействием социально-экономических обстоятельств. Тем самым мы вновь приходим к результату первой позиции. Теряется анализ самобытных начал явления, суть коррекции его развития и проявления другими факторами, которые не попали (из-за конструкции научного поиска) в число детерминирующих. Вновь – односторонность суждений и запрограммированность линейного уровня развития, что (в принципе) не свойственно любому педагогическому явлению, которое по своей сути является полиморфичным и многофакторным состоянием, проявляющим суть соотношения «я-смысловое» и «я-профессионально значимое».

Преодоление обозначенных моментов возможно при выявлении всей совокупности внешних и внутренних свойств и взаимосвязей педагогического явления; определении значимости для его развития и функционирования пограничных процессов, помогающих предсказать возможные кризисы развития педагогического явления. Валидность и репрезентативность суждений о дальнейшей судьбе педагогического образования заключается в системном, деятельном и смысловом рассмотрении проблемы. Тем более когда речь идет о профессиональной социализации педагогических кадров. В этом случае необходимо еще одно уточнение. Любая система, развиваясь и функционируя, требует смыслового аналитического действия по целеполаганию, выявлению структуры и содержания своей деятельности, проведению коррекционно-регулятив-

ных и прогностических действий. Что в исследовании считать постоянной (базисной) величиной, а что – переменной?

Классический подход в отечественной педагогической мысли исходит из детерминирующей роли целеполагания, что и привело педагогическую теорию и практику к констатации «вечности» таких проблемных моментов в их деятельности, как несоответствие цели и результата, соотношение авторитарности и демократичности в учебно-воспитательном процессе, взаимосвязь и взаимоотрицание уровневости стандарта (обученности, воспитанности и развития) и процессуального характера их достижения.

Проблема состояния и тенденций смысловой профессиональной социализации педагогических кадров на вузовском и послевузовском этапах подготовки и переподготовки требует для своего анализа иного подхода системного и деятельностного осмысления того, что происходит в системе образования России и почему, а также как это в дальнейшем скажется на социально-педагогической и прочих сторонах развития Отечества культуры его граждан. Все это возможно при одном условии: если в качестве детерминанты анализа принять содержательный аспект деятельности педагогической системы, что, естественно, требует личностной направленности педагогического самоосмысления. К.Д. Ушинский справедливо выделял личность педагога в качестве главенствующего звена успешности любого педагогического действия. В нашем случае аксиоматично выделение равноответственной пары – педагог и обучающийся. Теория равных прав – иллюзия теоретических изысканий. Опережение и преобладание – традиционные слагаемые педагогической результативности. Причем их выражение в оптимальном варианте педагогического действия должно выводиться на уровень индивидуально-личностного смыслового взаимодействия. Это подтверждается данными Е.Д. Хомской, устанавливающей различия в профессионально-педагогической самоорганизации педагога и осмыслении его действия студентами. Таким образом, исследование проблем эффективности смысловой профессиональной социализации будущих и работающих педагогов может быть основано на системной и деятельностной методологии, выражающейся

в целостном, открытом, личностно-ориентированном анализе всего многообразия взаимосвязей и взаимозависимостей, определяющих направленность и содержание педагогических знаний и опыта, интериоризуемых студентами на основе смысловой реализации личностного потенциала.

Определенность методологических позиций – лишь первая компонента в последовательности действий научного междисциплинарного анализа состояния и тенденций развития исследуемой проблемы. Важнейшими моментами любого подлинно научного исследования являются уточнение категориального аппарата и обозначение ключевых дефиниций научного поиска, позволяющее избежать неадекватного толкования получаемых результатов. Это также способствует точному изложению последовательности действий, предпринимаемых для выявления особенностей, свойств и тем более закономерностей исследуемых проблем.

Основные понятия трактовались следующим образом.

1. Воспитание – целенаправленный процесс смыслового профессионально значимого взаимодействия преподавателя и студентов с целью формирования их гражданской позиции, нравственного сознания и готовности к творческой деятельности в различных сферах жизнедеятельности.

3. Обучение – процесс взаимодействия культур преподавателя и студента по смысловому решению профессионально значимых дидактических задач в системе «опыт жизнедеятельности – дидактический опыт – смысловой опыт профессиональной самоорганизации».

5. Опыт – совокупность природных (интуитивных) основ самоорганизации личности и приобретенных ею дидактических и социальных профессионально значимых знаний, умений и компетенций.

Данная трактовка дефиниций используется нами в процессе изучения исследуемой проблемы. Исходя из этого возможно установление основных направлений изучения состояния и тенденций смысловой профессиональной социализации студентов. К ним были отнесены:

– особенности смыслового обучения и воспитания студентов педагогических вузов;

– готовность личности к смысловой профессиональной социализации;

– содержание смысловой дидактической и личностной социализации в конкретном вузе.

Целостность системного анализа проблемы обеспечивает возможность выявления тенденций дальнейшего эволюционного изменения парадигмы профессиональной социализации студентов педагогических вузов в контексте их готовности к смысловой реализации личностного потенциала.

В наших наблюдениях они определились в виде следующих направлений:

– становление непрерывного цикла профессиональной социализации и смысловой личностной самоорганизации;

– наполнение классической вербально-информационной, репродуктивной и целевой системы подготовки педагогических кадров инновационной моделью смысловой технологической и личностно-ориентированной профессиональной социализации;

– изменение концепции подготовки педагогических кадров, осуществляемое в виде перевода системы «дидактическое знание – дидактический опыт – моделирование профессионального самовыражения будущего педагога» в триаде «модуль–подражание–самоопределение» в систему «социальный опыт – профессиональное знание и опыт – дидактическое знание и компетентная самоорганизация» в триаде «модуль–самоопределение–самореализация».

В контексте проводимого исследования рассмотрим одну из взаимозависимостей – непрерывность педагогического образования и формирование модели смысловой профессиональной социализации студентов. Непрерывность обеспечивает целостность, преемственность, уровневость, взаимозависимость, интегрированность и модульность педагогического взаимодействия преподавателей и студентов. Она позволяет представить в виде упорядоченной системы проявления целевого, структурного, содержательного, регулятивного и прогностического компонентов образования. Это способствует более полной реализации совокупности природно-приобретенных профессиональных свойств смысловой самоорганизации будущих педагогов.



Непрерывность профессионального образования нацеливает педагогические кадры на накопление и смысловую самореализацию профессионального опыта. Это обусловило три направления научно-экспериментальной работы: обеспечение смысловой направленности специального знания; введение технологических основ профессиональной подготовки и побуждение студентов к реализации личностного потенциала управления собой в профессиональном аспекте. Традиционные (контрольные) потоки и группы исходили из существующей целевой модели подготовки специалистов: «Вы должны... если есть желание стать педагогом». Студенты экспериментальных групп обращались к профессионально значимому дидактическому действию с иной позиции: «Если хотите... то Вы можете... и мы Вам в этом поможем!»

На основе коллективно-групповых и студийно-технологических подходов к взаимодействию студентов и преподавателей были выделены следующие этапы:

1) профессиональной диагностики природной предельности дидактической саморегуляционности, дидактической готовности к вариативному обучению, характера мотивированности включения педагога в постпрофессиональное саморазвитие;

2) дифференциация слушателей по межличностным и дидактическим признакам;

3) организация жизнедеятельности педагогов в системе постпрофессионального саморазвития.

Также была выявлена корреляция исследуемого процесса с личностными смыслами студентов и технологичностью педагогического процесса.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Спирин Л.Ф., Молодов А.Н., Ушанов А.Ф.* Педагогические теории, системы, технологии как основа общепедагогической подготовки будущих учителей: авт. программа и метод. рекомендации / Академия пед. и соц. наук, Костромской гос. пед. ун-т им. Н.А. Некрасова. – М.: АПСН; Кострома: КГПУ, 1998.

2. *Хомская Е.Д.* Нейропсихология. Серия «Классический университетский учебник». – СПб: Питер, 2005.

3. *Бордовская Н.В., Реан А.А.* Педагогика: учебное пособие. – СПб: Питер, 2006.

REFERENCES

1. *Spirin L.F., Molodov A.N., Ushanov A.F.* Pedagogical theories, systems, technologies as the basis of General pedagogical training of future teachers: ed. program and method. recommendations / Academia of Ped. and Soc. Sciences, N.A. Nekrasov Kost. State Ped. Univ. – M.: APSN; Kostroma: KSPU, 1998.

2. *Chomsky E.D.* Neuropsychology. Series «Classic University textbook». – SPb: Peter, 2005.

3. *Bordovskaya N.V., Rean A.A.* Pedagogy: textbook. – SPb: Peter, 2006.

ФОРМИРОВАНИЕ ГОТОВНОСТИ СТУДЕНТОВ ВУЗА К РЕАЛИЗАЦИИ ЗОЖ В ПРОЦЕССЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ

К.С. Шевырдяева

ассистент Пензенского государственного университета

E-mail: ksenija-shev@yandex.ru

В статье представлены результаты формирующего эксперимента, направленные на выявление эффективности авторской программы «Здоровьесбережение студентов как основа их учебно-профессиональной деятельности» в рамках реализации здоровьесберегающих технологий в вузе.

Ключевые слова: здоровье, здоровьесбережение, студенты, профессиональная деятельность, ЗОЖ.



FORMATION OF STUDENTS ' READINESS TO REALIZE HEALTHY LIFESTYLE IN THE PROFESSIONAL TRAINING PROCESS

K.S. Shevyrdyaeva

assistant of Penza State University

E-mail: ksenija-shev@yandex.ru

The article presents the results of the formative experiment how effective is the author's program calling «Students healthy lifestyle as the basis of their educational and professional activities». The purpose of experiment is to save the health of students in a university.

Key words: health, health care, students, professional activity, healthy lifestyle.

По данным ВОЗ, у 89% поступающих в вузы наблюдаются нарушения в сфере здоровья. Группа факторов, входящих в образ жизни, оказывает влияние на организм человека в 50–55%. К ним относятся стрессы, неправильное (нерациональное) питание, материальные и бытовые условия проживания и труда, не соответствующие нормам и т.д.

В Законе «Об образовании в Российской Федерации» четко обозначена ответственность образовательной организации за жизнь и здоровье обучающихся. Здоровье выступает как мера качества жизни. Здоровье нации – конечный результат в политике государства, создающего условия гражданам относиться к своему здоровью как к непреходящей ценности, основе здорового рода, сохранения и совершенствования трудового потенциала и духовности российской нации [1].

В Федеральной целевой программе развития образования на 2016–2020 гг. поставлена задача создания условий, обеспечивающих развитие мотивации и способностей подрастающего поколения в познании, творчестве, труде и спорте, формирование активной гражданской позиции, культуры здорового образа жизни.

Проблема укрепления здоровья студентов как основного резерва кадров Российской Федерации носит стратегический характер для государства и общества. Задачей вузов является подготовка физически здоровых специалистов, способных долго сохранять работоспособность и творческую активность.

Целью и главной задачей исследования является апробация авторской программы

«Здоровьесбережение студентов как основа их учебно-профессиональной деятельности» с целью повышения у студентов уровня ориентации и отношения к здоровью и ЗОЖ. Содержание программы предусматривает создание среды, положительно влияющей на обучение и воспитание профессионала своего дела, наделенного стремлением к ЗОЖ, самоорганизацией, дающей право сопоставлять себя с профессией, обществом и сохранять, укреплять и восстанавливать здоровье в контексте будущего профессионального самоопределения с учетом менталитета и архетипа российской нации.

Экспериментальной базой исследования был выбран Пензенский государственный университет. В исследовании приняли участие 300 студентов из основных институтов г. Пензы (Педагогического, Политехнического и Медицинского) Пензенского государственного университета (ПГУ) по 100 человек в каждой выборке.

Участники эксперимента были разделены на две группы – контрольную и формирующую (по 150 человек в каждой группе).

В качестве психодиагностического инструментария были выбраны:

– методика «Выявление ориентации личности студента на ЗОЖ» (модифицированная методика В.И. Андреева);

– опросник «Отношение к здоровью и здоровому образу жизни» (С. Дерябо, В. Ясвин).

Исследование проходило в два этапа.

На первом этапе участники исследования были разделены на две группы, затем была осуществлена первичная диагностика уровня ориентации студентов на ЗОЖ и от-

ношение к здоровью и ЗОЖ. Потом был сделан качественный и количественный анализ полученных данных.

На следующем этапе с группой студентов, которая принимает участие в исследова-

нии, проводились занятия по разработанной авторской программе. После завершения занятий был осуществлен повторный замер, затем сделан анализ полученных результатов, который представлен на рис. 1–4.

Методика «Выявление ориентации личности студента на ЗОЖ» (модифицированная методика В.И. Андреева)

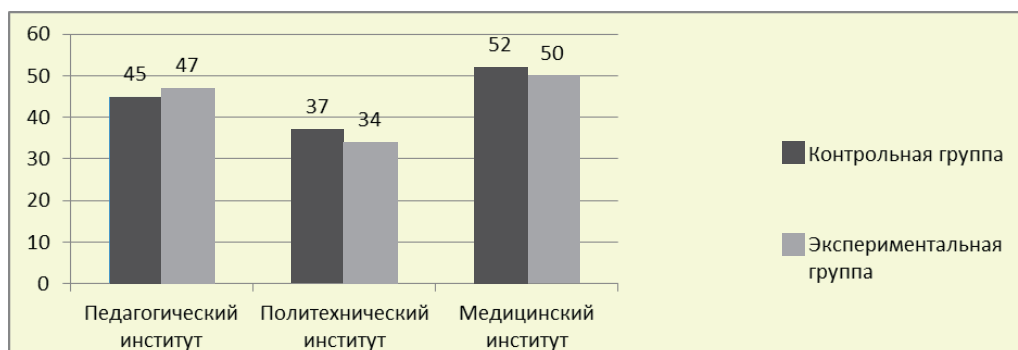


Рис. 1. Уровень ориентации студентов на ЗОЖ до формирующего эксперимента (в баллах)

Исходя из полученных данных, представленных в диаграмме (см. рис. 1), у студентов Педагогического института ПГУ уровень ориентации на ЗОЖ выше средне-

го, у студентов Политехнического института ПГУ – средний, у студентов Медицинского института ПГУ – высокий уровень ориентации на ЗОЖ.

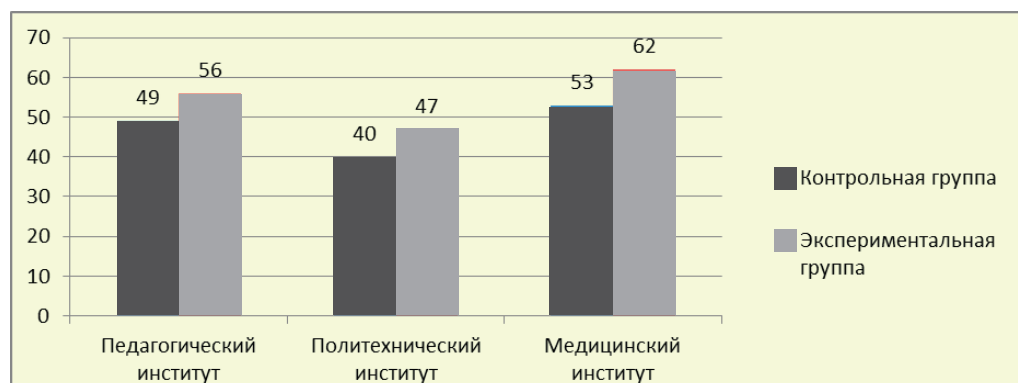


Рис. 2. Уровень ориентации студентов на ЗОЖ после формирующего эксперимента (в баллах)

После проведенного повторного исследования (см. рис. 2) у группы, с которой проводились занятия по программе, увеличились показатели уровня ориентации на ЗОЖ, а именно: для студентов Педагогического института ПГУ характерен высокий уровень, у студентов Медицинского института ПГУ также наблюдается увеличение в

показателях, у студентов Политехнического института ПГУ уровень ориентации на ЗОЖ стал выше среднего показателя (см. рис. 2). Все это свидетельствует о наличии у испытуемых таких личностных качеств, как обязательность, общительность, эрудиция, целеустремленность.

Опросник «Отношение к здоровью и здоровому образу жизни» (С. Дерябо, В. Ясвин)

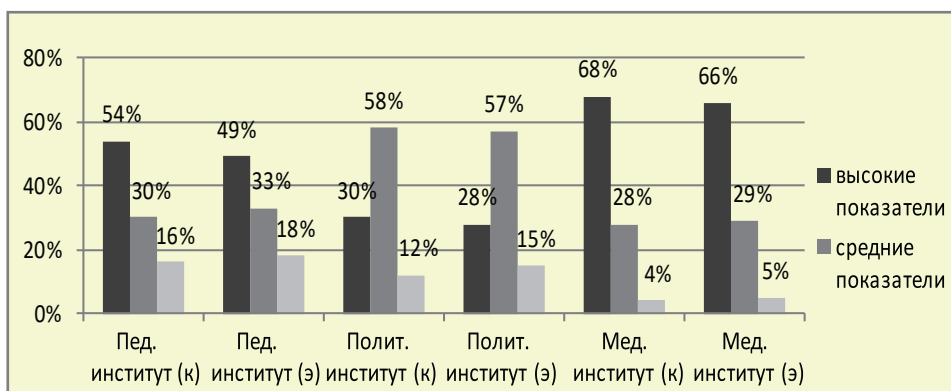


Рис. 3. Отношение студентов к здоровью и здоровому образу жизни до формирующего эксперимента (%)

В результате полученных первичных данных (см. рис. 3) можно сделать вывод о том, что высокие показатели отношения студентов к здоровью и ЗОЖ характерны для студентов Педагогического института ПГУ (54 и 49% выборки), 30 и 28% выборки – в Политехническом институте ПГУ, 68 и 66% выборки – в Медицинском институте ПГУ.

Средние показатели отношения студентов к здоровью и ЗОЖ присущи 30 и 33%

выборки будущим педагогам, 58 и 57% выборки – студентам, связывающим свою профессию с технической деятельностью, и 28 и 29% выборки – будущим медикам.

Для будущих педагогов (16 и 18% выборки), студентов технических специальностей (12 и 15% выборки) и студентов – будущих медиков (4 и 5% выборки) характерны низкие показатели отношения к здоровью и здоровому образу жизни.

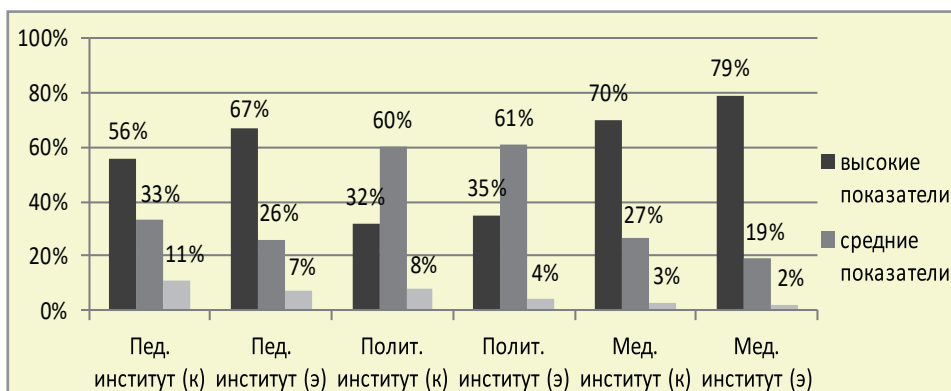


Рис. 4. Отношение студентов к здоровью и здоровому образу жизни после формирующего эксперимента (%)

В ходе проведенного повторного исследования после реализации программы (см. рис. 4) показатели по отношению студентов к здоровью и здоровому образу жизни увеличились, а именно: для студентов Педагогического и Медицинского институтов ПГУ характерны высокие показатели (67 и

79%), у студентов Политехнического института ПГУ выросли средние (61%) и высокие (35%) показатели. Низких показателей в отношении студентов к здоровью и ЗОЖ практически не осталось ни в одной выборке.

Таким образом, подводя итог проведенному исследованию, можно сделать вывод



о том, что программа «Здоровьесбережение студентов как основа их учебно-профессиональной деятельности» является эффективной для повышения у студентов уровня ориентации и отношения к здоровью и ЗОЖ. После реализации данной программы наблюдаются положительные изменения в показателях, а это свидетельствует о высоком развитии мотивационно-потребностного и практико-деятельностного компонентов, которые, в свою очередь, являются неотъемлемыми в ходе реализации здоровьесберегающих технологий в вузе.

ЛИТЕРАТУРА

1. Об образовании в Российской Федерации: Федер. закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ (действующая редакция 2016 г.) // КонсультантПлюс. – URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174

2. Шевырдяева К.С., Лыгина М.А. Изучение ориентации студентов на ведение здорового образа жизни и сформированности ценностного отношения студентов к здоровью // Известие высших учебных заведений. Поволжский регион. Гуманитарные науки. – 2017. – № 4 (44). – С. 162–167.

REFERENCES

1. On education in the Russian Federation: Feder. law of 29.12.2012 № 273-FZ (current version 2016) // ConsultantPlus. – URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174

2. Shevyreva K.S., Lygina M.A. Studying of orientation of students on maintaining a healthy lifestyle and formation of the valuable relation of students to health // Izvestia of higher educational institutions. Volga region. Humanities. – 2017. – № 4 (44). – P. 162–167.

ОБ ИДЕАЛЬНЫХ СУЩНОСТЯХ В ОБРАЗОВАНИИ

А.А. Гагаев

доктор философских наук, профессор
Мордовского государственного университета им. Н.П. Огарева
Тел.: 8 (834) 516-12-96; e-mail: gagaev2012@mail.ru

П.А. Гагаев

доктор педагогических наук, профессор
Пензенского государственного университета
Тел.: 8 (963) 107-36-59; e-mail: gagaevp@mail.ru

А.В. Куц

кандидат педагогических наук, доцент
Пензенского государственного университета
E-mail: kuts_a.v@mail.ru

В статье исследуется проблема идеального в школе. Идеальное трактуется в понимании Платона. Идеальное школы осмысливается как ее подлинное бытие, не зависящее от внешнего воздействия, определяющее ее строй и конкретные действия в отношении педагогов и обучающихся. В качестве идеально-конкретных сущностей в школе России рассматриваются категории школы как одной большой духовности, авторитета педагогов, воспитанности и образованности учеников, прекрасного в учении, души ученика, души педагога и души родителя. Методология осмысления идеального в школе – субстратная рефлексия А.А. Гагаева, согласно которой предмет исследуется со стороны его множественной субстанционально-субъектной природы.

Ключевые слова: бытие, идеальное, реальное, методология, сущность, духовность, личность, школа, педагог, ученик, родитель.



ABOUT IDEAL ENTITIES IN EDUCATION

A.A. Gagaev

doctor of philosophical sciences, professor
of P. Ogarev Mordovian State University
Ph.: 8 (834) 516-12- 96; e-mail: gagaev2012@mail.ru

P.A. Gagaev

doctor of pedagogical sciences, professor
of Penza State University
Ph.: 8 (963) 107-36-59; e-mail: gagaevp@mail.ru

A.V. Kuts

candidate of pedagogical sciences, associate professor
of Penza State University
E-mail: kuts_a.v@mail.ru

The article investigates the problem of ideal in school. The ideal is interpreted in the understanding of Plato. The ideal school is understood as its true being, independent of external influence, determining its structure and specific actions in relation to teachers and students. As is a specific entity in the school of Russia are considered the category of the school as one big spirituality, authority of teachers, education and education of students, great teaching, the soul of the disciple, the soul of the teacher and the soul of the parent. The methodology of understanding the ideal in school is the substrate reflection of A. A. Gagayev, according to which the subject is studied from the side of its multiple substance-subject nature.

Key words: genesis, perfect, real, methodology, nature, spirituality, personality, school, teacher, student, parent.

Драгоценнейшее в школе – ее дух.
Л. Толстой

Есть в школе нечто не зримое, не материальное, но явственно присутствующее. Присутствующее, как ее основание, как то, без чего она и не может быть самой собою. Нами это трактуется как *идеальное* школы. Идеальное в понимании этого термина Платоном. Поразмышляем над этой интересной и малоизученной в педагогике реалией.

Работ по проблеме идеального в современной светской педагогике не много. Аксиология и гносеология этих работ воспринимается преимущественно как нечто *консервативное*, ориентированное на прошлое человечества, на неизменное в человеке [5]. Идеальное как *нежизнеспособное* вытесняется из воспитания педагогическим сознанием.

Из немногих отечественных идеалистических (по одному из своих оснований) концепций в воспитании укажем на воззрения В.А. Сухомлинского [7] и Ш. Амонашвили [1]. В работах этих ученых представлена аксиология идеализма в ее отношении к воспитанию (воспитанию в конкретно-исторических условиях). Развития в отечественной теоретической педагогике идеалистические взгляды названных авторов не получили.

Методологией в работе избираем платоновские идеи о природе бытия [6] и субстратную рефлексию А.А. Гагаева, согласно которой в предмете исследования удерживается его едино-множественная основа и характерное для него стремление к персонализации [3].

Идеальное. «Тогда, Симмий, вот к чему мы пришли: если существует то, что постоянно у нас на языке, – прекрасное, и доброе, и другие подобного рода сущности, к которым мы возводим все, полученное в чувственных восприятиях...» – эту мысль Платон устами Сократа не однажды развивает в своих диалогах с современниками [6, с. 90].

Идея о чем-либо (о прекрасном, добром, равном, справедливом и т.п.) существует *сама по себе*. Она – *особая сущность* [6, с. 127]. Соответствующие ей (идее) реалии (материальные объекты) *вторичны*. Они – *после* нее. Они лишь *приближение* к ней; бесконечное, но приближение.

Идея, идеальное правит миром. Им (идеальным) определяется его бытие. Все выстраивается в соответствии с идеальным, все к нему стремится. «Я настаиваю на том,



– утверждает Платон, – что все прекрасные вещи становятся прекрасными через прекрасное (само по себе)» [6, с. 126]. Прекрасные вещи становятся таковыми благодаря тому, что в реальности существует прекрасное как само по себе. Оно существует и являет себя в сознании человека, в его мыслительной деятельности.

Подлинное бытие (выражение Платона) [6, с. 71] есть бытие *особых сущностей* (идей). Подлинное бытие и определяет бытие обычное, являемое человеку в его обыденной жизни. Ища понимания происходящего вокруг себя, следует искать *подлинное бытие*. Такова в общих чертах онтология и гносеология мироздания, по Платону.

Идеи Платона близки воззрениям физиков XX в. Так, В. Гейзенберг пишет о том, что «современная физика со всей определенностью решает вопрос [вопрос о природе бытия. – *Примеч. авторов*] в пользу Платона» [4, с. 279]. «Идея [платоновская идея. – *Примеч. авторов*], – замечает ученый, – фундаментальнее объекта» [4, с. 275]. Платон своим идеалистическим всматриванием в бытие, в прочтении В. Гейзенберга приблизился к современному естественнонаучному пониманию бытия.

Нами положения Платона о соотношении идеального и реального трактуются как методология понимания происходящего в действительности. Некое в мироздании (природе, социуме и пр.) собирается (формируется) не произвольно под влиянием тех или иных случайных воздействий как первичных феноменов, а в соответствии с *замыслом* о себе (о реальности) – замыслом о себе как о прекрасном, добром, справедливом, разумном, гармоничном и т.п. Замысел о той или иной реальности (ее идея) и есть платоновское *подлинное бытие*, ее *императив*, ее *долженствование*.

Явление или отсутствие подлинного бытия в той или иной реальности (в том или ином некоем) делает ее либо истинной, либо эфемерной, той, каковая неизбежно разрушается как не соответствующая идеалу (своей идее).

Идеальное школы. Предмет нашего внимания – школа, ее бытие. Опираясь на платоновские идеи, выскажем предположение о школе как совокупности ряда идеальных сущностей, формирующих ее (школы) реальное (объектное, зримое) существова-

ние. К числу этих сущностей в образовательной традиции России (это существенное уточнение) относим *дух школы* (школу как одну большую духовность), *авторитет педагогов*, *воспитанность и образованность учеников*, *прекрасное в учении* (учение как прекрасное), *душу ученика*, *душу педагога* и *душу родителя*. Эти реалии составляют основу развертывания в школе всевозможных педагогических действий. В отсутствие их или в случае слабого представления их в бытии школы последняя перестает быть таковою и превращается в конструкцию, в которой осуществляются те ли или иные учебные операции и прочее, но не происходит таинство преобразования духовностей воспитанников.

Названные нами реалии незримо для органов чувств и физических приборов присутствуют в школе. Присутствуют и определяют всякое в ней движение. Руководство школы, не видящее этих реалий за рутинной обязательных мероприятий, проводимых в стенах учебного заведения, рискует оказаться слепым в решении важнейших вопросов воспитания и образования школьников.

Школа живет не планом своей работы, не организующим воздействием ее руководства на коллектив учителей и учащихся, не плановой деятельностью педагогов, не учением воспитанников и другим, фиксируемым в нормативных документах учреждения. Школа живет *стягиванием* своего духовного пространства вокруг названных идеальных сущностей (другой – не метафорической – терминологии для передачи обсуждаемого не находим). Мыслящий руководитель школы однажды начинает слышать идеальное в своей школе, *слышать* и *внимать* ему.

В чем проявляется присутствие названных сущностей в школе? Какова природа их в целом и каждой из них? Постараемся дать ответы на эти вопросы.

Природа. Названные сущности – реальность. Они бытийствуют. Бытийствуют как телеология (замысел). Они есть физически. Правда, физика их не внятна во многом современной науке. Внятно явление этих реалий для человека. Внятно на феноменологической основе [2]. Укажем на общие черты этих сущностей.

Все названные сущности суть сопряжение *общего* и *конкретного*. Под общим по-

нимаем наличие в (платоновской) идее того, что позволяет ей объять все многообразие тех или иных «объектов» зримого бытия (воспользуемся выражением В. Гейзенберга). Например, общее в идее духовности школы есть то, что последнюю делает не просто учреждением, совокупностью педагогов и учеников и прочим, а некой иррационально-личной реальией с драматической судьбой, интенциями, переживаниями, поступками и другим сугубо личностно-человеческим. Под конкретным имеем в виду то, что являет в себе общее применительно к той или иной конкретной реальности мироздания (например, конкретное в идее духовности школы есть то, что делает последнюю именно *школьной* духовностью (*образовательно-учрежденческой* духовностью)).

Все названные сущности бытийно *активны*. Речь идет о том, что они *собирают, формируют* «объекты» (внешнее, зримое в школе). Они задают направление и форму движения всего и вся в школе как общего, целого. Как задают? Внутренним движением каждого из субъектов школы к абсолютному для него (абсолютному в ценностном отношении) и возникновением в школе некоей надиндивидуальной психической реальности, поддерживающей движение индивидного к общему. Однажды возникнув, эта реальность властно притягивает к себе отдельное, преобразуя его в близкое себе.

Воздействием указанных идеальных сущностей на отдельное школа и живет своей полной жизнью.

Все названные сущности – в этом их третья онтологическая характеристика – в определенном смысле *не вечны*. Общая (платоновская) идея бессмертна. Бессмертна по своему воздействию на мир людей (она воздействует, пока существуют люди). Конкретная – идея духовности конкретной школы, души педагога определенной школы и т.д. – однажды *возникает, развивается, полнится жизнью и умирает*, когда время ее воздействия приходит к концу. Может быть, память о ней где-то и остается, или она сама уносится в заоблачные дали (хочется выражаться по-платоновски) и продолжает жить в каком-то другом измерении. Важно в контексте обсуждаемого то, что в нашем мире конкретная идея однажды перестает влиять, воздействовать на людей, и они начинают жить в других духовных континуумах.

Проявление. Идеальные сущности в школе являют себя, с одной стороны, одинаково, ибо природа у них одна, с другой – по-разному, так как каждая из них содержит в себе телеологию конкретного «объекта». Поэтому будем размышлять о каждой отдельно.

Школа как одна большая духовность.

Школа – не собрание педагогов, не то или иное здание, не совокупность тех или иных распоряжений, стандартов, программ, мероприятий и проч., поддающееся последовательной формализации (не это все по преимуществу) и в этом зримо-материальное. Школа подлинная – это некая *идеальная* (платоновская) реальность (идеальная сущность), в которой названные реальности приобретают другой для себя (иррационально-духовный) статус и начинают служить тому, что опять-таки не поддается атрибутированию (измерению, взвешиванию, выверению с логической точки зрения и пр.).

Некогда о присутствии в школе некоего таинственно-духовного писал Л.Н. Толстой. «Есть в школе что-то неопределенное, почти не подчиняющееся руководству учителя, что-то совершенно не известное в науке педагогики и вместе с тем составляющее сущность, успешность учения, – это дух школы. Этот дух подчинен известным законам и отрицательному влиянию учителя, т.е. что учитель должен избегать некоторых вещей, для того чтобы не уничтожить этот дух... Этот дух школы есть что-то быстро сообщаемое от одного ученика к другому, сообщаемое даже учителю, выражающееся, очевидно, в звуках голоса, в глазах, движениях, в напряженности соревнования, – что-то весьма осязательное, необходимое и драгоценнейшее и потому долженствующее быть целью всякого учителя» [8, с. 158–159].

Школа как *идеальная* реальность являет себя, прежде всего, в присутствии в ней того, что не может быть сведено к чему-то конкретному, осязаемому, видимому, читаемому, логически объяснимому и проч., но что на феноменологической основе последовательно проявляется в действиях, мыслях и переживаниях педагогов и воспитанников. К последнему можно отнести переживание педагогами и детьми своей жизни в школе как *одной большой судьбы*, не поддающуюся объяснению *психическую взаимос-*



вязь членов школьного коллектива, *общую устремленность всех и каждого к высокому* (в ценностном отношении), *жертвенный настрой* членов коллектива школьников и педагогов и некоторое другое.

Сформулировав общее положение о школе как иррационально-идеальной реальности, постараемся углубить представление о ней.

Школа – реалья *единичная* (конкретно-всеобщая, личная), с онтологической точки зрения. Школа есть персона. Она – *один большой человек*. Она – одна большая духовность. Духовность, живущая своей неповторимой жизнью.

У школы есть *лицо*. Оно может быть добрым, ищущим, юным, зрелым, следящим за происходящим в обществе, спокойным, усталым, расстроенным, счастливым и проч., свойственным всякой живой духовности.

Лицо школы узнаваемо. Узнаваемо, прежде всего, людьми, живущими рядом со школой, направляющими своих детей в эту школу. Школа для всех них (людей) – живая душа (используем это средневековое понятие). К ней обращаются, слышат ее отклик. О ней беспокоятся. Ей желают добра и за нее молятся.

Лицо школы зримо ее ученикам. Они – ее благодарные дети. Они вместе с ней творят ее самое. Они, расставаясь с ней, несут память о ее лице – неизменно прекрасном и добром.

Школа живет *в своем времени*. Она рождается, растет, становится зрелой. Приходит время – она (хотя и ее члены могут быть молодыми) стареет и умирает (умирает, когда уходит в небытие некое, давнее начало ее рождению). Умирает, чтобы освободить место другой – юной – жизни (новой школе, новой идеальной реальности).

Школа живет своей *драмой*. Она (школа) к некоему (неизменно высокому, тому, что не может ни в какой программе быть исчерпывающе удержанным) стремится, она дерзает. Она прилагает духовные усилия. Она продвигается вперед, устает, черпает силы в себе самой и своем окружении. Она ошибается, терпит поражение, ищет разрешения своих проблем, ищет надежду и дерзает. Дерзает и обретает. Обретает и счастливо переводит дух.

Школа живет большим, высоким. Она живет абсолютным. Ее удел – *вдохновенное* (Л. Толстой написал бы *боговдохновенное*).

Это вдохновенное творит и направляет жизнь школы. Оно полнит ее и высокими устремлениями, и неизбывной радостью, и светлой надеждой, и готовностью жертвовать во имя утверждаемых в школе идеалов, и ожидаемыми свершениями ее (школы) питомцев. Полнит всем тем, чем живет юная, откликающаяся на доброе душа.

Школа живет *творчеством*. Она – субстанция творческая. Школа выдумывает судьбы своих воспитанников. Она их пестует, растит, гранит и благословляет в самостоятельную жизнь. Школа живет, пока творит. Живет, пока дерзает встать в один ряд с творящим бытием. Не заменяя его, но следуя его призыву к себе и совместно с ним открывая судьбы своих выпускников.

Как мы уже говорили, школа – один большой человек. И она же – *соборное* единство *многих*. Развернем и это положение.

Школа как большое и единое являет себя в общности многих персон. Каждая из них есть и вся школа в ее конкретном (единичном) выражении, и себе лишь принадлежащее. Никакой асимметрии между этими реальностями в школе русской (а о ней мы и размышляем) не наблюдается. И первая, и вторая суть ипостаси одной духовности – школы.

Личность как выражение всей школы есть явление в бытии конкретной духовности того, что светло связывает всякую живую душу с другой (одного человека с другим как представителя рода людей). Связывать светло означает, в свою очередь, поддерживать лучшее в человеке, что в нем может быть со стороны онтологии (его вселенско-личностное начало). Личность как выражение всей школы есть выражение общности детей и их родителей, педагогов, той общности, которая поддерживает лучшее в человеке, открывает в нем то лучшее, что может в нем быть [9, с. 108].

Личность как себе принадлежащее есть явление в человеке того, что принадлежит исключительно ему и приводится в движение им и только им. Приводится в движение им, но обусловлено его светлой (вселенско-личностной) связью с другими людьми.

Себе принадлежащее в личности есть ее взгляд на бытие, на себя самое, ее симпатии, предпочтения, опыт – пусть скромный, но ее, ей исключительно принадлежащий.

Личностное есть ценность и основание всей соборной жизни школы. И им – лич-

ностным – школа живет как один большой человек.

Личность в школе не угнетается, не редуцируется к чему-то общему, однозначно. Она движется к себе самой, но только той, которая *свободно* идентифицирует или не идентифицирует себя как существо соборное [9, с. 198].

Соборное единство школьного коллектива есть *свободное* бытие каждого из воспитанников в общности себе подобных (включая учителей) как форме искания своей собственной *вселенско-человеческой* стези во взрослой жизни.

Школа как одна большая духовность есть то идеальное в образовании, что выражает собой *подлинное бытие* его (образования) на единичном уровне.

Авторитет педагогов – следующая важнейшая идеальная сущность в школе. Ее феноменология связана с присутствием в жизни школы ценностно-деятельного начала, каковым объемлется и оценивается всякое большое живое движение школьного коллектива и его составляющих.

Все, что ни происходит в школе, освящается или, напротив, предается педагогическому скепсису со стороны корпорации учителей. Мнение последней есть ориентир выбора стратегии поведения школы как одной большой духовности.

Авторитет педагогов как идеальная сущность находит свое выражение в существовании школы как *духовности*, которой *доверяют* в абсолютной степени приходящие в нее дети и их родители. Речь идет о бытии школы в качестве *персоны*, каковой на доверительной основе передается сокровенное родителей – их дети. Отдается ради решения проблем воспитания и образования последних.

Наличие указанной идеальной сущности проявляется в присутствии в психике детей и их родителей концепта (образа) школы как *большого доброго и знающего человека*, которому все внятно и все по силам. Названный концепт, или образ, – и это существенно – обладает статусом *самодельствующего феномена* (он и есть зримое воплощение идеальной сущности). *Большой и добрый человек* (школа в указанном качестве) буквально задает детям и родителям ориентиры нравственно-духовного поведения. Их можно принимать или не принимать, сле-

довать им, уклоняться от них – главное, их нельзя игнорировать в своем поведении, потому как они суть того, чему ты как школьник и как родитель *безусловно* доверяешь.

Доверие учителям со стороны родителей и детей носит *мистико-иррациональный* характер. Учителям доверяют не потому, что они много знают и отличаются высокой ответственностью в исполнении своих обязанностей. Этого мало, если речь идет о сокровенном для родителей – их детях. Доверяют учителям потому, что другими – безответственными, не добрыми, не знающими и проч. – они и не могут быть по самой своей обязанности *воспитывать* маленьких людей. Учителя – вторые отец и мать для ребенка. Эта максима кладется в основание бытия школы.

Как учитель принимает отводимую ему идеальной сущностью миссию? Принимает как данность. Ему приходится уже с первых дней своей работы в школе решать за ученика, решать за школу – решать, что и как делать. И он, учитель, либо встает вровень со своей миссией, т.е. не уклоняется от ответственности и тратится духовно, ища верное решение, и в этом приближается к себе как выразителю идеального, либо бежит от ниспосланного себе и теснится на периферию школьной жизни, исчезая и для себя, и для своих учеников как духовность.

Чем обусловлена необходимость в школе такой идеальной сущности, как авторитет педагогов? Полагаем, доверие есть условие естественного (полноценного) развития ребенка, обретения им себя самого в его социальном бытии. Доверие, безусловное доверие взрослому открывает душу ребенка, делает ее восприимчивой всему подлинному живому, тому, без чего она не может встать вровень с окружающим. Ребенок, испытывающий доверие взрослому (он может и не осознавать своего доверия), ведет себя, как дитя в материнской колыбели: ничто ему не страшно, все его радует и всему он с доверием открывается!

Школа не может существовать в отсутствие очерчиваемой реальности. Общая телеология школы властно востребует ее к жизни.

Школа как персона, вызывающая абсолютное доверие у детей и родителей, есть *одна большая семья*. В качестве таковой она исполнена бытия радостного и открытого миру.



Воспитанность и образованность учеников. Воспитанность и образованность учеников – еще одна идеальная сущность в школе. Школа становится собой, если всякий ее ученик и все ученики как одна большая духовность являются людьми *определенного отношения к себе и определенно-го понимания окружающего*.

Школа – не простое объединение детей по признаку возраста, территориальной принадлежности, интересам и пр. Школа есть, прежде всего, изменение духовности детей в их отношении друг к другу, к себе и миру и их последующее объединение и развитие на этой основе. Кто есть школьник? Тот, кто принимает себя и других детей как единую школьную общность, кто ищет себя в мире знаний, кто принимает жизнь как познание и преобразование ее, кто предпринимает усилия по открытию самого себя, кто в своих товарищах видит собратьев по жизни и пр.

Приведенное об изменении в психике обучающегося в конкретной школе и есть присутствие соответствующей идеальной сущности в школе как одной большой духовности.

Как очерченная идеальная сущность является себя в школе (зримое явление)? Школа в своем бытии *приподнимается* на некий уровень отношений внутри себя и в отношении к окружающему (внешней среде, внешним социальным институтам) и никогда не опускается ниже достигнутого ей. Последнее, во всяком случае, не приемлемо для нее и всегда служит основанием пересмотра своего бытия.

Школа генерирует некий *образ поведения* внутри себя. Он и есть выражение названного уровня отношений. Названный образ включает в себя, к примеру, такие ценностные реалии, как доверие к старшим, ответственность в выполнении школьных поручений, интерес к обучению, радость в общении со сверстниками, поиск своего места в общей жизни школы, опора на получаемый опыт, в том числе когнитивный, определенное отношение к тем или иным реалиям и др.

Образ поведения в школе, явившись для ученика сначала чем-то внешним (в первые дни и месяцы бытия в школе), однажды вступает в его психику как ее *самодетствующий* феномен и властно подвигает ее к преобразованию на основе присутствующих в нем ценностных, гносеологических и других структур.

Семантико-смысловое богатство названной реалии (образа поведения) служит гарантией отвлечения ей со стороны духовности ученика. Последняя, очаровываясь генерируемыми школой интенциями, своей волей и усилиями движется к высокому и развитому поведению (богатому семантиками и смыслами). Так идеальное притягивает к себе конкретно-зримое (в нашем случае – поведение ученика).

Прекрасное в учении. Учение есть прекрасное. Этой реальией, прежде всего, живет школа. Без нее ее бытие *серо и скучно*, с нею – *светло и радостно*. Учение как прекрасное есть идеальная реалья в трактовке Платона.

Как возникает учение как таковое (как свободное движение к некоему)? Через открытие индивидом у себя онтологической способности стать выше, лучше, богаче (смыслами, семантиками, отношениями и пр.) в сравнении с собой настоящим. Через осознание индивидом *блага* и *радости* реализации и развития этой способности. Через формирующееся у индивида отношение к своему *учению* как приносящему ему *благо* и *радость*. Через обретение индивидом *чувства прекрасного* в его собственной работе над собой.

Работа над собой (учение) есть благо. Благо, потому что открывается новый мир и для тебя, и для других. Новый мир с неизведанными возможностями и свершениями. Работа над собой есть благо, и как благо она есть *радость* и *совершенство* (прекрасное). Совершенство в значении «дарующее наслаждение в обретении себя как лучшего, как вступающего в многие и многие миры».

Переживание очерченного становится определяющим для ученика в его учении в школе. Школа и воспринимается им, прежде всего, как *духовность*, вместе с которой или в объятиях которой он и может *насладиться радостью* и *прекрасным* своего восхождения к себе. В такую школу ученик бежит. Из нее ему не хочется уходить после занятий. В качестве такой она и несет в себе печать идеального.

Школа, ощущая властный призыв к себе со стороны *подлинного бытия*, порождает в себе такие эстетико-идеальные реалии, как *миры науки*, стиль преподавания учителя, учение как *прекраснодействие*.

Миры науки есть то, что школой организуется как та или иная предметная дисциплина. *Миры науки* в школе есть то, что

в особой степени несет в себе начало личного, бесконечно глубокого, неисчерпаемого, обращенного к вступающему в себя, внутренне собранного, полножизненного и во всем этом *совершенного* (прекрасного). Миры науки бегут от формализации, бегут от равнодушного отношения к себе. Миры науки с ценностно-психологической точки зрения противопоставлены образовательным стандартам. Они (миры науки) – другое. Они – из идеального мира, из мира идей Платона.

Миры науки встречают ученика в школе и даруют ему радость прикосновения к бытию всей Вселенной.

Стиль преподавания учителя разворачивается не как утилитарно-инструментальное (в этом беда современной школы), а как некое самоценно-эстетическое. Стиль преподавания – особый взгляд на бытие, взгляд живой и глубокой души. Идя на занятие по физике, математике, грамматике и пр., ученик вступает в миры того или иного учителя, миры его педагогического священнодействия на уроке. Его – учителя – глазами на уроке смотрит он на мир, на науку, на себя самого, на свое учение.

Учительское видение предмета, ученика, себя, свое преподавание – все это и есть явление *идеального в обучении* (идеального как прекрасного).

Учение как *прекраснодействие* есть продвижение ученика к переживанию своего духовного развития как прекрасного, как того, что и есть *совершенное* в его общем бытии. Человек есть движение к некоему высшему, чем он есть в настоящее время. И нет прекраснее для человека, чем это движение. Такова доминанта организации учения в школе. Все в школе – от большого до малого – подчинено реализации этой максимы. Все в школе – и так можно сказать – отторгается, если не служит обозначенному.

Учение как прекрасное... Школа, творя в себе эту реалию, восходит к идеальному, или *подлинному*, бытию (стилистика Платона).

Душа учителя и душа ученика (сознательно прибегаем к этой средневековой реалии). Эти реалии суть выражение идеального в школе. Школа не может жить без присутствия в ней души педагога и души

ученика. И первая, и вторая собственно и творят саму школу, ее духовность, ее очарование, ее настоящее и будущее.

Душа педагога. Душа педагога встречает воспитанника еще до его прихода в школу. Встречает в рассказах старших братьев, товарищей по двору, соседей по дому и пр. Встречает как образ, как ожидаемое чудесное. Встречает въяве по приходе его (ученика) в школу. Встречает в лице и того, и другого, и третьего учителя. Она (душа педагога) есть лицо школы. Лицо подлинное и неизменное. Неизменное и никогда не надоедающее.

Глубока, открыта воспитаннику и неизменно радостна. Эти черты духовности педагога для школы фундаментальны. В отсутствие их нет ни учителя, ни самой школы.

Глубина духовности учителя. Учитель объемлет происходящее в школе, в душах детей, объемлет читаемую им дисциплину, объемлет себя и свои возможности и пр. Ему внятно *все и вся*. Ему внятно – и это главное – движение ученика к себе как истинному. Потому он (педагог) и учитель. Он может своим всепониманием души ученика вмешаться в бытие воспитанника и поддерживать сокровенное в нем. Поддерживать и дать простор этому сокровенному.

Духовность учителя есть мир, в котором всегда есть место мирам его учеников. В мире его духовности пестуются чаяния и надежды учеников. В нем обретают уверенность в себе самые дерзновенные устремления юных душ. Обретают, потому что учитель может стать *вровень* со всякой дерзновенной мыслью ученика и со всем происходящим в его отношении в окружающем.

Мир духовности учителя – колыбель многих и многих детских вселенных.

Открытость духовности учителя. Душа учителя глубока и открыта. Открыта людям, миру и, прежде всего, воспитаннику. Открыта своей обращенностью ко внешнему.

Миры духовности учителя суть миры смыслов и семантик, гносеологически *не замкнутых* в своей основе. Полнота их с содержательной и строевой стороны обусловлена вбиранием в себя других духовных интенций и вопрошаний. «Я» учителя есть «я» *многих и многих семантик* (видений мира). Определенность семантического бытия



психики учителя есть определенность раз-
вертывания многих и многих образов дей-
ствительности. Семантическая множествен-
ность природы психики учителя и лежит в
основе общей комплиментарности (симпа-
тии) его к другому и, прежде всего, мирам
ученика. Во всяком ученике учитель видит
и принимает близкое себе или, по меньшей
мере, принимаемое им со стороны его пси-
хического строя.

Радостность (мажорность) *духовности*
учителя. Душа учителя многолика. Есть в
ней и то, и другое, и третье. Может быть она
и такой, и другой, и вовсе иной. Необходи-
мо она есть та, каковая принимает жизнь.
Принимает, чтит ее и радуется ей. Радуется
в лице своих учеников, их вопрошаний, по-
ступков, заблуждений, открытий, пережива-
ний и проч.

Учитель – тот, кто бежит уныния, кто ве-
рует в себя и ученика, верует в правоту и ми-
лосердие жизни. В этом – его родовая черта.
В этом – его миссия служения в школе.

Мажорность мирозерцания учителя –
выражение онтологии жизни вообще и бытия
человека как одной из форм жизни. Нельзя
вступать в жизнь и не доверяться ее воздей-
ствию на себя. Противное этому не естествен-
но и губительно. Школа поэтому не может не
нести в себе жизнеутверждающего начала.
Делает это она в лице своего главного деми-
урга – учителя.

Душа ученика. И ученик, как и учитель,
может быть разным. Безмерна и бесконечна
проявлениями его духовность. Обязательно
она есть та, которая *доверяет* школе (учите-
лям), ищет себя *в своем совершенствовании*
и радуется *общему бытию* со школой.

Доверие школе – без этого нет ученика.
Пришедший в школу и не доверяющий ей
хоть в чем-то – не ученик.

Ученик – *мистическое состояние* (вы-
ражающее идеальное в бытии школы). Со-
стояние безграничного *доверия* к воздей-
ствующему на себя. В этом только случае и
возможно быть учеником. Так происходит в
семье с детьми, которые даже не задумыва-
ются о том, как их воспитывают родители.
Дети принимают воспитание в семье как
хлеб, как воду. Принимают, потому и вос-
принимают черты своих родителей. Детство

другого пути взросления не знает. И в этом
благо и для детства, и для социума. Благо-
даря этой особенности взросления дети не
теряют способности чувствовать, верить,
быть благодарными, любящими, отзывчи-
выми. Не теряют, но приумножают свой-
ственную им от природы способность быть
людьми.

Ученик безгранично доверяет своей
школе. В этом он творит ее истинное бытие.
Не видящий этого руководитель учрежде-
ния вселенски далек от своего детища –
своей школы.

Ученик есть тот, кто ищет своего *совер-*
шенствования. Ученик предрасположен к
изменению самого себя. Изменению в луч-
шем. Изменению в овладении внешнего,
введения его в орбиту своего видения мира.
Ученик предрасположен радоваться освое-
нию нового для себя, нового в себе.

Душа ученика воспринимает мир через
призму светлых изменений в себе самой.
Это ее отличительный признак.

Ученик есть и тот, кто в *общем бытии*
со сверстниками и взрослыми ищет себя ис-
тинного. Не замыкание в себе, но открытие
миру людей – естество бытия ученика. Уче-
ник несет в себе родовую черту человека –
искание события с другими людьми.

Душа ученика купается в общении с
себе подобными в школе. В общении она
открывается и удерживает лучшее в себе. В
общении она светло воздействует на другие
души, на духовность всей школы.

Душа родителя. И ее (души родителя)
место важное в школе. Незримо родитель-
ская душа витает в стенах учебного заведе-
ния. Являет себя она в душах своих чад и
безграничном полагании на школу.

Душа родителя *доверяет* школе. Школа
благодаря этому уверенно следует своей
миссии. Вместе с родителями пестует она
духовный рост своих воспитанников.

Заключение. Идеальное в школе и есть
то, что подлинно реально (в платоновском
прочтении). Реально как *собирающее* все от-
дельные стороны бытия школы в некое дей-
ственное и органичное для воспитанника.

Идеальным как внутренним строем зри-
мого создается школа как институт введе-
ния человека в большую жизнь.

ЛИТЕРАТУРА

1. Амонашвили Ш. Размышления о гуманной педагогике. – М.: Изд. дом Шалвы Амонашвили, 1995.
2. Гагаев А.А., Гагаев П.А. Вселенское в человеке. Открытие и поддержание. – М.: А-проджект, 2017.
3. Гагаев А.А. Теория и методология субстратного подхода в научном познании. – Саранск: МГУ им. Н.П. Огарева, 1994.
4. Гейзенберг В. Шаги за горизонт (в сокращении) // Мир философии. – Ч. 1. – М.: Политическая литература, 1991. – С. 271–280.
5. Найт Дж.Р. Философия и образование. Введение в христианскую перспективу / пер. с англ. и предисл. М.В. Бахтина. – СПб: Анима, 2001.
6. Платон. Диалоги. – М.: АСТ: Астрель, 2011.
7. Сухомлинский В.А. Как воспитать настоящего человека (этика коммунистического воспитания). Педагогическое наследие. – М.: Педагогика, 1990.
8. Толстой Л.Н. Педагогические сочинения. – М.–Л.: АПН РСФСР, 1948.
9. Хомяков А.С. Богословские и церковно-публицистические статьи. – Петроград: Изд-во П.П. Сойкина, год не указан.

REFERENCES

1. Amonashvili Sh. Reflections on humane pedagogy. – M.: Shalva Amonashvili ed. house, 1995.
2. Gagaev A.A., Gagaev P.A. Universal in man. Discovery and maintenance. – M.: A-project, 2017.
3. Gagaev A.A. Theory and methodology of substratum approach to research for knowledge. – Saransk: N.P. Ogarev MGU, 1994.
4. Heisenberg V. Steps beyond the horizon (abridged) // The World of philosophy. – P. 1. – M.: Political literature, 1991. – P. 271–280.
5. Knight G.R. Philosophy and education. Introduction to the Christian perspective / translation from English and Preface M.V. Bakhtin. – SPb: Anima, 2001.
6. Platon. Dialogues. – M.: AST; Astrel, 2011.
7. Sukhomlinsky V.A. How to raise a real person (ethics of Communist education). Pedagogical legacy. – M.: Pedagogy, 1990.
8. Tolstoy L.N. Pedagogical works. – M.–L.: APN RSFSR, 1948.
9. Khomyakov A.S. Theological and Church publicistic articles. – Petrograd: Publishing house Soykina, the year is not specified.

РАЗВИТИЕ СОЦИАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА И ЭФФЕКТИВНОСТИ БЕСКОНТАКТНЫХ СПОСОБОВ ПОЛУЧЕНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ИНФОРМАЦИИ У СОВРЕМЕННЫХ СТУДЕНТОВ

О.А. Логинова

кандидат педагогических наук, доцент
Пензенского государственного университета
E-mail: Loa19@yandex.ru

В статье рассматривается проблема развития социального интеллекта у современных студентов. В качестве инструмента диагностического исследования используется «Методика измерения социального интеллекта» Д. Гилфорда. В работе приводятся результаты исследования, которые соотносятся с преимущественным способом получения информации респондентами, включающим вербальное и невербальное взаимодействие. В заключение делается вывод о том, что развитие социального интеллекта зависит от выбранного пути получения информации.

Ключевые слова: социальный интеллект, психометрический интеллект, вербальный и невербальный путь получения информации.

THE DEVELOPMENT OF SOCIAL INTELLIGENCE AND THE EFFICIENCY OF NONCONTACT WAYS OF OBTAINING EDUCATIONAL INFORMATION FROM MODERN STUDENTS

O.A. Loginova

*candidate of pedagogical sciences, associate professor
of Penza State University
E-mail: Loa19@yandex.ru*

The article deals with the problem of the development of social intelligence in modern students. As a tool for the diagnostic study used «Methods of measuring social intelligence» of D. Gilford. The paper presents the results of the study, which correlate with the preferential method of obtaining information by the respondents, including verbal and non-verbal interaction. In conclusion, it is concluded that the development of social intelligence depends on the chosen path to obtain information.

Key words: *social intelligence, psychometric intelligence, verbal and non-verbal way of obtaining information.*

В современном обществе вопросы развития общего и социального интеллекта человека в связи с увеличением информационных потоков и проблемой качественного обмена большим количеством информации становятся все более важными [1, с. 216]. Если ранее, без активного вмешательства информационного прогресса, обмен информацией и ее анализ происходил естественным для человечества путем – способом непосредственного межличностного взаимодействия и поэтапного анализа, то сейчас способы информационного сотрудничества расширились и изменились. Так, человеку на сегодняшний день, помимо привычных форм взаимодействия, подразумевающих как вербальный путь передачи информации, так и невербальный, приходится иметь дело с большим количеством новых возможностей, включающих в себя ресурсы мультимедиа-общения: это и интернет-общение, и общение на основе различных современных коммуникативных платформ, и общение, сочетающее в себе бесконтактный способ взаимодействия и частичную визуальную фиксацию невербальных сигналов, например, разные способы видео-интернет-связи. В этой связи вопросы формирования социального интеллекта, т.е. способности правильно истолковывать поведение и намерения людей, определяющие эффективность межличностного взаимодействия и успешной социальной адаптации личности, переходят на несколько другой уровень и приобретают особые характеристики. Учитывая тот факт, что коммуникативная активность человека все больше проходит в форме бесконтактно-

го общения с опорой на современные технологии и ресурсы мультимедиа-общения и с полной или частичной потерей невербальной формы взаимодействия, вопрос о достоверности воспринимаемых сигналов и информации, полученной от другого человека, становится частью огромной проблемы, связанной с развитием общего интеллекта человечества в целом и потерей способности к эффективному социальному межличностному взаимодействию.

Учитывая выше приведенные рассуждения, в качестве гипотезы исследования была выдвинута идея о том, что современные способы бесконтактного интернет-взаимодействия и интернет-образования снижают уровень развития социального интеллекта личности, а значит, и общего интеллекта человека.

В качестве методологической основы наших рассуждений мы использовали результаты научных поисков Э. Торндайка, впервые обозначившего понятие «социальный интеллект» в научной сфере в 1920 г. как особую «дальновидность в межличностных отношениях» [2, с.179]; идеи Г. Оллпорта, который в 1937 г. связывал социальный интеллект со способностью высказывать быстрые, почти автоматические суждения о людях, прогнозировать наиболее вероятные реакции человека [3]; системную модель структуры интеллекта Г. Айзенка, включающую в себя такие уровни развития интеллекта человека, как «биологический интеллект», далее «психометрический интеллект» и, наконец, «социальный интеллект» – высшая ступень развития интеллекта человека [4, с. 112].

Детальное представление Г.Ю. Айзенком каждой степени интеллекта представлено на рис. 1.

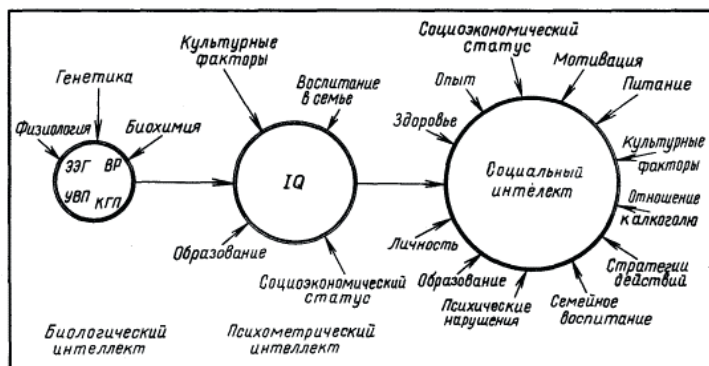


Рис. 1. Модель интеллекта Г.Ю. Айзенка [4, с. 112]

Как видно из представленной модели, Г.Ю. Айзенк особую значимость придает развитию социального интеллекта, уровень развития которого указывает на способность человека эффективно взаимодействовать с другими людьми, верно понимать и использовать информацию, получаемую им во время этого взаимодействия, успешно социализироваться в обществе, развивать собственную мотивационную, культурную, образовательную и иные сферы.

Именно поэтому уровень развития социального интеллекта фактически указывает на множественные социальные способности отдельной личности и, что особенно важно, отражает общий уровень интеллектуально-социального развития общества.

В качестве инструмента, позволяющего измерить уровень развития социального интеллекта человека, и в качестве научной основы исследовательской части была использована «Методика измерения социального интеллекта» Д. Гилфорда, позволяющая получить данные по указанной способности в разрезе четырехфакторной модели.

Для проверки заявленной гипотезы 340 респондентам – студентам Пензенского государственного университета была предложена «Методика измерения социального интеллекта» Д. Гилфорда. При этом участники исследования были разбиты на три возрастные группы: 1 группа – 126 человек 1-го курса (17–18 лет), 2 группа – 121 человек 2-го курса (19–20 лет) и 3 группа – 93 человека 5-го курса (21–23 года).

«Методика измерения социального интеллекта» Д. Гилфорда включает в себя четыре субтеста: «Истории с завершением», «Группы экспрессии», «Вербальная экспрессия», «История с дополнением». Каждый из субтестов исследует один из факторов социального интеллекта: способность выделять из контекста вербальную и невербальную экспрессию поведения, способность понимать невербальные проявления и изменения значения сходного поведения (вербального или невербального) в разных ситуационных контекстах,

способность понимать вербальные оттенки человеческих взаимоотношений и логику развития целостных ситуаций взаимодействия людей, смысл их поведения в этих ситуациях, способность распознавать структуру межличностных ситуаций в динамике и предвидеть последствия поведения, исходя из имеющейся информации. Затем дается общая композитная оценка развития социального интеллекта от 1 до 5 баллов, где 1 балл – низкий социальный интеллект; 2 балла – социальный интеллект ниже среднего (среднеслабый); 3 балла – средний социальный интеллект (средневыборочная норма); 4 балла – социальный интеллект выше среднего (среднесильный); 5 баллов – высокий социальный интеллект.

В итоге, согласно «Методике измерения социального интеллекта» Д. Гилфорда были получены следующие результаты (табл. 1).

В качестве дополнительного вопроса участникам предлагалось самостоятельно указать преимущественные пути получения информации образовательного характера и оценить эффективность ее усвоения по 10-балльной шкале (табл. 2).

В качестве ориентира предлагались следующие пути получения информации:

- контактный – получение информации с помощью непосредственных межличностных контактов и вербального и невербального пути взаимодействия;
- бесконтактный – любой способ получения информации, исключая непосредственное личностное взаимодействие;
- синтетический – получение информации, включающее в себя дистанционные



Таблица 1

Результаты 3 групп по каждому субтесту в «Методике измерения социального интеллекта» Д. Гилфорда

Группы	1 субтест	2 субтест	3 субтест	4 субтест
1 группа	«1» – 5%	«1» – 1%	«1» – 0%	«1» – 10%
	«2» – 44%	«2» – 42%	«2» – 5%	«2» – 32%
	«3» – 46%	«3» – 53%	«3» – 30%	«3» – 58%
	«4» – 5%	«4» – 4%	«4» – 64%	«4» – 0%
	«5» – 0%	«5» – 0%	«5» – 1%	«5» – 0%
2 группа	«1» – 3%	«1» – 1%	«1» – 0%	«1» – 7%
	«2» – 29%	«2» – 22%	«2» – 2%	«2» – 23%
	«3» – 63%	«3» – 58%	«3» – 44%	«3» – 46%
	«4» – 4%	«4» – 18%	«4» – 52%	«4» – 24%
	«5» – 1%	«5» – 1%	«5» – 2%	«5» – 0%
3 группа	«1» – 0%	«1» – 0%	«1» – 0%	«1» – 0%
	«2» – 16%	«2» – 4%	«2» – 1%	«2» – 15%
	«3» – 47%	«3» – 41%	«3» – 11%	«3» – 48%
	«4» – 34%	«4» – 53%	«4» – 86%	«4» – 36%
	«5» – 3%	«5» – 2%	«5» – 2%	«5» – 1%

Таблица 2

Соотнесение результатов

Группы респондентов	Средняя оценка социального интеллекта в баллах	Преимущественный* путь получения информации и оценка его эффективности в баллах		
		контактный	бесконтактный	синтетический
1 группа	2–3	9–10	4–5*	3–4
2 группа	2–3	9–10*	3–4*	3–4
3 группа	3–4	10*	2–3	3–4*

Примечание: * – преимущественный путь выделен полужирным начертанием.

контакты, в том числе с частичным динамическим восприятием (слуховым или зрительным) материала или собеседника.

В итоге полученные результаты позволили сделать следующие выводы.

1. Развитие социального интеллекта выше у респондентов той группы, которая указала преимущественный путь получения информации как контактный. Так, в итоге видна прямая зависимость между уровнем социального интеллекта и количеством информации, получаемой контактным путем. Итак, чем больше информации человек получает посредством работы и вербальной и невербальной систем взаимодействия, тем выше ее уровень усвоения и тем выше развитие социального интеллекта.

2. Развитие социального интеллекта ниже у той группы, которая в основном получает информацию бесконтактным путем. Респонденты указали, что они преимуще-

ственно черпают образовательную информацию из интернет-ресурсов и т.п. Учитывая, что часть факторов развития социального интеллекта, связанных с отсутствием анализа невербальных и эмоциональных сигналов, остается невостребованной, уровень его развития снижается. Нетрудно сделать вывод о том, что в этом случае если ситуация не изменится, есть риск получить поколение людей, у которых будет преобладать развитие психометрического интеллекта, например, измеряемого IQ-тестами, но слабо развитые социальные способности личности при этом будут снижать эффективность межличностного взаимодействия, командообразования и других социально-значимых способностей, ориентиры на которые указаны в современных образовательных стандартах.

3. Синтетический путь получения информации, представленный в основном

дистанционными формами образования, скайп-технологиями и т.п. с частичным динамичным восприятием собеседника также указывает на то, что способность правильно истолковывать поведение и намерения людей, эффективность межличностного взаимодействия и успешной социальной адаптации личности в этом случае остается ниже средневыборочной нормы развития социального интеллекта.

Таким образом, результаты измерения развития социального интеллекта показывают, что современное студенчество, к сожалению, преимущественно имеет результаты ниже среднего значения. Отметим, что задачи, предложенные Д. Гилфордом, в целом вызвали реакцию принятия и эмоциональной готовности к решению. Материал, предложенный в тесте, студентам был понятен. Однако решение задач показало, что у студентов более всего вызвали затруднения субтесты, основывающиеся на невербальной системе взаимодействия. При этом результаты субтеста, оценивающего вербальную экспрессию, достигали более высокого уровня. В качестве причин такого явления логично предположить путь получения информации, исключающий активное использование динамической невербальной системы. Как показал опрос по самостоятельной оценке преимущественного пути получения информации, предположение оказалось верным.

К слову отметим, что ориентация современной системы образования на использование дистанционных и бесконтактных форм обучения, исключающих непосредственное межличностное взаимодействие, в итоге может привести к еще более плачевным результатам в сфере развития социального интеллекта. В лучшем случае, согласно модели интеллекта Г.Ю. Айзенка, у обучающихся можно получить развитие психометрического интеллекта, включающего в себя систему знаний без их социального осмысления. С другой стороны, ориентация на бесконтактные формы обучения, в свою очередь, ставит под сомнение формирование обозначенных в образовательных государственных стан-

дартах компетенций, ориентированных на социальные способности, работу в команде и эффективную коммуникацию, т.е. то, что и отличает развитый социум.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Логинова О.А.* Клиповое мышление: практическое осмысление существования феномена в образовательной среде современного вуза // Университетское образование (МКУО–2016): сборник статей XX Международной научно-методической конференции / Министерство образования и науки РФ; Пензенский государственный университет. – Пенза, 2016. – С. 216–217.
2. *Лунева О.В.* История исследования социального интеллекта // Человеческий потенциал. – 2008. – № 4. – С. 177–182.
3. Энциклопедия практической психологии «Психологос». – URL: <https://www.psychologos.ru/articles/view/socialnyy-intellekt> (дата обращения: 10.04.2019).
4. *Айзенк Г.Ю.* Интеллект: новый взгляд // Вопросы психологии. – 1995. – № 1. – С. 111–113.

REFERENCES

1. *Loginova O.A.* Video thinking: a practical comprehension of the existence of the phenomenon in the educational environment of modern University // University education (MKUO–2016): the collected papers of the XX International scientific conference / Ministry of education and science of the Russian Federation; Penza State University. – Penza, 2016. – P. 216–217.
2. *Luneva O.V.* History of social intelligence research // Human potential. – 2008. – № 4. – P. 177–182.
3. Encyclopedia of applied psychology «Psihologos». – URL: <https://www.psychologos.ru/articles/view/socialnyy-intellekt> (date accessed: 10.04.2019).
4. *Eysenck H.J.* Intelligence: a new look // Questions of psychology. – 1995. – № 1. – P. 111–113.

ИЗУЧЕНИЕ ГОТОВНОСТИ ПЕДАГОГОВ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ К ОКАЗАНИЮ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УСЛУГ ДЕТЯМ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

А.В. Балашова

аспирантка Пензенского государственного университета
E-mail: ped@pnzgu.ru

Л.Ю. Боликова

кандидат педагогических наук, доцент
Пензенского государственного университета
E-mail: ped@pnzgu.ru

С.С. Калашникова

кандидат педагогических наук, доцент
Пензенского государственного университета
E-mail: ped@pnzgu.ru

Сегодня государственная политика в области образования ориентирована на решение задач по внедрению и реализации механизмов, обеспечивающих равные права в сфере образования всем учащимся, в том числе имеющим ограниченные возможности здоровья. Подобные преобразования, с одной стороны, законодательно закрепляют право ребенка-инвалида на получение качественного образования, с другой – приводят к необходимости решения ряда возникающих проблем. Особо остро встает проблема готовности (профессиональной, методической, психологической) педагога к оказанию образовательных услуг детям с особыми образовательными потребностями, в том числе с ограниченными возможностями здоровья.

Ключевые слова: готовность, компоненты готовности, критерии сформированности готовности педагогов к оказанию образовательных услуг, дети с ограниченными возможностями здоровья.

THE STUDY OF TEACHERS' READINESS OF EDUCATIONAL INSTITUTIONS FOR EDUCATIONAL SERVICE RENDERING TO DISABLED CHILDREN

A.V. Balashova

postgraduate student of Penza State University
E-mail: ped@pnzgu.ru

L.Yu. Bolikova

candidate of pedagogical sciences, associate professor
of Penza State University
E-mail: ped@pnzgu.ru

S.S. Kalashnikova

candidate of pedagogical sciences, associate professor
of Penza State University
E-mail: ped@pnzgu.ru

Today the state policy in the field of education is focused on problem solving of the introduction and implementation of mechanisms to ensure equal rights in education for all students, including those with disabilities. Such transformations, on the one hand, recognize the legal right of a disabled child to receive, without discrimination, qualitative education, on the other hand, lead to the need to solve several emerging issues. The urgent question is the problem of readiness (professional, methodological, psychological) of a teacher for educational service rendering to disabled children.

Key words: readiness, components of readiness, criteria of formation of readiness of teachers for rendering educational services, children with disabilities.

На современном этапе развития образования одним из главных условий организации обучения лиц с ограниченными возможностями здоровья является обеспечение образовательного процесса профессионально подготовленными педагогами и специалистами, обладающими необходимыми педагогическими компетенциями сопровождения данной категории лиц в образовательном пространстве.

В профессиональном стандарте педагога (воспитателя, учителя) одной из ключевых компетенций педагога, позволяющих ему успешно и профессионально реализовать обучение лиц с ограниченными возможностями здоровья, является его готовность и способность работать с такими детьми. В соответствии с требованиями профессионального стандарта современный педагог должен уметь строить образовательный процесс, вовлекая в него всех детей, в том числе с особыми потребностями в образовании, владеть профессиональной установкой на оказание помощи любому ребенку вне зависимости от его реальных учебных возможностей, особенностей в поведении, состояния психического и физического здоровья [1]. Согласно Профессиональному стандарту, именно педагог является ключевой фигурой реформирования образования, поэтому на современном этапе развития образования решающее значение для будущего российской школы приобретает профессиональный рост учителя, который должен быть готов использовать в обучении современные технологии, уметь работать с детьми с ограниченными возможностями здоровья и сопровождать процесс их обучения [2].

Одним из шагов на пути к решению задачи готовности педагога к осуществлению такой деятельности является его целенаправленная подготовка, которая способна существенно дополнить сформированные профессиональные компетенции педагога, обозначить вектор их дальнейшего развития, преодолеть когнитивный диссонанс, вызванный затруднениями работы в новых условиях, и содействовать повышению дефектологической грамотности [3].

Учитывая актуальность проблемы, нами было проведено исследование, направленное на формирование готовности педагогов к работе с детьми с особыми образовательными потребностями в связи с огра-

ниченными возможностями их здоровья. Участниками нашей работы стали учителя общеобразовательных школ, у которых в процессе профессиональной подготовки не были сформированы соответствующие компетенции.

Отметим, что в процессе изучения готовности педагогов к предстоящей деятельности нами была проведена диагностика сформированности всех компонентов готовности (мотивационно-ценностного, операционально-деятельностного и рефлексивно-оценочного) по соответствующим критериям, позволяющая оценить уровень их готовности к оказанию образовательных услуг детям с ограниченными возможностями здоровья.

Опытно-экспериментальной базой исследования выступило государственное бюджетное негиповое общеобразовательное учреждение Пензенской обл. «Губернский лицей» (далее – лицей), в состав которого входит Центр дистанционного обучения детей-инвалидов. В исследовании участвовали две группы педагогов: педагоги лицея, имеющие опыт дистанционной работы с детьми с ограниченными возможностями здоровья, и педагоги лицея и других организаций общего образования Пензенской обл., не имеющие опыта работы с детьми с ограниченными возможностями здоровья, принимающие участие в командном обучении. Количество респондентов – 100 человек (по 50 в каждой группе).

Диагностика сформированности мотивационно-ценностного компонента готовности педагогов к оказанию образовательных услуг детям с ограниченными возможностями здоровья проводилась нами с использованием авторской анкеты «Оказание образовательных услуг детям с ограниченными возможностями здоровья».

Результаты исследования показали, что из общего числа участников опытно-экспериментального исследования 83% респондентов (83 чел.) проявляют интерес к проблеме обучения и воспитания детей с ограниченными возможностями здоровья. Данный процент участников отмечает важность проблемы не только для себя лично, но и для общества в целом, подкрепляя актуальность проблемы общими знаниями о действующей системе образования лиц с ограниченными возможностями здоровья. Ярко выраженный позитивный интерес к



проблеме включения лиц с ограниченными возможностями здоровья в образовательное пространство проявляют 62% от общего числа участников исследования. Данная категория респондентов демонстрирует ценностное отношение к детям с нарушениями психофизического развития и «внутреннюю» психологическую готовность к работе с такими детьми. Ответы респондентов свидетельствовали о понимании социальной значимости проблемы. Педагоги проявляют чувство сострадания (сочувствия) и сопереживания к детям с ограниченными возможностями здоровья и, как следствие, «внутреннюю» психологическую готовность к профессиональной деятельности с такими детьми.

Несмотря на то что лишь 42% респондентов проявляют непосредственную готовность к работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья, уверены в достижении успеха в данной области деятельности 57% педагогов. Они же отмечают, что профессиональный рост невозможен без активизации и стимулирования самообразовательной деятельности.

Сформированность операционально-деятельностного компонента готовности педагогов определялись нами посредством модифицированной формы методики Л.М. Митиной «Методика оценки работы педагога».

Достаточный уровень знаний в области психолого-педагогических закономерностей и особенностей возрастного и личностного развития детей с нарушениями психофизического развития продемонстрировали 36% педагогов. Однако лишь 25% из них проявили умение правильно формулировать различные виды учебных задач и находить их решение в зависимости от уровня познавательного и личностного развития таких детей.

Показали умение отбирать оптимальные модели организации образовательного процесса и использовать в своей деятельности конкретные методы и приемы коррекционной поддержки детей только 46% педагогов.

Проявили навыки и умения педагогического взаимодействия с детьми с нарушениями психофизического развития 50% педагогов. Следует сказать, что этот процент составила исключительно группа участников опытно-экспериментальной деятельности, имеющая опыт дистанционной работы с

данной категорией лиц, однако лишь 13% из их числа смогли продемонстрировать способность использовать в работе с такими детьми различные ресурсы для их развития. На наш взгляд, это было связано с ограниченным масштабом профессиональной деятельности педагогов, поскольку кроме знаний и умений в сфере организации дистанционного обучения детей-инвалидов у педагогов отсутствовали знания об организации образовательного процесса для лиц с ограниченными возможностями здоровья в иных формах, предусмотренных ФГОС для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья (инклюзивное образование, интегрированное обучение).

Для определения сформированности рефлексивно-оценочного компонента готовности педагогов к оказанию образовательных услуг детям с ограниченными возможностями здоровья нами были изучены листы самооанализа педагогов в модифицированном варианте теста из опросника Л.Н. Горбуновой, И.П. Цвелюх «Самоанализ затруднений в деятельности педагога».

Результаты самооанализа показывают, что 65% педагогов способны дать адекватную оценку собственной педагогической деятельности, 47% – в состоянии выделить (сформулировать) имеющиеся проблемы, 54% – оценить уровень своей профессиональной компетентности. Однако спрогнозировать результаты и определить главные направления деятельности в своей дальнейшей работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья могут далеко не все участники исследования – 17% педагогов не могут справиться с указанными аспектами педагогической деятельности.

Проведенное исследование показало, что на период проведения диагностики уровень готовности педагогов к оказанию образовательных услуг детям с ограниченными возможностями здоровья в соответствии с выделенными критериями и показателями сформирован явно недостаточно.

Как видим, результаты исследования свидетельствуют об остроте потребности в обучении педагогов и повышении уровня их готовности к работе с детьми, имеющими ограниченные возможности здоровья. По сути, сегодня это является основным социальным заказом общества на осуществление деятельности по предоставлению обра-

зовательных услуг детям с ограниченными возможностями здоровья. Утвержденный Профессиональный стандарт педагога и внедрение Федерального государственного стандарта для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья лишь усиливают эту потребность.

ЛИТЕРАТУРА

1. Приказ Министерства труда и социальной защиты РФ от 18.10.2013 № 544н «Об утверждении профессионального стандарта “Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)”» (с изменениями и дополнениями) // ГАРАНТ. – URL: <http://base.garant.ru>
2. Послание Президента РФ Федеральному Собранию от 12.12.2013 «Послание Президента РФ Владимира Путина Федеральному Собранию» // КонсультантПлюс. – URL: <http://www.consultant.ru>
3. Ус О.А., Правилина А.А. Подготовка педагогов к работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) в ус-

ловиях инклюзивного образования // Концепт: научно-методический электронный журнал. – 2016. – Т. 29. – С. 111–114. – URL: <http://e-koncept.ru/2016/56561.htm>

REFERENCES

1. Order of the Ministry of labor and social protection of the Russian Federation of 18.10.2013 № 544n «On approval of the professional standard “Teacher (pedagogical activity in the field of preschool, primary General, basic General, secondary General education) (educator, teacher)”» (with changes and additions) // GARANT. – URL: <http://base.garant.ru>
2. Message of the President of the Russian Federation to the Federal Assembly of 12.12.2013 «Message of the President of the Russian Federation Vladimir Putin to the Federal Assembly» // ConsultantPlus. – URL: <http://www.consultant.ru>
3. Us O.A., Pravilino A.A. Training of teachers to work with children with disabilities (HIA) in the context of inclusive education // Concept: scientific and methodological e-magazine. – 2016. – Vol. 29. – P. 111–114. – URL: <http://e-koncept.ru/2016/56561.htm>

КОМПЛЕКСНЫЙ ПОДХОД К ОБУЧЕНИЮ ДЕТЕЙ С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА

М.А. Лыгина

*доктор философских наук, заведующая кафедрой «Педагогика и психология»
Пензенского государственного университета
E-mail: lyginamarinaark@gmail.com*

А.В. Куц

*кандидат педагогических наук, доцент
Пензенского государственного университета
E-mail: kuts_a.v@mail.ru*

Статья посвящена проблеме обучения и социальной адаптации детей с расстройствами аутистического спектра (РАС). Предлагается комплексный подход к обучению данной категории детей на основании современных имеющих наибольшую доказательную базу программ и методов педагогической коррекции.

Ключевые слова: *дети с расстройствами аутистического спектра, комплексный подход к обучению, структурированное обучение, прикладной поведенческий анализ.*

INTEGRATED APPROACH TO TEACHING CHILDREN WITH AUTISM SPECTRUM DISORDER

M.A. Lygina

*doctor of philosophy, head of the Department of Pedagogy and psychology
of Penza State University
E-mail: lyginamarinaark@gmail.com*

A.V. Kuts

*candidate of pedagogical sciences, associate professor
of Penza State University
E-mail: kuts_a.v@mail.ru*

The article is devoted to the problem of teaching and social adaptation of children with autism spectrum disorder (ASD). A comprehensive approach to teaching this category of children is proposed through applying modern programs and methods that have the greatest evidence base.

Key words: *children with autism spectrum disorder, integrated approach to teaching, structured teaching, applied behavioral analysis.*

По последним данным Американских центров по контролю и предотвращению заболеваний (Centers for Disease Control and Prevention), 1 из 50 школьников поражен аутизмом. Очевидно, что проблема является не только медицинской, но и психолого-педагогической и требует актуализации и систематизации имеющегося теоретического и практического опыта.

В России диагноз «аутизм» не ставится детям до 3 лет, а его постановка осуществляется по МКБ-10 (соответствует DSM-IV), что не совсем корректно, так как МКБ – это классификатор, а не диагностический инструмент. Поэтому основной проблемой на данном этапе является отсутствие инструментария для проведения психолого-педагогической диагностики детей, позволяющей определить уровень их готовности к обучению.

Для решения этой проблемы необходимо внедрить доказательные диагностические опросно-наблюдательные инструменты: «Опросник для диагностики аутизма» (ADI-R), представляющий собой слабоструктурированное интервью для родителей; «Оценочная шкала раннего детского аутизма» (CARS), позволяющая определить уровень тяжести расстройства; «Шкала наблюдения диагностики аутизма» (ADOS), не имеющая в применении ограничений по возрасту и уровню речевого развития испытуемых.

Научные исследования и мировой практический опыт свидетельствуют о том, что ранняя диагностика и оказание помощи детям с аутизмом – один из основных факто-

ров, ведущих к их интенсивному развитию, успешной адаптации и социализации.

На сегодняшний день наибольшую доказательную базу («золотой стандарт» обучения и социальной адаптации детей с аутизмом) имеют:

- методы прикладного поведенческого анализа «АВА-терапия» и структурированного обучения «ТЕАССН-терапия» (в объеме не менее 25 ч в неделю);
- методы программ развития социальных навыков;
- для безречевых детей система коммуникации посредством обмена карточками (PECS).

Программа структурированного обучения «ТЕАССН» («Treatment and Education for Autistic and related Communication handicapped Children» – «Лечение и образование детей с аутизмом и расстройствами коммуникационной сферы») основана на особой организации учебного процесса и включает три основных компонента: структурированное пространство, визуальное расписание и соответствующие компоненты учебного процесса.

Структурированное пространство представляет собой разграничение учебной, игровой и релаксационной зоны с определенным расположением мебели и обучающих материалов, что обеспечивает комфорт пребывания в учебном помещении и позволяет минимизировать влияние отвлекающих факторов.

Визуальное расписание применяется с целью наглядного объяснения предстоя-

щих событий с четким описанием последовательности всех действий, что позволяет снизить психологический дискомфорт и уровень тревожности у детей.

В зависимости от возрастных и индивидуальных особенностей обучающихся применяются следующие форматы визуального расписания:

- предметное расписание, основанное на закреплении смысловой цепочки «предмет–действие» посредством ассоциаций: «желтая тарелка – завтрак», «краски – рисование», «синяя тетрадь – математика», «красный мяч – игра» и т.д. (подходит для детей с нарушениями вербальной коммуникации);
- расписание из фотографий и изображений, отражающих цепочку последовательных действий – «визуальные указания»;
- текстовое визуальное расписание, содержащее список дел на день, которые вычеркиваются по мере их выполнения: «завтрак», «урок», «игра» и т.д. (подходит для детей, умеющих читать).

Визуальное расписание должно быть представлено в определенной модификации, привычной для ребенка: сверху вниз или слева направо, карточками в файлах для перелистывания или перекладывания в коробку по мере выполнения дел.

Рассмотрим основные компоненты учебного процесса.

Система презентации задания (СПЗ) представляет способ систематизированной подачи учебных и иных материалов, позволяющий ребенку ответить на вопросы:

1. Что именно я должен сделать? (Решить арифметические примеры.)
2. Какой объем работы нужно выполнить? (На странице с арифметическими примерами провести красную черту, указывающую на окончание сегодняшней работы.)
3. Что будет после выполнения задания? (Ребенок должен быть замотивирован на успешное решение поставленной задачи, например, переходом к любимому занятию или поощрением.)

Визуальная структура заданий позволяет ребенку самостоятельно приступить к выполнению задания, поэтому в основные виды повседневных и учебных задач должны быть включены следующие элементы:

- визуальная инструкция – помогает ребенку выполнить задание в определенной последовательности при помощи наглядных

руководств (рисунки, схемы, образцы аналогичных выполненных заданий и т.д.);

- визуальная организация – направлена на минимизацию влияния посторонних сенсорных стимулов при организации пространства и презентации учебных материалов;

- визуальная четкость – способствует самостоятельной работе детей посредством выделения актуальной информации, ключевых понятий, подсказок, ограничения объектов на рабочем месте и т.д.

Структурированное обучение аутичных детей приносит наиболее эффективные результаты в сочетании с АВА-терапией (Applied behavior analysis – прикладной анализ поведения).

Прикладной поведенческий анализ – формализованный способ приложения разработанных в поведенческих науках методик и инструментов в конкретной практике модификации индивидуального поведения, эффективность которого подтверждена наибольшим количеством научных доказательств, по сравнению с прочими терапевтическими и педагогическими методами коррекции для детей с РАС.

В рамках данного подхода одной из наиболее эффективных методик по развитию речи и межличностного общения у детей с расстройствами аутистического спектра является альтернативная система коммуникации посредством обмена карточками «PECS» (Picture Exchange Communication System). Использование PECS в процессе обучения способствует формированию базовых коммуникативных навыков и развитию спонтанной коммуникации.

С целью передачи сообщения ребенка обучают отбирать нужное изображение и передавать его партнеру по коммуникации, чтобы затем получить желаемый объект (предмет). Передача изображения из рук в руки означает, что нельзя сказать что-то издалека, коммуникация становится более наглядной и понятной, ведь для детей с аутизмом характерны трудности с инициацией действий. После того как ребенок научился совершать обмен одной картинкой на предмет, его учат преодолевать расстояние до альбома с картинками и до партнера по коммуникации. В рамках системы коммуникация ребенка расширяется, когда его учат использовать не одну карточку, а доску с предложением, в результате чего он может описывать пред-



меты, которые он просит, а затем комментировать происходящее.

Исследования последних лет показали, что в результате использования карточек «PECS» у детей снижается проявление агрессивного поведения, отмечаются положительные сдвиги в речевом развитии, повышается число произносимых слов и сложность речевых конструкций. Таким образом, «PECS» представляет собой стратегию, основанную на зрительном выборе, которая при опоре на сильные стороны ребенка (навыки зрительного восприятия) стимулирует развитие слабых сторон (коммуникативные навыки).

В настоящее время границы между моделями и подходами стираются, и применение АВА-терапии требует как привлечения родителей, так и сотрудничества со специалистами других профессий – логопедами, эрготерапевтами, психологами и т.д.

Анализ зарубежной психолого-педагогической литературы позволил определить комплекс методик и стратегий обучения детей с расстройствами аутистического спектра. Несмотря на то что представленные выше подходы подтвердили свою эффективность и получили наибольшее распространение во всем мире, в зависимости от конкретного случая они могут быть дополнены ранней денверской моделью (Early Start Denver Model), речевой терапией (логопедия), сенсорной и слуховой интеграцией; музыкальной терапией (Томатис-терапия), игровой терапией Гринспэна, физиотерапией и др.

Отметим, что трудности системного переноса накопленного опыта в отечественную педагогическую практику во многом связаны с разнонаправленностью существующих моделей обучения как в организационном, так и в содержательном плане. Кроме того, специалисты часто противопоставляют медицинские модели психолого-педагогическим, развивающие

подходы – поведенческим, хотя в действительности они являются взаимодополняющими.

Литература

1. Гринспен С., Уидер С. На «ты» с аутизмом. – М.: Теревинф, 2013.
2. Педагогика, которая лечит: опыт работы с особыми детьми / сост. М.С. Дименштейн. – М.: Теревинф, 2012.
3. Фрост Л., Бонди Э. Система альтернативной коммуникации с помощью карточек (PECS): руководство для педагогов / пер. с англ. – М.: Теревинф, 2011.
4. Шрамм Р. Детский аутизм и АВА. – М.: Рама Паблишинг, 2013.
5. Division TEACCH. Division TEACCH Training Manual, revised January 1998. – Chapel Hill, NC, 1998.
6. Trehin P. Some Basic Information about TEACCH // Autisme. – France, 23 March, 2000. – URL: <http://www.unc.edu/depts/teacch>

REFERENCES

1. Greenspan S., Weeder S. On «you» with autism. – М.: Terevinf, 2013.
2. Pedagogy that treats: experience with special children / comp. M.S. Dimenstein. – М.: Terevinf, 2012.
3. Frost L., Bondy C. A system of alternative communication with the help of cards (PECS): a guide for teachers / trans. from English. – М.: Terevinf, 2011.
4. Schramm R. Infantile autism and ABA. – М.: Rama Publishing, 2013.
5. Division TEACCH. Division TEACCH Training Manual, revised January 1998. – Chapel Hill, NC, 1998.
6. Trehin P. Some Basic Information about TEACCH // Autisme. – France, 23 March, 2000. – URL: <http://www.unc.edu/depts/teacch>

ДЕТСКОЕ ЭКСПЕРИМЕНТИРОВАНИЕ КАК МЕТОД УМСТВЕННОГО ВОСПИТАНИЯ ДОШКОЛЬНИКОВ

Н.Е. Стенякова

кандидат педагогических наук, доцент
Пензенского государственного университета
E-mail: stenyakova-n@mail.ru

О.Г. Груздова

кандидат педагогических наук, доцент
Пензенского государственного университета
E-mail: olga_gruzdova@mail.ru

В статье рассматривается детское экспериментирование как метод умственного развития и воспитания детей дошкольного возраста. Развитие и формирование целостной личности невозможно без умственного воспитания и обучения. Экспериментирование способствует развитию инициативности ребенка, его познавательных интересов и любознательности.

Ключевые слова: умственное воспитание, содержание умственного воспитания, метод воспитания, детский эксперимент, дошкольник.

CHILDREN'S EXPERIMENTATION AS A METHOD OF MENTAL EDUCATION OF PRESCHOOL CHILDREN

N.E. Stenyakova

candidate of pedagogical sciences, assistant professor
of Penza State University
E-mail: stenyakova-n@mail.ru

O.G. Gruzdova

candidate of pedagogical sciences, assistant professor
of Penza State University
E-mail: olga_gruzdova@mail.ru

The article deals with children's experimentation as a method of mental development and education of preschool children. The development and formation of a holistic personality is impossible without mental education and training. Experimentation contributes to the development of initiative of the child, the development of cognitive interests and curiosity.

Key words: mental education, content of mental education, method of education, children's experiment, preschooler.

Современная ситуация в нашей стране и мире имеет своей отличительной особенностью множественные перемены во всех сферах жизнедеятельности человека: развитие инновационных процессов, научно-исследовательской деятельности; расширение межкультурных коммуникаций; смена ценностей и приоритетов и т.д. Вслед за этими изменениями перестраивается и социальная жизнь, которая, в свою очередь, влечет за собой необходимость преобразования основных социальных институтов, в том числе дошкольного образования.

Согласно ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012, дошкольное образование стало одной из ступеней системы непрерывного общего образования. Данный факт знаменует позитивный поворот к дошкольному детству, связанный с осознанием этого возраста в процессе воспитания

и обучения. Это означает, во-первых, что дошкольные образовательные организации (ДОО) должны обеспечивать преемственность между двумя этапами образования; во-вторых, педагоги ДОО должны четко и грамотно организовывать свои занятия и искать новые формы их проведения для лучшей подготовки детей.

В настоящее время в системе дошкольного образования формируются и успешно применяются новейшие разработки, технологии, методики, которые позволяют поднять уровень дошкольного образования на более высокую и качественную ступень. Одним из таких эффективных методов познания закономерностей и явлений окружающего мира является экспериментальная деятельность. Главное достоинство данного метода состоит в том, что он близок дошкольникам по духу: дети – настоящие исследователи.



Главное преимущество метода экспериментирования заключается в том, что он дает детям реальные представления о различных сторонах изучаемого объекта, его взаимоотношениях с другими объектами и со средой обитания. В ходе опыта проходит обогащение памяти детей, активируются их мыслительные процессы, так как требуется регулярно выполнять действия рассмотрения и синтеза, сопоставления и систематизации, обобщения и экстраполяции [1].

В процессе экспериментирования дошкольнику предоставляется возможность удовлетворить свойственную ему любознательность (Почему? Зачем? Как? Что будет, если...?), испытывая себя в роли ученого, исследователя, первооткрывателя.

Экспериментальная деятельность с детьми может организовываться по пяти взаимосвязанным направлениям: «Живая природа» (растения и животные как живые организмы; строение, функции и назначение их частей и др.); «Неживая природа» (воздух, вода, почва и др.); «Физические явления» (свет, звук, магнетизм, превращение твердых тел в жидкие, жидких – в газообразные, и наоборот, и др.); «Человек» (функционирование организма и др.); «Рукотворный мир» (материалы и их свойства) [2].

Для того чтобы приступить к проведению какой-либо практической деятельности в группе, в том числе экспериментальной, нужно определить ход совместной деятельности. Это значит, что нужно выделить основные этапы работы воспитателя и дошкольников.

Следующим этапом проведения экспериментальной деятельности является создание предметно-развивающей среды, которая будет представлена в виде небольшой лаборатории. В первую очередь необходимо организовать некое общее пространство, включающее в себя либо большой общий стол, либо несколько малых столов с достаточным количеством материала. Здесь должны быть предусмотрены места как для воспитателя, так и для воспитанников. Кроме того, для детей дошкольного возраста важен демонстрационный материал, представленный в виде иллюстраций, готового результата эксперимента, брошюр и т.д.

Рассмотрим несколько возможных экспериментов для детей дошкольного возраста.

Пример из опыта из области «Физические явления» «Мал, да удал».

Предположение: нельзя вытянуть веревку за длинный конец.

Ход работы:

1) возьмите веревку и подойдите к дереву или столбу;

2) оберните веревку вокруг дерева (или столба) несколько раз;

3) пусть кто-нибудь возьмется за длинный конец веревки, а другой держит короткий. Пусть кто-нибудь начнет тянуть веревку на себя. Как бы он ни тужился, он не сможет перетянуть веревку.

Объяснение: таким же образом швартуют корабли в порту.

Пример из опыта из области «Физические явления» на тему «Газета – силач».

Предположение: бумагу, сложенную «гармошкой», стеклянная банка не будет проминать.

Ход работы: первым делом необходимо удостовериться, что ровный лист бумаги будет прогибаться под стеклянной банкой. Для этого поставьте на расстоянии длины листа 2 жесткие банки (примерно 15–20 см), положите сверху лист бумаги и аккуратно поставьте стеклянную банку. Естественно, она упадет вниз из-за своей тяжести. А теперь сложите лист бумаги «гармошкой» и проделайте выше написанное. Банка не упадет.

Объяснение: на сложенной бумаге появляются ребра, которые более жесткие, чем ровный лист. Именно они и не дают падать стеклянной банке вниз.

Пример из опыта из области «Физические явления» на тему «Магнитное волшебство».

Предположение: 2 магнита будут притягиваться даже через деревянную доску.

Ход работы: возьмите 2 магнита, один положите сверху стола, а другой придерживайте снизу под первым. Попробуйте подвигать нижний магнит, за ним потянется верхний.

Объяснение: если два магнита рядом, то рядом два магнитных поля, которые взаимодействуют. Они стремятся к тому, чтобы слиться в одно большое магнитное поле. Они сливаются, когда их направление совпадает.

Анализируя представленные опыты, были составлены методические рекомендации по организации экспериментирования с детьми дошкольного возраста:

1) в большинстве случаев дети должны сами проводить эксперименты, потому что созерцание процесса не способствует фор-

мированию и развитию инициативности детей, понижает образовательную и воспитывающую функцию опытов;

2) экспериментальная деятельность должна проводиться в форме игры, так как в игре детям легче усвоить информацию;

3) в функции воспитателя при выполнении экспериментальной деятельности входит непрерывное соблюдение правил техники безопасности, а также наблюдение за безопасностью дошкольников;

4) надо проговаривать свои действия в ходе проведения опыта. Поэтому организацию опытов нужно создавать таким образом, чтобы дети могли общаться как между собой, так и с педагогом.

Таким образом, учитывая все методические рекомендации, можно создать неповторимое и незабываемое занятие с дошкольниками, которое понравится не только детям, но и самому педагогу.

Однако стоит учитывать, что дошкольники могут понять далеко не все явления живой и неживой природы, физических и экологических явлений.

Интересные эксперименты и опыты стимулируют детей к самостоятельному нахождению причин, способов действий, проявлению творчества.

ЛИТЕРАТУРА

1. Иванова А.И. Человек. Естественные наблюдения и эксперименты в детском саду // Международный журнал экспериментального образования. – 2015. – № 3-2. – С. 100–202.

2. Прохорова Л.Н., Балакишина Т.А. Детское экспериментирование – путь познания окружающего мира // Формирование начал экологической культуры дошкольников (из опыта работы детского сада № 15 «Подсолнушек» г. Владимира) / под ред. Л.Н. Прохоровой. – Владимир: ВОИУУ, 2001.

REFERENCES

1. Ivanova A.I. Man. Natural science observations and experiments in kindergarten // International journal of experimental education. – 2015. – № 3-2. – P. 100–202.

2. Prokhorov L.N., Balakshin T.A. Children's experimentation – the way of the world cognition // Began the Formation of ecological culture of preschool children (experience of the kindergarten № 15 «Sunflower» of Vladimir) / ed. by L.N. Prokhorova. – Vladimir, 2001.

ОРГАНИЗАЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ РАЗВИТИЯ ИНЖЕНЕРНО-ТЕХНИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ

Л.В. Лазарева

кандидат педагогических наук, доцент
Пензенского государственного университета
E-mail: lana.lazareva@mail.ru

Н.К. Шумилина

кандидат педагогических наук, директор
МБОУ СОШ № 47 г. Пензы
E-mail: shumilina.00@bk.ru

В статье описывается проект взаимодействия дошкольного образовательного учреждения, Центра молодежного инновационного творчества (ЦМИТ) и общеобразовательной школы по созданию единой развивающей среды в области технического творчества, способствующей пропедевтическому развитию инженерно-технического мышления старших дошкольников. Выявляются организационно-педагогические условия реализации проекта, описываются его основные линии.

Ключевые слова: инженерно-техническое мышление, старший дошкольник, организационно-педагогические условия.

ORGANIZATIONAL AND PEDAGOGICAL CONDITIONS FOR DEVELOPMENT OF ENGINEERING AND TECHNICAL THINKING OF SENIOR PRESCHOOL CHILDREN

L.V. Lazareva

*candidate of pedagogical sciences, assistant professor
of Penza State University
E-mail: lana.lazareva@mail.ru*

N.K. Sumilina

*candidate of pedagogical sciences, principal
of Penza comprehensive school № 47
E-mail: shumilina.00@bk.ru*

This article describes the interaction project between school, kindergarten and children's technical creativity center. The goal of this project is to create some conditions for technical creativity. It should help the propaedeutic development of engineering thinking of senior preschoolers. It were identified the pedagogical and organizational conditions and the main lines of this project.

Key words: *engineering and technical thinking, senior preschooler, organizational and pedagogical conditions.*

Внедрение новейших технологий в российскийское производство делает актуальным создание условий для развития технического творчества детей на ранних этапах в единой непрерывной системе образования «детский сад – школа – ЦМИТ». Для решения проблемы обеспечения рабочими и инженерными кадрами промышленных предприятий региона в Пензенской обл. разработан и успешно внедряется образовательный проект «Инженерно-техническая школа». Его уже реализуют в школах №№ 18, 20, 64, 66. Его основная задача – повышение престижа инженерных специальностей за счет «мягкой» пропедевтики на начальном этапе обучения и дальнейшая профилизация в старших классах [1]. В конце марта 2019 г. в Пензе прошел Третий областной технофестиваль «Твори, выдумывай, пробуй!», в котором участвовали 350 школьников разных возрастов из школ Пензы, Пензенской обл. и Мордовии.

Однако единое образовательное пространство должно, на наш взгляд, формироваться еще раньше – с детского сада. Сотрудничество в этом направлении в Пензенском регионе только начинает складываться. МБОУ СОШ № 47 г. Пензы, МБДОУ Детский сад № 56 г. Пензы «Капитошка», МБДОУ Детский сад № 70 г. Пензы «Буратино» приступили к реализации проекта «Пропедевтика инженерно-технического мышления у детей старшего дошкольного возраста».

Под инженерным мышлением авторы понимают комплекс интеллектуальных процессов и их результатов, которые обеспечивают решение задач в инженерно-технической деятельности [2, с. 45].

В ходе разработки проекта авторы выявляют организационно-педагогические условия эффективного взаимодействия дошкольного образовательного учреждения, Центра молодежного инновационного творчества (ЦМИТ) и общеобразовательной школы для создания единой развивающей среды в области технического творчества, способствующей пропедевтическому развитию инженерно-технического мышления старших дошкольников. Социальным партнером в реализации проекта выступает ЦМИТ «Придумал? Сделай!», который был организован на базе школы № 47 г. Пензы в 2017 г. Центр оборудован станком лазерной резки, прецизионным фрезерным станком, рейсмусовым и фрезерным станками, 3D-принтерами «PICASO», режущим плоттером, ресурсным робототехническим набором «HUNA GOMA 1», ресурсным робототехническим набором «Роботрек инженер», ресурсным набором «Роботрек», датчиками, которые частично представляют материальную базу проекта, позволяющую проводить мероприятия на более высоком уровне [3].

Необходимость разработки и внедрения такого проекта объясняется следующими причинами:

1) организационная. Педагогические системы всех участников проекта ориентированы на реализацию общей образовательной стратегии по развитию инженерно-технического мышления дошкольников;

2) методическая. Для повышения результативности образования необходима интеграция детского сада, школы и ЦМИТ;

3) информационная. Открытая образовательная сеть способствует массовому рас-

пространению передовых и эффективных практик в области пропедевтики технического творчества.

Модель проекта представлена как консолидация усилий педагогов школы № 47 г. Пензы, ЦМИТ «Придумал? Сделай!» и детских садов по созданию образовательной среды для формирования инженерно-технического мышления дошкольников (табл. 1).

Таблица 1

Основные линии реализации проекта

Тема проекта	Пропедевтика инженерно-технического мышления у детей старшего дошкольного возраста
Цель проекта	Разработка и апробация эффективной модели взаимодействия МБОУ СОШ № 47 г. Пензы, учреждений дошкольного образования МБДОУ Детский сад № 56 г. Пензы «Капитошка», МБДОУ Детский сад № 70 г. Пензы «Буратино», ЦМИТ «Придумал? Сделай!» для создания интегрированной мотивирующей среды, формирующей предпосылки инженерно-технического мышления старших дошкольников
Задачи	1. Диагностика социального компонента образовательной среды. 2. Определение организационно-педагогических условий эффективного взаимодействия образовательно-воспитательных учреждений для создания единой мотивирующей образовательной среды в области пропедевтики технического творчества. 3. Подготовка субъектов реализации проекта. 4. Определение и апробация организационно-содержательной модели. 5. Мониторинг результативности
Нормативно-правовая база	1. Закон РФ «Об образовании в Российской Федерации». 2. ФГОС дошкольного образования. Приказ Министерства образования и науки РФ № 1155 от 17.10.2013 3. Национальная образовательная инициатива «Наша новая школа». 4. Стратегия развития воспитания в РФ на период до 2025 г. 5. Нормативно-правовая база Пензенской обл.
Целевая аудитория	Дошкольники, их родители, педагоги детских садов и школ
Стратегия проекта	Реализация проекта «Пропедевтика инженерно-технического мышления у детей, начиная с дошкольного возраста». I этап (подготовительный) (сентябрь–октябрь 2018 г.) включает: – анкетирование родителей дошкольников с целью изучения интереса к формированию инженерно-технического мышления детей и возможных направлений сотрудничества; – формирование творческой группы педагогов школы и детских садов, которая подбирает и разрабатывает методики и формы сотрудничества. II этап (основной) (ноябрь 2018 г. – май 2019 г.) – непосредственная работа с дошкольниками, педагогами и родителями, которая осуществляется комплексно и включает: – с детьми: экскурсии, мастер-классы по 3D-пазлам, автомоделированию, творческие проекты, занятия по начальной робототехнике, логарифмике, рефлексивные практикумы, чемпионаты по Сибого, фестивали детского технического творчества; – с педагогами: совместные педагогические советы, психолого-педагогические практикумы, решение педагогических ситуаций и кейс-заданий, организационно-деятельные игры, творческие мастерские; – с родителями: родительские собрания, включение в совместную проектную деятельность, промежуточная диагностика. III этап (заключительный) (июнь 2019 г.) – определяется конкретная модель образовательного партнерства; подводятся итоги, проводится анализ проведенной работы, планируются дальнейшие формы сотрудничества; итоговая диагностика



Окончание табл. 1

Возможно-сти	Реализация модели «Образовательное партнерство “детский сад – школа – ЦМИТ”» позволяет наиболее полно объединить учебную и внеучебную сферы деятельности ребенка, сформировать образовательное пространство, способствующее реализации индивидуальных образовательных маршрутов обучающихся. Наличие ресурсов: кадровых, материально-технических, информационных, финансовых
--------------	---

Таким образом, в ходе реализации проекта были выявлены организационно-педагогические условия, обеспечивающие эффективное взаимодействие общеобразовательной школы, ЦМИТ и детского сада по пропедевтике инженерно-технических компетенций старших дошкольников [3], которые включают в себя:

- наличие мотивации у администрации и педагогического коллектива детских садов к совместной со школой и ЦМИТ деятельности по пропедевтике формирования инженерно-технического мышления воспитанников, что созвучно с задачами Федерального государственного образовательного стандарта;

- предоставление в школу опережающей информации о степени возможной занятости ребенка – старшего дошкольника в системе инженерно-технологического образования;

- приоритетное использование активных форм, методов, технологий в ходе специально организованной социальной практики по формированию предпосылок инженерно-технического мышления у детей старшего дошкольного возраста при сотрудничестве школы, детского сада и ЦМИТ;

- мотивация большинства сотрудников всех образовательных организаций к совместной деятельности по формированию у детей инженерно-технического мышления;

- наличие у ЦМИТ и предоставление ими в пользование высокотехнологичного оборудования для детского технического творчества;

- реализация единой муниципальной образовательной политики в сфере пропедевтики детского технического творчества.

Реализация проекта предполагает развитие феномена социального партнерства в образовательном пространстве «школа – ЦМИТ – детский сад» как потенциала расширения условий для создания интегриро-

ванной мотивирующей среды, формирующей предпосылки инженерно-технического мышления старших дошкольников.

Проект ориентирован на выполнение государственного заказа по реализации начальной ступени подготовки инженерно-технических кадров и может быть реализован при сотрудничестве любой школы с дошкольным образовательным учреждением (при поддержке ЦМИТ).

ЛИТЕРАТУРА

1. Жуков В.В., Ляпина С.Ю., Тарасова В.Н. Формирование базовых компетенций для будущей инженерной деятельности в условиях ускорения научно-технического прогресса // Инновации. – 2017. – № 11 (229). – С. 88–96.
2. Зув П.В., Кощеева Е.С. Развитие инженерного мышления учащихся в процессе обучения // Педагогическое образование в России. – 2016. – № 6. – С. 44–49.
3. Лапкина Л.Л., Шанц Е.А. Современные подходы к формированию конструктивных умений у детей дошкольного возраста в детском саду // Концепт. – 2018. – № 7 (июль). – С. 517–529.

REFERENCES

1. Zhukov V.V., Lyapina S.Yu., Tarasova V.N. Formation of basic competences for future engineering activity in the conditions of acceleration of scientific and technical progress // Innovations. – 2017. – № 11 (229). – P. 88–96.
2. Zuev P.V., Koshcheeva E.S. The development of engineering thinking of students in the learning process // Pedagogical education in Russia. – 2016. – № 6. – P. 44–49.
3. Lashkova L.L., Shants E.A. Modern approaches to the formation of constructive skills in preschool children in kindergarten // Concept. – 2018. – № 7 (July). – P. 517–529.



ДИАГНОСТИКА СФОРМИРОВАННОСТИ НАЦИОНАЛЬНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ У ШКОЛЬНИКОВ

М.А. Лыгина

*доктор философских наук, заведующая кафедрой «Педагогика и психология»
Пензенского государственного университета
E-mail: lyginamarinaark@gmail.com*

А.Н. Жалдыбина

*преподаватель, аспирант Пензенского государственного университета
E-mail: nas.balandina2010@yandex.ru*

Статья посвящена проблеме развития позитивной национальной идентичности школьников подросткового возраста. Приведены результаты исследования, направленного на выявление фактического уровня сформированности компонентов национальной идентичности школьников г. Пензы в возрасте 12–14 лет.

Ключевые слова: *позитивная национальная идентичность школьников, исследование национальной идентичности, подростковый возраст.*

DIAGNOSTICS OF FORMATION OF NATIONAL IDENTITY AT SCHOOL STUDENTS

M.A. Lygina

*doctor of philosophy, head of the Department of Pedagogy and Psychology
of Penza State University
E-mail: lyginamarinaark@gmail.com*

A.N. Zhaldybina

*teacher, post-graduate student of Penza State University
E-mail: nas.balandina2010@yandex.ru*

This article is devoted to the problem of developing a positive national identity of adolescent schoolchildren. The article presents the results of a study aimed at identifying the actual level of formation of the national identity of schoolchildren in Penza at the age of 12–14 years.

Key words: *positive national identity of schoolchildren, study of national identity, adolescence.*

В современной педагогической науке отмечается повышенный интерес к процессу становления социальной идентичности личности, что связано с расширением социальных контактов личности и подвижностью норм, ценностей, образцов поведения в условиях поликультурного мира.

В структуре социальной идентичности личности важное место занимает национальная идентичность, снабжающая человека набором устоявшихся форм и способов ориентации в социуме. В соответствии с типологией социальной идентичности Де Левита, национальную идентичность можно отнести к «аскриптивной» социаль-

ной идентичности, так как она определяется условиями, не зависящими от выбора человека. Истоки ее формирования лежат в раннем детстве, а завершение – в отрочестве [1, с. 28].

С точки зрения британского исследователя М. Барретта, национальная идентичность представляет собой систему «знаний и мнений относительно национальной группы и пространной системы эмоций, чувств и оценок национальной группы» [4, с. 27]. Результаты исследований, полученные М. Барреттом, позволили ему прийти к заключению, что процесс становления и развития национальной идентичности обусловлен



как изменениями, происходящими с возрастом в способах концептуализации ребенком социального мира и себя, так и характером социокультурных влияний. Такое заключение указывает на возможность моделирования наиболее благоприятных условий, способствующих развитию позитивной национальной идентичности личности.

Национальную идентичность можно охарактеризовать как совокупность установок по отношению к собственной национальной общности. В структуре национальной идентичности, равно как и в структуре социальной установки, принято выделять три компонента: когнитивный, аффективный и поведенческий [3; 5]. Когнитивный компонент включает в себя систему знаний о собственной национальной группе, осознание своего места в ней, понимание места собственной национальной общности в системе международных отношений. Аффективный компонент отвечает за осознание ценности собственной принадлежности к данной группе, ответственности перед ней; чувства, испытываемые по отношению к национальной территории и к другим представителям собственной национальной группы. Поведенческий компонент национальной идентичности подразумевает соответствие нормам поведения своей национальной группы при взаимодействии с другими людьми, вовлеченность в социальную жизнь национальной группы. На наш взгляд, в структуру данного компонента также входит понимание равенства различных культур и руководство этим пониманием в ситуациях межкультурного взаимодействия.

С целью изучения национальной идентичности подростков нами было проведено исследование, в котором приняли участие школьники г. Пензы в возрасте 12–14 лет. Интерес к данному возрастному периоду обусловлен его принципиальным значением в процессе формирования идентичности личности как некоего новообразования, на что указывают исследования Э. Эриксона [6].

Для исследования национальной идентичности школьников использовались разработанные нами анкета «Национальная идентичность школьников», анкета самооценки «Я знаю», опросник «Мои знания о России и Пензенской области» (по аналогии с анкетой самооценки и опросника доктора педагогических наук И.В. Кожанова [2]),

шкальный опросник О.Л. Романовой для исследования этнической идентичности детей и подростков (адаптированный). Анкетирование осуществлялось методом личного опроса по месту учебы респондентов.

Анкета самооценки, включающая в себя 15 утверждений с 3 вариантами ответа: знаю, не знаю, затрудняюсь ответить, ориентирована на выявление субъективной оценки школьником своих знаний. Задача опросника состоит в определении действительного уровня сформированности когнитивного компонента национальной идентичности.

Анализ анкеты самооценки показал, что школьники довольно высоко оценивают собственные знания о национальной общности. Почти все опрошенные (90%) имеют представление о сувенирной продукции России. Что подарить в качестве сувенира из Пензенской обл. знают 71% респондентов. 65% респондентов знакомы с главными достопримечательностями России, 79% – с достопримечательностями Пензенской обл. Однако лишь 40% школьников хорошо знают достопримечательности г. Пензы и могут рассказать о них гостям города. Знаниями о географическом положении и природных памятниках России и Пензенской обл. обладают 67 и 75% респондентов, соответственно.

Скромнее оценивают школьники свои знания в области истории и спортивных достижений. Так, об основных спортивных успехах страны в мире знают около 59% респондентов, и только 38% опрошенных располагают знаниями о спортивных достижениях Пензенской обл. Такое же процентное распределение было выявлено при анализе утверждения о знании истории страны и области.

Наименьший процент осведомленных был выявлен в вопросе о знании выдающихся политиков, деятелей культуры, ученых России (34,5%) и выдающихся людей Пензенской обл. (41,4%).

Интересно соотношение общенационального и регионального компонентов в структуре знаний школьников. Так, по мнению обучающихся, географию Пензенской обл. они знают лучше, чем географию России. И, напротив, знания истории, спортивных достижений и сувенирной продукции своего города и области уступают знаниям о России.

Однако высокий уровень знаний, заявленный школьниками в анкете самооценки, не подтвердился по итогам анализа опросника. Следует отметить большое содержание работ, в которых количество оставленных без ответа утверждений достигает 9. Кроме того, в большинстве заданий, подразумевающих несколько ответов, школьники ограничились одним примером. Менее 30% респондентов ответили на вопросы, связанные с событиями из истории страны, города и области, со спортивными достижениями России, с именами знаменитых спортсменов и сувенирной продукции из Пензенской обл.

Несмотря на то что более половины опрошенных школьников заявили о знании истории страны, они столкнулись со сложностями при указании значимых событий из истории родного народа. В числе ответов оказались следующие: Первая Мировая война, Великая Отечественная война, «победа во многих войнах». В качестве примеров значимых событий из истории родного города и области были названы следующие: 1663 г. – год основания г. Пензы, 1939 г. – основание Пензенской обл., поставка из Пензенской обл. боеприпасов на фронт в годы Великой Отечественной войны. В числе важных спортивных событий были указаны Зимние Олимпийские игры 2014 г., Чемпионат мира по футболу 2018 г., «золото» на Чемпионате мира по хоккею. Среди названных фамилий известных спортсменов из Пензенской обл. были названы Д. Аблязин, Н. Сутягина, К. Костин, но не все школьники, перечислившие данные фамилии, смогли указать вид спорта данных спортсменов. В качестве сувенира из Пензенской обл. школьники посоветовали магниты, деревянные ложки и Пензенские кондитерские изделия.

Затруднение у школьников вызвало задание, в котором требовалось указать Топ-5 достопримечательностей России. Ни один из школьников не смог привести 5 мест России, больше всего привлекающих туристов. Что касается достопримечательностей Пензенской обл., то некоторые школьники считают таковыми некоторые сетевые магазины.

Наибольший процент ответивших наблюдался в вопросах, касающихся рек, протекающих на территории Пензенской обл. (около 70%), известных политиков, деятелей культуры, ученых России (около

60%), известных людей, связанных с г. Пензой и Пензенской обл. (75%). В числе рек, протекающих на территории Пензенской обл., в основном была указана р. Сура, и лишь некоторые отметили такие реки, как Мокша и Пензятка. В списке известных политиков, деятелей культуры, ученых России были названы преимущественно поэты и писатели (А.С. Пушкин, М.Ю. Лермонтов, М.Н. Загоскин, А.И. Куприн). Также некоторыми школьниками были указаны политики В.И. Ленин, И.В. Сталин, В.В. Путин. Наиболее распространенными фамилиями среди известных людей, связанных с Пензенской обл., были названы М.Ю. Лермонтов, П. Воля, Т. Родригез.

Таким образом, можно отметить фрагментарность и ограниченность знаний школьников о собственной национальной общности, национальной географической территории, что свидетельствует о низком уровне сформированности когнитивного компонента национальной идентичности.

Для исследования аффективного компонента использовался опросник О.Л. Романовой для исследования этнической идентичности детей и подростков (адаптированный). Анализ результатов показал, что 10% школьников обладают выраженным чувством принадлежности к собственной национальной группе, проявляют интерес к истории и культуре своего народа, испытывают личную гордость за его выдающиеся достижения. У большинства опрошенных школьников (63%) можно констатировать частичное проявление чувства принадлежности к национальной группе. На наш взгляд, национальная идентичность данной группы школьников не имеет однозначного места в субъективной иерархии идентичностей. У 27% респондентов отмечается пониженное чувство принадлежности к национальной группе. Такие школьники характеризуются проявлением индифферентной реакции на похвалу/критику собственной национальной общности, у них отсутствует понимание субъективной важности собственной национальной идентичности.

Анкета «Национальная идентичность школьников» рассчитана на комплексное изучение сформированности компонентов национальной идентичности. В ходе обработки и анализа полученных данных было выявлено, что лишь 10% опрошенных школь-



ников активно изучают историю и культуру своей страны. Большинство из них (35%) имеют минимальные знания о своей национальной культуре. Знания 29% респондентов о собственной культуре и истории ограничиваются лишь школьной программой. Почти 14% школьников вообще не интересуются историей и культурой своего народа.

Следующая задача анкетирования заключалась в определении уровня осведомленности школьников о том, какие национальности проживают совместно с ними в Пензенской обл. Уровень осведомленности оказался довольно высок. Были названы такие национальности, как татары, мордва, чуваша, украинцы, цыгане, белорусы, армяне и др. Однако среди перечисленных национальностей оказались и мусульмане, что говорит о смешении понятий «национальная принадлежность» и «религиозная принадлежность».

На вопрос: «Какие праздники Вы отмечаете?» – были получены следующие ответы. Среди всех перечисленных праздников лидирующее место занимают государственные праздники. Их отмечают 92% опрошенных школьников. На втором месте находятся религиозные праздники. Свое предпочтение им отдали 71% респондентов. Около 65% школьников высказались о том, что отмечают семейные праздники. Национальные праздники в данном списке заняли последнее место. Их отмечают 55% респондентов.

Следующий вопрос, который мы задавали школьникам в ходе исследования, звучал так: «С какой национальностью Вы себя отождествляете?» Основная часть опрошенных (90%) идентифицируют себя с русской национальностью. Остальные причислили себя к татарской и украинской национальностям. 1,96% школьников ни с кем себя не отождествляют. Что касается национального языка, то 92% опрошенных школьников дома разговаривают исключительно на русском языке.

Задачей следующего вопроса было выявление наличия неприязненного отношения у школьников к представителям других национальностей. К сожалению, только 21,6% учащихся заявили о том, что они положительно относятся к представителям других культур и не испытывают неприязни к ним. Основная часть респондентов (50,5%) отметили, что проявление их неприязненного отношения полностью зависит от поведения представи-

телей других национальностей. 24% школьников высказались о своем безразличном отношении к представителям других культур. Почти 4% школьников всегда испытывают неприязнь по отношению к «другим».

На вопрос о том, как бы ребята отреагировали на появление в классе представителя другой национальной общности, мы получили следующие ответы. В основном (76%) школьники отмечали, что никак бы не отреагировали на данную ситуацию, что в целом свидетельствует о нейтральном отношении школьников данной возрастной категории к представителям других национальных общностей и об отсутствии явных негативных настроений по отношению к ним. Но стоит отметить, что были и другие варианты ответов. Так, 5% респондентов устроили бы новому однокласснику бойкот, что отражает наличие негативных настроений среди подрастающего поколения. Необходимо отметить, что негативные суждения прослеживаются в основном среди мальчиков.

Далее мы предложили школьникам ответить на вопрос, имеется ли у них опыт общения с иностранцами. 11% респондентов отметили, что общаются с иностранцами в сети Интернет, 25% имеют опыт коммуникации с представителями других стран в поездках за границу, у 54% школьников вообще отсутствует такой опыт общения. Данная статистика свидетельствует о некоей проблеме, даже о формировании коммуникативного барьера. Считаем, что этому вопросу стоит уделить больше внимания, так как в общении представителей разных стран осуществляется диалог культур, позволяющий партнерам по общению открыть для себя другие способы мышления и восприятия, обогатить собственную культуру.

Следующая задача анкетирования заключалась в том, чтобы выяснить, хочет ли подрастающее поколение жить в своей стране. Результаты показали, что 57% школьников хотят жить в другой стране. 43% респондентов хотят остаться в России, так как любят свою страну «за красоту природы», считают себя патриотами и имеют недоверчивое отношение к экологии, да и в целом социальной жизни других стран.

Большинство школьников (86%) считают, что каждый человек, независимо от своей национальности, волен самостоятельно выбирать свое место жительства.

Более половины школьников (65%) также отметили, что не считают, что лицам других национальностей присущи специфические черты поведения, характера. 35% респондентов не согласились с этой точкой зрения.

Следующий вопрос нашей анкеты звучал так: «Испытываете ли Вы гордость, когда слышите о достижениях своего народа?». 57% опрошенных школьников не хотели бы жить в своей стране, но 55% респондентов испытывают за нее гордость. Почти 20% участников опроса больше волнует их личная жизнь, а 4% школьников вообще не интересуются достижениями своего народа.

Итак, анализ результатов анкетирования показал, что многие школьники подросткового возраста не проявляют интерес к проблемам и особенностям собственной национальной группы. Нестабильность и противоречивость их национальной идентичности проявляется в смешении понятий «национальная принадлежность» и «религиозная принадлежность», а также в том, что больше половины респондентов не хотят жить на Родине, но при этом испытывают чувство гордости за нее.

Кроме того, исследование позволяет также констатировать наличие негативных проявлений в процессе развития национальной идентичности школьников данного возраста. Например, около 55% школьников пассивны к изучению истории и культуры собственного народа, 4% школьников вообще не интересуются достижениями своего народа, почти 4% опрошенных подростков всегда испытывают неприязнь по отношению к «другим» национальностям, 5% респондентов устроили бы новому однокласснику другой национальности бойкот. Нет сомнения в том, что существует необходимость моделирования условий для формирования и развития позитивной национальной идентичности школьников подросткового возраста. Важно способствовать расширению системы знаний о национальной общности, усилению чувства национальной принадлежности, формированию умения выстраивать отношения с представителями других национальных общностей по принципу «диалога культур».

ЛИТЕРАТУРА

1. Белинская Е.П., Стефаненко Т.Г. Этническая социализация подростка. – М.:

Московский психолого-социальный институт; Воронеж: МОДЭК, 2000.

2. Кожанов И.В. Показатели сформированности гражданской идентичности личности // Научное обозрение. Педагогические науки. – 2014. – № 1. – С. 156–157. – URL: <http://science-pedagogy.ru/ru/article/view?id=220> (дата обращения: 30.04.2019).

3. Кочетков В.В. Национальная и этническая идентичность в современном мире // Вестник Московского университета. Серия 18: Социология и политология. – 2012. – № 2. – С. 144–162.

4. Развитие национальной, этнолингвистической и религиозной идентичностей у детей и подростков / под ред. М. Барретта, Т. Рязановой, М. Воловиковой. – М.: Изд-во Института психологии РАН, 2001.

5. Татарко А.Н., Лебедева Н.М. Психология межэтнических отношений: этническая идентичность и стратегии межкультурного взаимодействия. – М., 2004.

6. Эриксон Э.Г. Детство и общество / пер. с англ. и науч. ред. А.А. Алексеева. – СПб: Летний сад, 2000.

REFERENCES

1. Belinskaya E.P., Stefanenko T.G. Ethnic socialization of a teenager. – M.: Moscow Psychological and Social Institute; Voronezh: MODEK, 2000.

2. Kozhanov I.V. Indicators of development of civil identical-STI of personality // Scientific review. Pedagogical science. – 2014. – № 1. – P. 156–157. – URL: <http://science-pedagogy.ru/ru/article/view?id=220> (date of increments: 30.04.2019).

3. Kochetkov V.V. National and ethnic identity in the modern world // Bulletin of the Moscow University. Series 18: Sociology and politicalology. – 2012. – № 2. – P. 144–162.

4. Development of national, ethnolinguistic and religious identities in children and adolescents / ed. by M. Barrett, T. Ryazanova, M. Volowickova. – M.: Publishing House of Institute of Psychology of RAS, 2001.

5. Tatarko A.N., Lebedeva N.M. Psychology of interethnic relations: ethnic identity and strategies of intercultural interaction. – M., 2004.

6. Erikson E. Childhood and society / trans. from English. and nauch. ed. by A.A. Alekseev. – SPb: Letnii sad, 2000.

СПЕЦИФИКА ПРОЦЕССА СОЦИАЛИЗАЦИИ ШКОЛЬНИКОВ – ПРЕДСТАВИТЕЛЕЙ ЭТНИЧЕСКИХ МЕНЬШИНСТВ

И.В. Михалец

кандидат психологических наук, доцент
Пензенского государственного университета
E-mail: irmix64@yandex.ru; тел.: +7 (909) 317-95-92

Е.А. Паршина

педагог-психолог высшей категории
МБОУ СОШ № 9 г. Пензы
E-mail: school9penza@yandex.ru; тел.: +7 (927) 097-68-36

А.Ю. Миронов

директор МБОУ СОШ № 9 г. Пензы
E-mail: school9penza@yandex.ru; тел.: + 7 (950) 234-14-71

В статье затрагивается проблема социализации детей цыганской национальности, обучающихся в 5-х интегрированных классах. Представлена программа психолого-педагогического сопровождения и адаптации в среднем звене для детей-билингвов.

Ключевые слова: социализация, дети-билингвы, учащиеся, цыганская национальность, программа психолого-педагогического сопровождения.

THE SPECIFICITY OF THE SOCIALIZATION PROCESS OF STUDENTS AT SCHOOL – MEMBERS OF ETHNIC MINORITIES

I.V. Mikhalets

candidate of pedagogical sciences, assistant professor
of Penza State University
E-mail: irmix64@yandex.ru; ph.: +7 (909) 317-95-92

E.A. Parshina

educational psychologist of the highest category
of Penza Municipal Budgetary General Educational School № 9
E-mail: school9penza@yandex.ru; ph.: +7 (927) 097-68-36

A.Yu. Mironov

director of Penza Municipal Budgetary General Educational School № 9
E-mail: school9penza@yandex.ru; ph.: + 7 (950) 234-14-71

The article deals with the socialization problem of Roma children studying in the fifth-grade integrated classes. The program of psychological and pedagogical support and adaptation in the forms of the middle step for bilingual children is presented.

Key words: socialization, bilingual children, pupils, the Roma nationality, the program of psychological and pedagogical support.

В российских школах растёт количество детей-билингвов, которые используют в речи два языка в зависимости от ситуации общения. Дома и между собой они говорят на родном языке, а обучаются – на русском. Такие

дети испытывают трудности в социализации и адаптации к школе как в первом классе, так и во время перехода в среднее звено.

Цели статьи – обосновать и представить разработанную адаптационно-развивающую

программу, способствующую успешной социализации учащихся преимущественно цыганской национальности, обучающихся в 5-х интегрированных классах.

Эмпирическое исследование реализовано с опорой на положения и методологические принципы деятельностного (М.А. Басов, А.Н. Леонтьев и др.) и личностно-ориентированного (К.А. Абульханова, Б.Г. Ананьев, А.Г. Асмолов и др.) подходов. Методы исследования: констатирующий и формирующий эксперимент, наблюдение, анкетирование, тестирование, методы математической статистики. Методики исследования: ГИТ (групповой интеллектуальный тест), тест школьной тревожности Филлипса, методика «Интересно учащимся в школе», проективная методика «Я-образ».

МБОУ СОШ № 9 г. Пензы по количеству обучающихся в школе цыган является одной из самых большой в России. Проблема социализации детей-билингвов цыганской национальности является главной трудностью процесса обучения.

В цыганских семьях практически не уделяется внимания развитию детей. У них узкий кругозор, слабый словарный запас. Дети плохо знают русский язык, на котором им приходится обучаться. Они не умеют внимательно и точно выполнять указания учителя, самостоятельно действовать по заданию, удерживать в памяти определенное количество условий в процессе деятельности. У них плохо развиты все познавательные процессы. Они часто не выполняют домашние задания, оправдывая это тем, что заняты с младшими братьями и сестрами. Чаще, чем русские учащиеся, они отпрашиваются с уроков. Все это влияет на успешность обучения школьника.

Долгое время в распоряжении педагогов школы не было ни методик, ни проектов, ни пособий и рекомендаций по социализации детей в условиях общеобразовательной школы, ориентированных именно на цыганских детей. Учителя нарабатывали собственный опыт. С 2008 г. пензенская школа № 9 сотрудничает с антидискриминационным центром «Мемориал» (г. Санкт-Петербург), а также с Московским городским педагогическим университетом и Российским государственным педагогическим университетом им А.И. Герцена (г. Санкт-Петербург) на предмет школьного

обучения, социализации и языковой интеграции детей цыганской национальности. Накапливая свой многолетний опыт работы с детьми цыганской национальности, учителя школы научились эффективно работать с ними по новым ФГОС в начальной школе [1, с. 88–92].

В 2014/2015 учебном году коллектив школы столкнулся с проблемой адаптации этих детей при переходе из начального звена в среднее на этапе реализации ФГОС.

Психологическая служба школы на протяжении многих лет отслеживает процесс протекания адаптации у пятиклассников. Дети, испытывающие стойкие трудности при обучении в школе (тревожность, снижение успеваемости, пропуски школы и др.), составляли примерно 1/3 от всего потока цыган-пятиклассников.

Учитывая результаты психологической диагностики, мнение педагогов, наблюдений за этими детьми, психологи и педагоги школы пришли к выводу о необходимости разработки специальной программы психолого-педагогического сопровождения и адаптации в среднем звене обучающихся 5-х интегрированных классов (в частности, детей цыганской национальности). Программа была разработана на основе авторских программ Е.Г. Коблик и О.В. Хухлаевой [2; 3].

Цель программы: способствовать психологической адаптации пятиклассников к условиям средней школы.

Задачи программы:

- формирование навыков коммуникации;
- нормализация уровня тревожности пятиклассников;
- развитие словесно-логического мышления и связной речи;
- развитие устойчивости и концентрации внимания;
- развитие рациональных приемов запоминания;
- снижение уровня агрессии и тревожности;
- развитие навыков сотрудничества со сверстниками.

Направления работы программы:

- 1) психологическая диагностика учащихся (проводится в 2 этапа: 1 этап – сентябрь, контрольное обследование – декабрь);



2) работа с родителями (как индивидуальные консультации, так и выступление на родительском собрании);

3) проведение коррекционно-развивающих занятий (как в группе, так и (при необходимости) индивидуально);

4) работа с учителями, преподающими в 5-х классах;

5) анализ эффективности проведенной работы.

Программа занятий рассчитана на 28 ч. Занятия проводятся в период со второй половины сентября по декабрь. Продолжительность занятий – 40 мин. Группа формируется на основе результатов диагностики учащихся. Количество человек на занятии – от 8 до 15. Занятия проводятся в кабинете, оснащённом интерактивной доской.

Общая характеристика основных этапов работы:

- на первом этапе изучается интеллектуальный уровень учащихся, мотивация и характер тревожности, связанной со школой;

- на втором этапе основное внимание уделяется формированию групповой сплоченности и навыкам поведения в новых школьных условиях;

- на третьем этапе проводится работа с основными психологическими проблемами, возникающими у пятиклассников; решается задача принятия норм взаимоотношений с учителями и другими сотрудниками школы;

- на четвертом этапе формируется понимание критериев оценки устной или письменной работы, критериев отношения к правилам ведения тетрадей и дневников;

- на пятом этапе особое внимание уделяется формированию некоторых учебных навыков, связанных с самоорганизацией и самоконтролем в учебной деятельности;

- на шестом этапе подводятся итоги работы.

В ходе занятий используются групповые и индивидуальные формы работы.

Обратимся к структуре занятий. Каждое занятие начинается с приветствия с целью установления эмоционального ребенка с психологом и сверстниками и завершается ритуалом прощания. Это сплавливает детей, создает позитивную атмосферу для работы в группе. Разминка помогает детям настроиться на работу, повышает активность и способствует формированию групповой сплоченности. Большая часть времени заня-

тия посвящена упражнениям, играм и приёмам, направленным на решение основных задач. Заканчивается занятие рефлексией.

Темы и последовательность занятий:

1) тестирование (1 ч);

2) занятие «Что такое 5-й класс?» (1 ч);

3) занятие «Мы такие интересные» (1 ч);

4) занятие «Доверие» (1 ч);

5) занятие «Вместе» (1 ч);

6) тренинг «В первый раз в пятый класс» (1-й день – 1 ч);

7) тренинг «В первый раз в пятый класс» (2-й день – 1 ч);

8) занятие «Планета моего класса» (1 ч);

9) занятие «Познай себя» (1 ч);

10) занятие «Техника каракулей» (1 ч);

11) занятие «Я и учеба» (1 ч);

12) занятие «Я глазами других» (1 ч);

13) занятие «Понимаем ли мы друг друга?» (1 ч);

14) занятие «Мир эмоций» (1 ч);

15) занятие «Хозяин эмоций» (1 ч);

16) занятие «Наши учителя» (1 ч);

17) занятие «Ищу друга» (1 ч);

18) занятие «Мы и наши близкие» (1 ч);

19) занятие «Мы и наше настроение» (1 ч);

20) занятие «Режим дня пятиклассника» (1 ч);

21) занятие «Мы и наши привычки (режим дня)» (1 ч);

22) занятие «Мы и наши привычки (здоровое питание)» (1 ч);

23) занятие «Наши недостатки и наши достоинства» (1 ч);

24) занятие «Наши права и наши обязанности» (1 ч);

25) занятие «Будь внимателен» (1 ч);

26) занятие «Самоорганизация» (1 ч);

27) занятие «Культура учебного труда» (1 ч);

28) занятие «Наш дружный 5 класс» (1 ч).

Контрольная диагностика после проведенного формирующего эксперимента выявила положительные сдвиги в экспериментальной группе по всем параметрам.

Впервые представленная программа по психолого-педагогическому сопровождению, способствующая успешной социализации и адаптации учащихся цыганской национальности в 5-х классах, доказала свою эффективность, а значит, может способствовать совершенствованию практики работы с детьми-билингвами в среднем звене школы.

Литература

1. Михалец И.В., Миронов А.Ю., Мironova И.А. Социализация детей-билингвов цыганской национальности в условиях общеобразовательной школы // XXI век: итоги прошлого и проблемы настоящего. – М., 2013. – С. 88–92.

2. Коблик Е.Г. Первый раз в пятый класс: Программа адаптации детей к средней школе. – М.: Генезис, 2003. – URL: http://pedlib.ru/Books/1/0242/1_0242-1.shtml (дата обращения: 15.04.2019).

3. Хухлаева О.В. Тропинка к своему Я: Уроки психологии в средней школе (5–6 классы). – 3-е изд. – М.: Генезис, 2008. – URL: <https://www.libfox.ru/679435-olga-huhlaeva-tropinka-k-svoemu-ya-uroki-psihologii-v-sredney-shkole-5-6-klassy.html> (дата обращения 15.04.2019).

REFERENCES

1. Mikhalets I.V., Mironov A.Yu., Mironova I.A. Socialization of children-bilinguals of Gypsy nationality in the conditions of comprehensive school // XXI century: results of the past and problems of the present. – M., 2013. – P. 88–92.

2. Koblik E.G. First time in the fifth grade: the program of adaptation of children to secondary school. – M.: Genesis, 2003. – URL: http://pedlib.ru/Books/1/0242/1_0242-1.shtml (date accessed: 15.04.2019).

3. Huhlaev O.V. The path to yourself: Lessons from psychology in high school (5–6 grades). – 3rd ed. – M.: Genesis, 2008. – URL: <https://www.libfox.ru/679435-olga-huhlaeva-tropinka-k-svoemu-ya-uroki-psihologii-v-sredney-shkole-5-6-klassy.html> (accessed: 15.04.2019).

**13.00.02 – Методика обучения и воспитания
(по областям и уровням образования)**

МОНИТОРИНГ НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ
В СИСТЕМЕ ГАРАНТИИ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАНИЯ

ФОРМИРОВАНИЕ СИСТЕМЫ НЕПРЕРЫВНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО
РОСТА ПЕДАГОГА ЧЕРЕЗ СИСТЕМУ МУНИЦИПАЛЬНЫХ ПРОФЕССИО-
НАЛЬНЫХ КОНКУРСОВ

ПОДГОТОВКА СТУДЕНТОВ ОТДЕЛЕНИЯ «СОЦИАЛЬНАЯ ПЕДАГОГИКА»
К РАБОТЕ С ДЕТЬМИ ДЕВИАНТНОГО ПОВЕДЕНИЯ



МОНИТОРИНГ НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ В СИСТЕМЕ ГАРАНТИИ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАНИЯ

М.В. Кузнецова

кандидат технических наук, доцент
Пензенского государственного университета
E-mail: kmvnio@yandex.ru

В статье рассматриваются основные компоненты, формы и методологические основы управления научно-исследовательской работой студентов (в том числе самостоятельной). Предлагается включить ряд показателей результативности научно-исследовательской работы студентов в национальный мониторинг эффективности деятельности организаций высшего образования.

Ключевые слова: научно-исследовательская работа студентов (НИРС), высшее образование, показатели результативности, мониторинг, качество образования, модернизация системы образования.

MONITORING IN THE STUDENT RESEARCH ACTIVITY WITHIN THE SYSTEM OF EDUCATIONAL QUALITY GUARANTEES

M. V. Kuznetsova

candidate of technical sciences, associate professor
of Penza State University
E-mail: kmvnio@yandex.ru

The article deals with the main components, forms and methodological base in managing student research activity (both under the supervisor guardians and independent). The author advice to include several indicators of the student research work in the national monitoring of the higher education institutions effectiveness.

Key words: student research activity, higher education, performance indicators, monitoring, quality of education, modernization of the education system.

Обеспечение модернизации и развития системы образования с учетом основных направлений социально-экономического развития Российской Федерации, реализация приоритетных направлений государственной политики Российской Федерации в сфере образования – сегодня одни из приоритетных задач для высших учебных заведений Российской Федерации, не зависящих от их статуса.

Актуальность системного подхода к образованию, формирование востребованной системы оценки качества образования и образовательных результатов обосновываются проблемой занятости, успешное решение которой связано с профессиональной подготовкой, охватывающей все уровни обучения.

Основная задача образования определена как задача создания условий достижения нового качества образования при его соот-

ветствии актуальным и перспективным потребностям личности, семьи, общества и государства.

Единство образования и науки, которое закреплено ФЗ № 273-ФЗ от 29.12.2012 «Об образовании в Российской Федерации», повышает роль научно-исследовательской работы в подготовке высококвалифицированного выпускника вуза. Владение методами и формами научного мышления способствует глубокому усвоению знаний, формированию профессиональных компетенций, самостоятельности в принятии решений, инициативности, способности творчески мыслить, умения прогнозировать ситуацию, четко и грамотно в устной и письменной форме выражать свои мысли.

На опыте разработки и внедрения инновационных подходов в образовании основана идея создания механизма управления



внеучебной работой студентов в процессе их обучения. Основой идеи является гипотеза о наличии взаимосвязи изменений психических процессов обучающихся, их индивидуальных способностей и опыта обучения. При этом образовательное пространство, в котором взаимодействуют студент и преподаватель, характеризуется комплексными условиями организации учебного процесса, в том числе уровнем самостоятельной деятельности студентов [1].

Эффективность самостоятельной деятельности студентов, которая по своей сути является инновационной [2], зависит от качества организации и форм научно-исследовательской работы студентов.

Организация самостоятельной деятельности студентов включает:

- использование форм, приемов и методов, ориентированных на проблемное обучение, применение информационных технологий и специальной техники чтения;
- сочетание индивидуального, группового и фронтального обучения;
- вовлечение студентов в проведение научных исследований, конструкторской деятельности, педагогического и инженерного проектирования совместно с преподавателями, участие в научных конференциях;
- интеграцию обучения и производства;
- создание условий для активного участия студентов в различных конкурсах, выставках, олимпиадах, научно-исследовательских работах.

Наиболее полно отражают качество профессиональной подготовки студентов выпускные квалификационные работы в виде дипломных работ или проектов, если они включают содержание курсовых научно-исследовательских работ, выполненных в рамках блока специальных дисциплин, и прикладное значение научно-педагогических и научно-технических заданий производственной и преддипломной практик.

Интеграция образования и науки увеличивает долю внеаудиторной работы студентов и активного внедрения в обучение элементов научного поиска и самостоятельного формирования нового знания студентами в ходе научных исследований; обеспечивает интенсификацию проблемных лекций, лабораторных и практических занятий через применение производственных и практических ситуаций, деловых и эвристических игр через созда-

ние обстановки, соответствующей реальной практике и творческим конкретным профессиональным задачам, а также выполнение выпускных квалификационных работ по заказу базовых предприятий и их структурных подразделений.

Учебное задание для самостоятельной работы студентов есть универсальное средство организации учебной деятельности, посредством которой может конструироваться «контекст познания» как условия актуализации того, что входит в учебную деятельность в виде предмета [2]. При этом очень важно, чтобы вариативность сложных заданий была тесно связана с условиями мотивации. Факторы мотивации студентов рассмотрены в статье Е.А. Печерской, Е.А. Савеленок и Д.В. Артамонова «Вовлечение студентов в научно-исследовательскую работу в университете: механизм и оценка эффективности» [3]. Существует зона оптимального диапазона уровня мотивации, в соответствии с которой лишь определенная сложность учебных заданий не имеет негативного воздействия, сопровождаемого состоянием потребности эмоционального возбуждения (закон Йеркса-Додсона). Содержание учебных заданий для самостоятельной работы должно быть построено с учетом индивидуальных способностей и достигнутого опыта обучения конкретного студента и ориентировано на развитие технических, социальных и прочих объектов, используемых на реальном производстве, организации, управлении и т.п.

В организации самостоятельной научно-исследовательской деятельности студентов и управления ею большая роль принадлежит психолого-педагогическим условиям образовательного процесса вуза. К ним относятся:

- факторы мотивации, ориентированные на необходимость активного изучения студентами практических проблем, стремление студентов к новому знанию с целью достижения высокой конкурентоспособности среди специалистов на рынке труда;
- осознание роли и практического применения знаний;
- обеспечение познавательной деятельности;
- наличие базовых умений в постановке вопросов, гипотезы, идеи научных исследований, способности планирования, в том

числе знание основ научной логики, интуиция;

– целостность и дидактическая обоснованность последовательности этапов научно-исследовательской деятельности студентов.

Важнейшим условием эффективной научно-исследовательской работы студентов (НИРС) является профессионально-творческая самостоятельность развития студентов – будущих специалистов, ее ориентация на потребности реальных и потенциальных работодателей. Осуществление НИРС наиболее продуктивно через содержание исследований кафедры и научного руководителя студента, ориентированных на творческое развитие педагогических, технических и технологических научных знаний и умений, овладение методологией научного творчества.

Вовлечение студентов в научные исследования – вопрос, требующий отдельного рассмотрения. В статье О.В. Сагиновой, Н.Б. Завьяловой и И.И. Скоробогатых «Показатели исследовательской деятельности и эффективность преподавания» обращено внимание и на то, что не все студенты склонны к научным исследованиям [4]. Подобные дискуссионные вопросы оставим за пределами данной статьи.

Все многообразие организационных форм и мероприятий исследовательских работ студентов, исходя из их содержания, назначения и порядка осуществления, разделяют на следующие два направления:

– подготовка студентов к выполнению научно-исследовательских работ (методы и методики обучения и приобретения студентами знаний, умений и навыков исследовательской, научной, проектной и изобретательской деятельности);

– непосредственное участие студентов в проводимых вузом научно-исследовательских и проектных работах [5].

Основные виды НИРС в рамках двух вышеуказанных направлений – учебно-исследовательская работа как неотъемлемая часть учебного процесса; научно-исследовательская работа, дополняющая учебный процесс; научно-исследовательская работа, выполняемая во внеучебное время.

Основная задача учебно-исследовательской работы – обучение студентов навыкам самостоятельной теоретической и экспериментальной работы. Основные формы на-

учно-исследовательской деятельности студентов, используемые в учебном процессе, включают исследовательские задания, лабораторные практические работы, подготовку научных рефератов, докладов, курсовых и дипломных проектов, участие в научных семинарах с целью приобретения навыков постановки, организации и выполнения исследовательских работ, освоения основ методики эксперимента, оформление и защита выпускных квалификационных работ.

Основная задача научно-исследовательской работы, дополняющей учебный процесс, – выход за рамки программ обучения, создание предпосылок для обеспечения продолжения образования в магистратуре, аспирантуре. Основные формы – работа в научных кружках, проблемных группах, участие в экспериментах, выступление с докладами на научных конференциях, семинарах и участие в конкурсах, олимпиадах.

Основная задача научно-исследовательской работы, выполняемой во внеучебное время, – научная профессионализация студентов под руководством преподавателей и научных сотрудников, т.е. специализация и подготовка к аспирантуре. Основные формы – участие студентов в научных исследованиях, выполняемых на кафедрах и в других научных подразделениях вуза.

Предпочтение тем или иным формам НИРС определяется особенностями специальности и уровнем готовности студента.

Научно-исследовательская работа студентов (НИРС) является одним из важнейших средств повышения уровня подготовки специалистов посредством освоения студентами основ профессионально-творческой деятельности, методов, приемов и навыков индивидуального и коллективного выполнения научно-исследовательских работ, развития способностей к научному творчеству, самостоятельности, инициативности в будущей профессиональной деятельности, способности быстро ориентироваться в социальных и экономических ситуациях. При этом студент не только сам усваивает знания и осваивает действия, но и должен сам управлять своим учением, выбирать траекторию и темп учения, инициировать оказание внешней помощи в учении [6].

НИРС призвана развивать и углублять исследовательские навыки, знания и умения студентов, полученные ими в учебном



процессе, служить реализации личностных и творческих способностей студентов, расширению возможностей приложения интеллектуального потенциала и научного опыта НПС вуза.

О НПС существует ряд интересных исследований и разработок, особенно в области ее организации и стимулирования [7].

Эффективность форм НПС оценивается по их результативности: во-первых, это материализованный результат в виде научной статьи, доклада, представленной на конкурс научной работы, экспоната и др., во-вторых – нематериализованный результат, например, компетентность выпускника, его конкурентоспособность на рынке труда и др.

К формальным показателям оценки относят:

- наличие целостной системы НПС в вузе и ее нормативно-методического обеспечения;

- наличие комплексных и годовых планов НПС в вузе и его подразделениях;

- наличие студенческого научного общества в вузе и в подразделениях;

- наличие студенческих научно-исследовательских лабораторий, научных кружков.

Показатели организации и результативности научно-исследовательской деятельности студентов, обучающихся по образовательным программам высшего образования определены Порядком и формой представления отчета о научной деятельности образовательных организаций высшего образования и научных организаций Минобрнауки России.

Показатели организации НПС содержат: конкурсы на лучшую НИР студентов, организованные вузом (международные, всероссийские, региональные); студенческие научные и научно-технические конференции и т.п., организованные вузом (международные, всероссийские, региональные); выставки студенческих работ, организованные вузом (международные, всероссийские, региональные); численность студентов очной формы обучения, принимавших участие в выполнении научных исследований и разработок (всего, из них с оплатой труда).

Результативность НПС оценивается следующими показателями: доклады на научных конференциях, семинарах и т.п. всех уровней (в том числе студенческих; всего, из них международных, всероссийских, региональных); экспонаты, представленные

на выставках с участием студентов (международных, всероссийских, региональных); научные публикации (отдельно – изданные за рубежом, без соавторов – работников вуза); работы, поданные на конкурсы на лучшую студенческую научную работу (всего, из них открытые конкурсы на лучшую научную работу студентов, проводимые по приказам федеральных органов исполнительной власти); медали, дипломы, грамоты, премии и т.п., полученные на конкурсах на лучшую научную работу и на выставках (всего, из них открытые конкурсы на лучшую научную работу студентов, проводимые по приказам федеральных органов исполнительной власти); заявки на объекты интеллектуальной собственности; охранные документы на объекты интеллектуальной собственности, полученные студентами; проданные лицензии на право использования объектов интеллектуальной собственности студентов; студенческие проекты, поданные на конкурсы грантов (всего, из них гранты, выигранные студентами); стипендии Президента Российской Федерации, получаемые студентами; стипендии Правительства Российской Федерации, получаемые студентами.

Приведенные мероприятия, критерии и результаты, как правило, используются и для проведения внутреннего аудита НПС основных структурных подразделений вуза (институтов, факультетов). Важность данного направления работы признана. Однако обращает на себя внимание следующее.

Государственные органы и рейтинговые агентства широко используют количественные и качественные показатели эффективности и результативности научных исследований вуза как показатель эффективности вуза, определяющий его место в национальных и международных рейтингах.

В практике Пензенского государственного университета ежегодным является участие в следующих рейтингах и мониторингах:

- Три миссии университета (<https://mosiur.org>);

- Национальный рейтинг (<http://unirating.ru>);

- RAEX (рейтинговое агентство «Эксперт») (<https://raexpert.ru>);

- QS Emerging Europe and Central Asia (EECA) Rankings (<http://www.iu.qs.com/>)

product/2018-qs-emerging-europe-and-central-asia-ecca-rankings);

– Webometrics Ranking of World Universities (<http://www.webometrics.info/en/search/Rankings/sechenov%20type%3Aregion>);

– UI GreenMetric (<http://greenmetric.ui.ac.id>);

– Мониторинг взаимодействия вузов и производственных организаций;

– Федеральная система мониторинга научных организаций (<http://www.sciencemon.ru>);

– Мониторинг эффективности деятельности организаций высшего образования (<http://indicators.miccedu.ru/monitoring>).

Только в трех рейтингах присутствуют показатели, относящиеся к научно-исследовательской работе студентов (табл. 1).

Таблица 1

Рейтинги научно-исследовательской работы студентов

№ п/п	Наименование рейтинга	Показатель	Примечание
1	Три миссии университета	Численность победителей и призеров международных студенческих олимпиад и других престижных международных соревнований (согласно списку, сформированному Ассоциацией составителей рейтингов) среди обучающихся в вузе	– Международная олимпиада по программированию «ACM International Collegiate Programming Contest»; – Международная олимпиада по математике «International Mathematics Competition for University Students»; – Международная студенческая олимпиада по криптографии «NSUCRYPTO»; – Международный медицинский турнир «International Medical Tournament»; – Международная биологическая универсиада
2	RAEX (рейтинговое агентство «Эксперт»)	Количество обучающихся, занятых в НИОКР вуза на платной основе	Количество обучающихся, вовлеченных в течение календарного года в НИОКР на платной основе. Учитываются обучающиеся по всем программам бакалавриата, специалитета, магистерским программам, программам подготовки аспирантов (ординаторов, интернов) всех форм обучения. Занятые в НИОКР на безвозмездной основе не учитываются
		Объем оплаты труда обучающихся по проектам НИОКР за год, тыс. руб.	При расчете оплаты труда учитывается не только оплата труда штатных сотрудников (например, аспирантов), но и оплата труда обучающихся за НИОКР по договорам ГПХ, а также премии и специальные стипендии, выплачиваемые обучающимся за участие в НИОКР. Не учитывается фонд оплаты труда по другим видам деятельности (например, ФОТ аспирантов на образовательную деятельность)
3	UI Green Metric	Количество студенческих организаций, связанных с защитой окружающей среды и экологическим равновесием	

Ни одна из существующих рейтинговых моделей не способна объективно оценить эффективность и результативность НИРС и тем самым мотивировать вузы уделять большее внимание НИРС.

Ежегодно вузы заполняют сведения по показателям мониторинга эффективности деятельности образовательных организаций высшего образования и их филиалов. Нормативной базой мониторинга, как известно,

являются Федеральный закон № 273-ФЗ от 29.12.2012 «Об образовании в Российской Федерации» (ст. 97 «Информационная открытость системы образования. Мониторинг в системе образования») и Распоряжение Правительства РФ № 2620-р от 30.12.2012 «Об утверждении плана мероприятий (“дорожной карты”) “Изменения в отраслях социальной сферы, направленные на повышение эффективности образования и науки”»



(разд. 5, п. 1, абз. 2: «проведение ежегодного мониторинга эффективности образовательных организаций высшего образования»).

Ни одно из профильных направлений деятельности мониторинга эффективности деятельности образовательных организаций

высшего образования и их филиалов (образовательная и научно-исследовательская деятельность) не содержат показателей, оценивающих результативность НИРС. К числу таких показателей, на наш взгляд, следует отнести приведенные в табл. 2.

Таблица 2

Примерный перечень показателей результативности НИРС вуза

№ п/п	Показатель
1	Конкурсы (международные, всероссийские) на лучшую НИР студентов, организованные на базе вуза (основание: приказ Минобрнауки России)
2	Олимпиады (международные, всероссийские) студентов, организованные на базе вуза (основание: приказ Минобрнауки России)
3	Проекты организации молодежных мероприятий (поддержанные научными фондами РФФИ, РНФ и пр.)
4	Доля студентов очной формы обучения, принимавших участие в выполнении научных исследований и разработок (с оплатой труда), в общей численности студентов очной формы обучения
5	Средний размер оплаты труда обучающегося по проектам НИОКР за год, тыс. руб.*
6	Численность победителей и призеров международных студенческих олимпиад и других престижных международных соревнований (согласно списку, сформированному Ассоциацией составителей рейтингов) среди обучающихся в вузе
7	Стипендии Президента Российской Федерации, получаемые студентами
8	Стипендии Правительства Российской Федерации, получаемые студентами

Примечание: * – объем оплаты труда обучающихся по проектам НИОКР за год, тыс. руб., по отношению к количеству обучающихся, занятых в выполнении НИОКР с оплатой труда.

При этом важна проверяемость (открытость) всех показателей результативности НИРС.

Введение в мониторинг показателей, оценивающий уровень НИРС и ее результативность, будет способствовать повышению эффективности деятельности вузов.

Проводимые в различных системах образования реформы однозначно повышают значимость составляющей научной деятельности вузов. Привлечение молодежи и студенчества к научной деятельности позволяет раскрыть потенциал будущих ученых на ранней стадии и способствует модернизации науки в целом.

ЛИТЕРАТУРА

1. Усманов В.В. Самостоятельная работа студентов: организация и управление в процессе профессионального обучения. – Ульяновск: УлГТУ, 2006.
2. Пидкасистый П.И. Организация учебно-познавательной деятельности студен-

тов. – М.: Педагогическое общество России, 2005.

3. Печерская Е.А., Савеленок Е.А., Артамонов Д.В. Вовлечение студентов в научно-исследовательскую работу в университете: механизм и оценка эффективности // Образование и инновации. – 2016. – № 8 (214). – С. 7–15.

4. Сагинова О.В., Завьялова Н.Б., Скопобогатых И.И. Показатели исследовательской деятельности и эффективность преподавания // Вестник РЭУ. – 2014. – № 11. – С. 3–15.

5. Шестак В.П., Мосичева И.А., Скибицкий Н.В. Научно-исследовательская работа студентов: проблемы и решения. – М.: Изд-во МЭИ, 2006.

6. Репьев Ю.Г. Интерактивное самообразование. – М.: Логос, 2004.

7. Алиев Т.А., Заболотская Т.А. Академические работы в вузах: учебно-метод. пособие для студентов, магистрантов и аспирантов. – М.: Изд-во Санкт-Петербургского университета, 2003.

REFERENCES

1. *Usmanov V.V.* Independent work of students: organization and management in the process of professional training. – Ulyanovsk, 2006.
2. *Pidkasištyj P.I.* Organization of educational-cognitive activity of students. – M.: Pedagogical Society of Russia, 2005.
3. *Pechersky E.A., Savelink E.A., Artamonov D.V.* Involvement of students in research work at the University: mechanism and assessment of the effectiveness // Education and innovation. – 2016. – № 8 (214). – P. 7–15.
4. *Saginova O.V., Zavyalova N.B., Skorobogatyykh I.I.* Indicators of research activity and efficiency of teaching // *Veštnik PRUE*. – 2014. – № 11. – P. 3–15.
5. *Shešlak V.P., Mosicheva I.A., Skibitsky N.V.* Research work of students: problems and solutions. – M., 2006.
6. *Repiev G.* Interactive learning. – M.: Logos, 2004.
7. *Aliyev T.A., Zabolotskaya T.A.* Academic work in universities: teaching method. manual for students, undergraduates and graduate students. – M.: Publishing house of St. Petersburg University, 2003.

ФОРМИРОВАНИЕ СИСТЕМЫ НЕПРЕРЫВНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РОСТА ПЕДАГОГА ЧЕРЕЗ СИСТЕМУ МУНИЦИПАЛЬНЫХ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОНКУРСОВ

Е.В. Аникина

начальник Департамента образования ЗАТО г. Заречный Пензенской обл.,
аспирант Педагогического института им. В.Г. Белинского
Пензенского государственного университета
E-mail: yanikina@gmail.com

Л.Ю. Боликова

кандидат педагогических наук, доцент
Педагогического института им. В.Г. Белинского
Пензенского государственного университета
E-mail: bolikova@bk.ru

О.П. Сурина

кандидат педагогических наук, директор
Педагогического института им. В.Г. Белинского
Пензенского государственного университета
E-mail: +7 (8412) 54-83-62

В статье рассматривается проблема обеспечения профессионального роста педагога с учетом требований Указа Президента РФ № 204 «О национальных целях и стратегических задачах развития Российской Федерации на период до 2024 г.», определившего ключевые направления приоритетного национального проекта «Образование». Авторы, обозначая уровень профессиональной подготовки педагога как решающий фактор успешной реализации любого из 8 направлений национального проекта, выделяют группы педагогических работников по степени гибкости, лояльности к изменениям. Обобщается практический опыт проведения муниципальных педагогических конкурсов, анализ результатов которых дает авторам возможность утверждать, что конкурсные мероприятия значительно повышают уровень мотивации любой из групп к изменениям. Обмен опытом способствует профессиональному росту каждой из указанных категорий.

Ключевые слова: профессиональный рост, ответственный выбор, конкурсный отбор, модульный подход, *soft skills*, решение педагогических задач, коллаборация.

FORMATION OF TEACHER CONTINUOUS PROFESSIONAL DEVELOPMENT SYSTEM THROUGH MUNICIPAL PROFESSIONAL SKILLS COMPETITION SYSTEM

Ye.V. Anikina

head of Department of Education
of Closed Administrative-Territorial Unit (Zarechny, Penza Region),
postgraduate student of V.G. Belinsky Pedagogical University (Penza)
E-mail: yanikina@gmail.com

L.Yu. Bolikova

candidate of education, assistant professor
of V.G. Belinsky Pedagogical University (Penza)
E-mail: bolikova@bk.ru

O.P. Surina

candidate of education, director
of V.G. Belinsky Pedagogical University (Penza)
E-mail: +7 (8412) 54-83-62

The article deals with the problem of ensuring the professional growth of a teacher taking into account the requirements of Presidential Decree № 204 «On the national goals and strategic objectives of the development of the Russian Federation for the period until 2024» which determined the key areas of the priority national project «Education». Denoting the level of professional training of a teacher as a decisive factor in the successful implementation of any of the 8 directions of the national project the authors identify groups of teaching staff according to the degree of flexibility and loyalty to innovative changes. The practical experience of municipal pedagogical competitions is being summarized. The analysis of their results gives the author the opportunity to claim that competitive events significantly enhance the level of motivation to the changes of any of the groups. The exchange of experience contributes to the professional growth of each of these categories.

Key words: professional growth, responsible choice, competitive events, collaborative hands-on style, soft skills, solving pedagogical tasks, collaboration.

Среди 12 приоритетных национальных проектов (программ), обозначенных указом Президента РФ № 204 от 7.05.2018 как основные в достижении национальных целей и стратегических задач развития Российской Федерации на период до 2024 г., проект «Образование» назван среди первых.

Исходя из определенных Президентом целей, в рамках уставной деятельности муниципальной системы образования ЗАТО г. Заречный Пензенской обл. сформирован перечень задач, над решением которых предстоит работать специалистам сферы образования. В их число входят задачи, направленные на повышение уровня профессиональной компетентности учителей. Это:

- внедрение национальной системы профессионального роста педагогических работников, охватывающей не менее 50% учителей общеобразовательных организаций;

- формирование системы непрерывного обновления работающими гражданами своих профессиональных знаний и приобрете-

ния ими новых профессиональных навыков, включая овладение компетенциями в области цифровой экономики всеми желающими;

- формирование системы профессиональных конкурсов в целях предоставления гражданам возможностей для профессионального и карьерного роста.

На создание национальной системы профессионального роста направлено сразу несколько проектов, что объективно оправдано: соответствие выпускника образовательной организации установленному стандарту напрямую зависит от квалификации педагога, сопровождающего его по образовательной траектории.

Вслед за федеральным проектом «Учитель будущего» его региональный аналог основным индикативным показателем определяет долю педагогических работников региона, вовлеченных в систему непрерывного профессионального роста в 50%, определяя необходимость создания Центра

непрерывного развития профессионального мастерства педагога в регионе уже в 2020 г.

Анализ кадрового потенциала муниципалитета показывает, что 62% педагогов, имея 1-ю и высшую квалификационную категорию, заинтересованы в повышении педагогического мастерства; 20% – молодые педагоги, чей квалификационный уровень, очевидно, необходимо повышать; 18% – опытные педагоги, определившие свою квалификацию опытом работы, не признающие или не готовые к изменениям традиционных подходов к преподаванию и содержанию обучения, однако необходимые с точки зрения обеспечения потребности в педагогах той или иной направленности. Очевидным шагом в данной ситуации является либо замена педагога, либо повышение его мотивации к изменениям. Учитывая невозможность замены в большинстве случаев, повышение мотивации и формирование ответственного выбора профессионального роста считаем единственно верным решением. Действенным методом в данном случае выступает организация конкурсных мероприятий, содержание которых формируется в точном соответствии со стратегическими целями развития системы образования. При этом учитываются необходимость дифференцированного подхода к стажевым значениям, необходимость соответствия содержания конкурса стратегии развития муниципалитета, требования к прикладному содержанию конкурсных процедур, возможность тиражирования конкурсных практик.

Проводимый на протяжении 3 последних лет муниципальный профессиональный конкурс, соответствуя выше названным позициям, позволил сформировать базу данных инновационных практик. Кроме того, имеющиеся наработки позволили муниципалитету выйти на реализацию мероприятий приоритетного национального проекта «Образование» подготовленными, имеющими не только инновационную разработку, но и положительные результаты ее апробации и внедрения.

Дифференцированный подход к стажевым значениям позволил предметно работать как с молодыми педагогами, так и с опытными коллегами. Номинация «Первые шаги в профессии» и «Молодые профессионалы», предполагающая участие молодых специалистов и педагогов, чей стаж не пре-

вышает 5 лет, объединила в конкурсных мероприятиях 90% педагогов указанной группы. Данные в рамках конкурсных мероприятий уроки и проектная деятельность конкурсантов, прежде всего, определив перспективы развития педагогического сообщества, дали возможность сформировать программу Школы молодого педагога, работа которой признана лучшей муниципальной практикой среди городов присутствия госкорпорации «Росатом».

Опытные педагоги, чье участие в номинации «Верность профессии» составило 75% от общего числа, предложив к рассмотрению, в основном, базовые, традиционные разработки, получили возможность опосредованного обмена как друг с другом, так и с молодыми коллегами в рамках экспертной деятельности.

Конкурс руководителей образовательных организаций, представляющих концепцию развития организации в рамках муниципалитета, обобщив опыт, наметил точки соприкосновения образовательных организаций различного вида в части формирования единой образовательной системы муниципалитета.

Таким образом, первый профессиональный муниципальный конкурс продемонстрировал имеющиеся кадровые ресурсы, пути развития и необходимость изменения некоторых позиций конкурсного отбора для поступательного совершенствования кадрового потенциала.

Второй профессиональный конкурс, помимо традиционных индивидуальных номинаций, содержал командные состязания «Конкурс педагогических команд», обязательным требованием участия в котором было присутствие в команде молодого педагога, опытного наставника, представителя руководства образовательной организации (как правило, заместителя). С учетом концепции развития учреждения требовалось представить комплексную образовательную и воспитательную деятельность. Основным положительным фактором второго конкурса, помимо значительно увеличившегося числа участников, стала возможность модульного подхода к образовательному процессу, где под модулем мы понимаем не изучение предметного блока, а междисциплинарную, метапредметную деятельность коллектива педагогов, работников образо-



вательной организации, направленную на достижение образовательного результата с учетом формирования у воспитанника так называемых soft skills. Логичным продолжением совместной педагогической деятельности стало сетевое взаимодействие, формирующееся как необходимость эффективного решения педагогических задач совместными усилиями.

Очевидно, что в третьем конкурсе педагогического мастерства «Педагогический фейерверк» ключевой номинацией стало взаимодействие образовательной организации в рамках сети, где участники, постепенно наращивая коллаборационный опыт, анализируя полученные результаты совместной деятельности, представили системные наработки сетевой активности.

Указанный инновационный опыт позволил муниципалитету получить статус Федеральной инновационной площадки по сетевому взаимодействию и стать победителем конкурса президентских грантов в сфере образования.

Краеугольный камень успешной реализации 8 направлений деятельности приоритетного национального проекта образования – подготовленное инновационно мыслящее педагогическое сообщество. И было бы не рационально предполагать, что предпринимаемых в переподготовки кадров усилий региона будет достаточно. Следовательно, работа по формированию системного профессионального роста внутри муниципалитета окажет большее влияние на качественные показатели реализации национального проекта, причем не только в направлениях, связанных с формированием успешного педагогического сообщества. Занимая ключевое место в организации образовательного процесса, педагог напрямую влияет на всех участников образовательных отношений: профессионально развивающийся педагог – залог успеха каждого ребенка, в том числе и с особенностями в развитии, а, следовательно, и мощный стимул для семей, имеющих детей, к активному участию в формировании образовательной траектории своего ре-

бенка. Более того, инновационно мыслящий педагог развивает образовательную среду, формируя пространство, максимально эффективно влияющее на развитие способностей обучающегося/воспитанника.

Таким образом, при достижении целевых показателей эффективного участия в мероприятиях национального проекта «Образование», направленных на выполнение Указа Президента РФ № 204 от 7.05.2018, муниципальная система профессионального роста педагога имеет ключевое значение. Знание специфики педагогического сообщества, контингента обучающихся и воспитанников, следование стратегии развития муниципалитета с учетом объективных факторов, влияющих на нее, позволяет выстраивать указанную систему предметно ориентированно, определяя промежуточные результаты и влияя на развитие городского сообщества в целом.

ЛИТЕРАТУРА

1. Паспорт Федерального проекта «Учитель будущего» (утвержден Протоколом заседания президиума Совета при Президенте Российской Федерации по стратегическому развитию и национальным проектам от 3 сентября 2018 г. № 10). – М., 2018.
2. Указ Президента РФ № 204 от 7.05.2018 «О национальных целях и стратегических задачах развития Российской Федерации на период до 2024 г.». – М., 2018.

REFERENCES

1. Passport of the Federal project «Teacher of the future» (approved by the Minutes of the meeting of the Presidium of the presidential Council for strategic development and national projects dated September 3, 2018 № 10). – M., 2018.
2. The decree of the President of the Russian Federation № 204 of 7.05.2018 «On the national goals and strategic objectives development of the Russian Federation for the period up to 2024». – M., 2018.



ПОДГОТОВКА СТУДЕНТОВ ОТДЕЛЕНИЯ «СОЦИАЛЬНАЯ ПЕДАГОГИКА» К РАБОТЕ С ДЕТЬМИ ДЕВИАНТНОГО ПОВЕДЕНИЯ

И.И. Саламатина

доктор педагогических наук, профессор, декан факультета иностранных языков
Государственного социально-гуманитарного университета (г.о. Коломна)
E-mail: salir@mail.ru

И.В. Горохова

кандидат педагогических наук, доцент
Государственного социально-гуманитарного университета (г.о. Коломна)
E-mail: goroxova@list.ru

М.Н. Филиппов

кандидат педагогических наук, доцент,
заведующий кафедрой социальной педагогики
Государственного социально-гуманитарного университета (г.о. Коломна)
E-mail: mihfilippov@yandex.ru

В статье рассматриваются: проблема девиантного поведения среди несовершеннолетних; факторы и причины, способствующие возникновению и развитию девиантного поведения детей и подростков; особенности подготовки студентов вузов к работе с подростками девиантного поведения.

Ключевые слова: девиантное поведение, несовершеннолетние правонарушители, профилактика, социально-педагогическая и социально-психологическая подготовка.

TRAINING OF STUDENTS OF THE DEPARTMENT OF SOCIAL PEDAGOGY TO WORK WITH CHILDREN OF DEVIANT BEHAVIOR

I.I. Salamatina

doctor of pedagogical sciences, assistant professor,
dean of the Faculty of Foreign Languages
of State University of Humanities and Social Studies (Kolomna)
E-mail: salir@mail.ru

I.V. Gorokhova

candidate of pedagogical sciences, assistant professor,
of State University of Humanities and Social Studies (Kolomna)
E-mail: goroxova@list.ru

M.N. Filippov

candidate of pedagogical sciences, assistant professor,
head of the Department of Social Pedagogy
of State University of Humanities and Social Studies (Kolomna)
E-mail: mihfilippov@yandex.ru

The article deals with: the problem of deviant behavior among minors; factors and causes contributing to the emergence and development of deviant behavior of children and adolescents; features of training students to work with adolescents' deviant behavior.

Key words: deviant behavior, juvenile delinquents, prevention, socio-pedagogical and socio-psychological training.

Проблема девиантного поведения среди несовершеннолетних сегодня весьма актуальна. Исследования в теории предупреждения отклоняющего поведения среди детей и подростков не дали положительного результата. К сожалению, в образовательных организациях возрастают жестокость, агрессивность, конфликтность среди детей и подростков, что ведет к правонарушениям и преступлениям.

В РФ преступность подростков имеет различные показатели. Регионы России по экономическим и социальным показателям тоже различны. Условия жизнедеятельности оказывают огромное влияние на динамику преступности несовершеннолетних. Изучение региональных особенностей имеет принципиальное значение не только для анализа преступности несовершеннолетних, но и для ее предупреждения.

Деструктивное поведение для многих подростков становится социальной нормой межличностных отношений в их повседневной жизни. Попадая ежедневно в подобные ситуации (в семье, школе, на улице), они становятся легко восприимчивыми к неблагоприятным социальным воздействиям, считают их нормальными, в результате чего формирующиеся личностные качества у них приобретают негативную направленность. В последующем эта восприимчивость к негативному опыту ложится в основу невосприимчивости благоприятных социальных воздействий. У таких подростков отрицательная социальная установка на возникающую деструктивную ситуацию присутствует только на вербальном уровне.

Нами было установлено, что почти 90% подростков осуждали агрессивно-конфликтное поведение персонажей моделируемой деструктивной ситуации и обосновывали свое мнение. Однако, совершая противоправные действия по отношению к другим в реальных ситуациях, они не могли контролировать свои действия, не проявляли дружелюбия, т.е. обнаруживали психологическую несовместимость между словом и делом. Представления подростков о морали и праве в силу не сформировавшегося у них нравственно-правового сознания не стали сознательными регуляторами их поведения, а проявляются только на вербальном уровне.

В каждой образовательной организации имеются классы с подростками девиантного

поведения. По результатам нашего исследования, 15–20 лет назад в каждом классе образовательных организаций Московской обл. можно было выделить 2–3 подростка с девиантным поведением; сегодня таких детей более 40%. Конечно же, больше их в детских домах, школах-интернатах, реабилитационных центрах и других подобных профилактико-коррекционных учреждениях. Такие дети требуют индивидуального педагогического подхода, специальных психолого-педагогических коррекционных программ. Современному социальному педагогу образовательных и интернатных учреждений важно знать основы коррекции и профилактики девиантного поведения.

В настоящее время студентов вузов готовят для учебно-воспитательной работы с обычными детьми в образовательных учреждениях. В учебных программах по педагогике и психологии мало внимания уделяется вопросам своевременной диагностики, профилактики, а также мерам воспитания и перевоспитания детей с девиантным поведением. Кроме того, будущие педагоги не получают элементарных правовых знаний. Эти пробелы выявляются на педагогической практике, а затем – в практической работе с детьми девиантного поведения.

Очень не утешительны данные и о тех, кто работает в образовательных и интернатных организациях: 65% учителей и воспитателей не имеют специальной подготовки для работы с детьми девиантного поведения.

Согласно Федеральному государственному образовательному стандарту высшего образования, обучение студентов отделения «Социальная педагогика» социально-психологического факультета Государственного социально-гуманитарного университета осуществляется по программе бакалавриата в очной и заочной формах обучения.

В нашем университете подготовка специалистов к работе с детьми с девиантным поведением осуществляется уже 40 лет.

Кафедра социальной педагогики Государственного социально-гуманитарного университета ведет подготовку социальных педагогов к работе с подростками «группы риска», находящихся в школах-интернатах, детских домах, коррекционных организациях и т.п.

Студенты отделения «Социальная педагогика» могут работать с несовершеннолет-

ними детьми девиантного поведения, социальными сиротами и детьми, оставшимися без попечения родителей, а также подростками, употребляющими алкогольные напитки, наркотические и токсические вещества, совершающими правонарушения и преступления.

Специальная подготовка на кафедре социальной педагогики включает в учебный план такие дисциплины, как:

1. Основы девиантологии (2 курс).
2. Профилактика ксенофобии, экстремизма и вовлечения в религиозные секты (2 курс).
3. Психология экстремальных видов деятельности (3 курс).
4. Превентивная педагогика и психология (3 курс).
5. Методика психолого-педагогической работы с неформальными группами несовершеннолетних (4 курс).
6. Основы воспитания и исправления детей и подростков в учреждениях интернатного типа (4 курс).
7. Методика предупреждения безнадзорности и правонарушений среди несовершеннолетних (4 курс).
8. Социально-педагогическая профилактика деструктивного поведения несовершеннолетних (4 курс).
9. Профилактика употребления психоактивных веществ в образовательной среде (4 курс).

На теоретических занятиях студенты изучают основы профилактики правонарушений, безнадзорности, проигрывают различные виды упражнений, ситуаций, тренировок, решают кейсы. Полученные знания студенты закрепляют в рамках прохождения учебной и производственной практик. Кроме того, они принимают активное участие в различных международных, всероссийских, региональных и внутриуниверситетских олимпиадах, конкурсах, круглых столах, научно-практических конференциях по данной проблеме. В частности, ежегодно в рамках проводимых в нашем университете Всероссийских Куфаевских и Башкатовских чтений, научно-практической конференции «Формирование здорового образа жизни» студенты выступают с докладами, общаются и получают консультации у практических работников образовательных и интернатных учреждений.

Тем не менее в настоящее время необходимо решать многочисленные задачи, которые стоят перед педагогами и студентами различных вузов в рамках их подготовленности к работе с подростками девиантного поведения: учет потребности в данных специалистах, концепция эффективности их подготовки и усовершенствование переподготовки, организация системы обучения, а также обеспечение высокого качества специальной подготовки.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Титова А.И.* Преступность несовершеннолетних: состояние и динамика // Молодой ученый. – 2018. – № 34. – С. 64–66. – URL: <https://moluch.ru/archive/220/52434> (дата обращения: 03.04.2019).
2. *Горохова И.В., Салтыкова И.В.* Психолого-педагогическое сопровождение детей «группы риска» – условие успешной адаптации в обществе // Актуальные вопросы современной психологии и педагогики: сборник докладов XI Международной научной конференции (Липецк, 26.09.2012). – Липецк: Гравис, 2012.
3. *Горохова И.В., Бонкало С.В., Бонкало Т.И.* Коррекция жизненной позиции делинквентных подростков в условиях специальных образовательных учреждений закрытого типа: монография. – Коломна: МГОСГИ, 2012.
4. *Горохова И.В.* Артпедагогика и арттерапия в ходе подготовки студентов к работе с девиантными детьми // Школа и здоровье: проблемы медико-гигиенического обучения и воспитания учащихся: научно-методический сборник. – Коломна, 2003. – С. 63–64.
5. *Горохова И.В.* Профилактика преступности несовершеннолетних // Человек, здоровье, физическая культура и спорт в изменяющемся мире: тезисы докладов X Научно-практической конференции по проблемам физического воспитания учащихся. – Коломна, 2000. – С. 165.
6. *Горохова И.В.* К вопросу об особенностях профилактики правонарушений, совершаемых подростками средней возрастной группы // Человек, здоровье, физическая культура и спорт в изменяющемся мире. – Коломна, КГПИ, 1998.
7. *Саламатина И.И.* Делинквентность как форма отклоняющегося поведения лич-



ности // Вестник Коломенского государственного педагогического института. – 2007. – № 3 (4). – С. 169–173.

8. Саламатина И.И. Социально-педагогическая концепция профилактики несовершеннолетних делинквентов // Образовательное пространство детства: исторический опыт, проблемы, перспективы: сборник научных статей и материалов Всероссийской научно-практической конференции / Министерство образования Московской обл.; Международная академия наук педагогического образования, Коломенский государственный педагогический институт. – М., 2006. – С. 203–207.

9. Саламатина И.И. Делинквентные группы несовершеннолетних как субъект притеснения // Психология притеснения: обидчики и обиженные: материалы III Всероссийской научно-практической конференции / под общ. ред. И.П. Башкатова. – М., 2003. – С. 59–64.

10. Саламатина И.И. Социально-педагогические особенности возникновения, развития и функционирования делинквентных групп несовершеннолетних: автореф. дис. ... канд. пед. наук / Коломенский педагогический институт. – Коломна, 2000.

11. Филиппов М.Н. Организация работы в образовательных учреждениях с агрессивными подростками // Актуальные проблемы социально-педагогической деятельности: материалы IV Международной научно-практической конференции, посвященной видному советскому ученому-педагогу, профессору В.И. Куфаеву (1894–1977). – М., 2016. – С. 183–197.

12. Филиппов М.Н. Некоторые аспекты работы по профилактике и коррекции деструктивного поведения детей и подростков // Уголовно-исполнительная политика и вопросы исполнения уголовных наказаний: сборник материалов Международной научно-практической конференции: в 2 т. – М., 2016. – С. 944–949.

13. Филиппов М.Н. Социально-педагогическая работа в контексте профилактики и коррекции деструктивного поведения детей и подростков // Актуальные проблемы антиэкстремистского и антитеррористического воспитания молодежи: материалы Всероссийской научно-практической конференции. – М., 2015. – С. 312–319.

14. Филиппов М.Н. Работа социального педагога по профилактике и коррекции делинквентного поведения подростков // Актуальные проблемы антиэкстремистского и антитеррористического воспитания молодежи: материалы II Всероссийской научно-практической конференции. – М., 2015. – С. 348–360.

15. Филиппов М.Н. Конфликты младших подростков с девиантным поведением и их разрешение: автореф. дис. ... канд. пед. наук / Институт развития личности. – М., 2012.

16. Филиппов М.Н. К вопросу о работе учителя-воспитателя с подростками девиантного поведения // Человек, здоровье, физическая культура и спорт в изменяющемся мире: тезисы докладов X Научно-практической конференции по проблемам физического воспитания учащихся. – М., 2000. – С. 204.

REFERENCES

1. Titova A.I. Juvenile delinquency: state and dynamics // Young scientist. – 2018. – № 34. – P. 64–66. – URL: <https://moluch.ru/archive/220/52434> (date accessed: 03.04.2019).
2. Gorokhova I.V., Saltykova I.V. Psychological and pedagogical support of children «at risk» – a condition for successful adaptation in society // Topical issues of modern psychology and pedagogy: collection of documents XI International scientific conference (Lipetsk, 26.09.2012). – Lipetsk: Gravis, 2012.
3. Gorokhova I.V., Bonkalo S.V., Bonkalo T.I. Correction position in life delinquent adolescents in special educational institutions: monograph. – Kolomna: MGOSGI, 2012.
4. Gorokhova I.V. Art-pedagogic and art-therapy in the preparation of students for work with deviant children // School & health: problems of medical-hygienic training and education of students: scientific and methodical collection. – Kolomna, 2003. – P. 63–64.
5. Gorokhova I.V. Prevention of juvenile delinquency // Man, health, physical culture and sport in a changing world: abstracts X Scientific and practical conference on physical education of students. – Kolomna, 2000. – P. 165.
6. Gorokhova I.V. To the question about the features of prevention of violations committed by adolescents of the middle age group // Man, health, physical culture and sport in a changing world. – Kolomna, KGPI, 1998.

7. *Salamatina I.I.* Delinquency as a form of deviant behavior of personality // Bulletin of the Kolomna State Pedagogical Institute. – 2007. – № 3 (4). – P. 169–173.
8. *Salamatina I.I.* Socio-pedagogical concept of prevention of juvenile delinquents // Educational space of childhood: historical experience, problems, prospects: collection of scientific articles and materials of the all-Russian scientific and practical conference / Ministry of education of the Moscow region; international Academy of Sciences of pedagogical education, Kolomna state pedagogical Institute. – M., 2006. – P. 203–207.
9. *Salamatina I.I.* Delinquent juvenile groups as the subject of oppression, psychology of oppression: the oppressors and resentful: materials III all-Russian scientific-practical conference / under the general editorship of I.P. Bashkatov. – M., 2003. – P. 59–64.
10. *Salamatina I.I.* Social-pedagogical features of formation, development and operation of delinquent groups of adolescents: autoabstract of dis. ... cand. ped. sciences / Kolomna Pedagogical Institute. – Kolomna, 2000.
11. *Filippov M.N.* Organization of work in educational institutions with aggressive teenagers // Topical problems of socio-pedagogical activity: materials of IV International scientific-practical conference devoted to the prominent Soviet scientist, teacher, professor V.I. Kuvaev (1894–1977). – M., 2016. – P. 183–197.
12. *Filippov M.N.* Some aspects of the work on prevention and correction of destructive behavior of children and adolescents // Penal policy and issues of execution of criminal penalties: collection of materials of the International scientific and practical conference: in 2 vol. – M., 2016. – P. 944–949.
13. *Filippov M.N.* Socio-pedagogical work in the context of a prevention and correcting destructive behavior of children and teenagers // Topical problems of anti-extremist and anti-terrorist education of the youth: materials of all-Russian scientific-practical conference. – M., 2015. – P. 312–319.
14. *Filippov M.N.* Work of the social pedagogue on prevention and correction of delinquent behavior of teenagers // Actual problems of anti-extremist and anti-terrorist education of youth: materials of the II all-Russian scientific and practical conference. – M., 2015. – P. 348–360.
15. *Filippov M.N.* Conflicts of younger adolescents with deviant behavior and their resolution: abstract of dis. ... cand. of ped. sciences / Institute of Personal Development. – M., 2012.
16. *Filippov M.N.* To the question of the work of a teacher-educator with adolescents deviant behavior // Man, health, physical culture and sport in a changing world: abstracts of the X Scientific-practical conference on the problems of physical education of students. – M., 2000. – P. 204.