

**СИБИРСКИЙ
ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ
ЖУРНАЛ**

Научное периодическое издание

4/2016

**SIBERIAN
PEDAGOGICAL JOURNAL
SCIENTIFIC PERIODICALS**

Новосибирск

Журнал входит в Перечень российских рецензируемых журналов, в которых должны быть опубликованы основные научные результаты диссертаций на соискание научных степеней доктора и кандидата наук, и международный справочник научных изданий Ulrichsweb Global Serials Directory.

The journal is listed in the catalogue of peer-reviewed academic journals and publications for publishing of principal scientific findings of dissertations and Ulrichsweb Global Serials Directory.



Электронная версия журнала размещена на платформе
Научной электронной библиотеки: www.elibrary.ru
Периодичность 6 раз в год.

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ

Т. А. Ромм, главный редактор, доктор педагогических наук, профессор, Новосибирск
Р. И. Айзман, зам. главного редактора, доктор биологических наук, профессор, Новосибирск
Г. С. Чеснокова, ведущий редактор, кандидат педагогических наук, доцент, Новосибирск
Н. П. Абаскалова, доктор педагогических наук, профессор, Новосибирск
Р. О. Агавелян, доктор психологических наук, профессор, Новосибирск
Е. В. Андриенко, доктор педагогических наук, профессор, Новосибирск
А. Н. Дахин, доктор педагогических наук, профессор, Новосибирск
Н. Я. Болшуннова, доктор психологических наук, профессор, Новосибирск
В. А. Зверев, доктор исторических наук, профессор, Новосибирск
З. И. Лаврентьева, доктор педагогических наук, профессор, Новосибирск
Б. О. Майер, доктор философских наук, профессор, Новосибирск
И. П. Матханова, доктор филологических наук, профессор, Новосибирск

T. A. Romm, Editor in chief, Dr. Sci. (Pedag.), Professor, Novosibirsk
R. I. Aizman, Assistant to the Editor-in-chief, Dr. Sci. (Biolog.), Professor, Novosibirsk
G. S. Chesnokova, Leading editor, Cand. Sci. (Pedag.), Associate Professor, Novosibirsk
N. P. Abaskalova, Dr. Sci. (Pedag.), Professor, Novosibirsk
R. O. Agavelyn, Dr. Sci. (Psychol.), Professor, Novosibirsk
E. V. Andrienko, Dr. Sci. (Pedag.), Professor, Novosibirsk
A. N. Dakhin, Dr. Sci. (Pedag.), Professor, Novosibirsk
N. Ya. Bolshunova, Dr. Sci. (Psychol.), Professor, Novosibirsk
V. A. Zverev, Dr. Sci. (Histor.), Professor, Novosibirsk
Z. I. Lavrentyeva, Dr. Sci. (Pedag.), Professor, Novosibirsk
B. O. Mayer, Dr. Sci. (Philos.), Professor, Novosibirsk
I. P. Matkhanova, Dr. Sci. (Philol.), Professor, Novosibirsk

РЕДАКЦИОННЫЙ СОВЕТ

В. А. Адольф, доктор педагогических наук, профессор, Красноярск
С. В. Алехина, кандидат психологических наук, доцент, Москва
Е. И. Артамонова, доктор педагогических наук, профессор, Москва
Р. М. Асадуллин, доктор педагогических наук, профессор, Уфа
Гэри Банч, профессор факультета образования Йоркского университета, Торонто (Канада)
И. Д. Бех, доктор психологических наук, профессор, действительный член Национальной академии педагогических наук, Киев (Украина)
С. А. Богомаз, доктор психологических наук, профессор, Томск
М. А. Галагузова, доктор педагогических наук, профессор, Екатеринбург
Э. В. Галажинский, доктор психологических наук, действительный член РАО, профессор, Томск

V. A. Adolph, Dr. Sci. (Pedag.), Professor, Krasnoyarsk
S. V. Alekhina, Cand. Sci. (Psychol.), Associate Professor, Moscow
E. I. Artamonova, Dr. Sci. (Pedag.), Professor, Moscow
R. M. Asadulin, Dr. Sci. (Pedag.), Professor, Ufa
Gary Bunch, Professor of Faculty of Education, Toronto (Canada)
I. D. Bekh, Dr. Sci. (Psychol.), Professor, Full Member of the National Academy of Pedagogical Sciences, Kiev (Ukraine)
S. A. Bogomaz, Dr. Sci. (Psychol.), Professor, Tomsk
M. A. Galaguzova, Dr. Sci. (Pedag.), Professor, Ekaterinburg
E. V. Galazhinsky, Dr. Sci. (Psychol.), Professor, Full Member of the RAE, Tomsk

А. Д. Герасёв, доктор биологических наук, профессор, Новосибирск

А. Ж. Жафьяров, доктор физико-математических наук, профессор, член-корреспондент РАО, Новосибирск

Н. Э. Касаткина, доктор педагогических наук, профессор, Кемерово

А. Г. Кирпичник, кандидат психологических наук, профессор, Кострома

Ю. В. Койнова-Цёлльнер, доктор философских наук, научный сотрудник Технического университета Дрездена (Германия)

А. К. Кусаинов, доктор педагогических наук, профессор, академик, председатель правления Академии педагогических наук, Алматы (Казахстан)

М. Лейно, Ph. D, профессор (Эстония)

В. М. Лопаткин, доктор педагогических наук, профессор, Барнаул

А. В. Мудрик, доктор педагогических наук, профессор, член-корреспондент РАО, Москва

А. Я. Найн, доктор педагогических наук, профессор, Челябинск

В. И. Петрищев, доктор педагогических наук, профессор, Красноярск

О. С. Попова, доктор психологических наук, профессор, Минск (Республика Беларусь)

Н. Л. Селиванова, доктор педагогических наук, профессор, член-корреспондент РАО, Москва

А. М. Сидоркин, кандидат педагогических наук, PhD, Москва

В. Я. Синенко, доктор педагогических наук, профессор, академик РАО, Новосибирск

Т. В. Склярова, доктор педагогических наук, профессор, Москва

М. С. Яницкий, доктор психологических наук, профессор, Кемерово

A. D. Gerasev, Dr. Sci. (Biolog.), Professor, Novosibirsk

A. Zh. Zhafyarov, Dr. Sci. (Phys. and Mathem.), Professor, Corresponding Member of the RAE, Novosibirsk

N. E. Kasatkina, Dr. Sci. (Pedag.), Professor, Kemerovo

A. G. Kirpichnik, Cand. Sci. (Psychol.), Professor, Kostroma

Ju. V. Koynova-Tsollner, Dr. Sci. (Philos.), Scientific Employee at the Technical University Dresden (Germany)

A. K. Kusainov, Dr. Sci. (Pedag.), Professor, Academician, Chairman of the Board of the Academy Pedagogical Sciences, Almaty (Kazakhstan)

M. Leino, Ph. D, Associate Professor (Social Pedagogy), Tallinn (Estonia)

V. M. Lopatkin, Dr. Sci. (Pedag.), Professor, Barnaul

A. V. Mudrik, Dr. Sci. (Pedag.), Professor, Corresponding Member of the RAE, Moscow

A. Ya. Nine, Dr. Sci. (Pedag.), Professor, Chelyabinsk

V. I. Petrishchev, Dr. Sci. (Pedag.), Professor, Krasnoyarsk

O. S. Popova, Dr. Sci. (Psychol.), Professor, Minsk (Belarus)

N. L. Selivanova, Dr. Sci. (Pedag.), Professor, Corresponding Member of the RAE, Moscow

A. M. Sidorkin, Cand. Sci. (Pedag.), PhD, Moscow

V. Ya. Sinenko, Dr. Sci. (Pedag.), Professor, Academician RAE, Novosibirsk

T. V. Sklyarova, Dr. Sci. (Pedag.), Professor, Moscow

M. S. Yanitsky, Dr. Sci. (Psychol.), Professor, Kemerovo

Учредитель: ФГБОУ ВО

«Новосибирский государственный педагогический университет»

Журнал зарегистрирован в Париже в Международном регистрационном каталоге (4.11.2004)

Журнал зарегистрирован Министерством по делам печати, телерадиовещания и средств массовой коммуникации Российской Федерации

Свидетельство о регистрации

ПИ №77-16812 от 20.11.2003

ПИ №ФС77-52466 от 21.01.2013

Распространяется по подписке и в розницу.

Подписной индекс по каталогу

«Почта России» 32358

Подписной индекс в каталоге «Роспечать» 40633

«Сибирский педагогический журнал» включен в систему Российского индекса научного цитирования (РИНЦ)

Перепечатка материалов из журнала допускается только по согласованию с редакцией.

Ссылки на журнал при цитировании обязательны

ISSN 1813-4718

© ФГБОУ ВО «Новосибирский государственный педагогический университет», 2016

© Сибирский педагогический журнал, 2016

Founder: FSБEE HE

“Novosibirsk State Pedagogical University”

The Journal is registered in Paris in the international registration directory (4.11.2004)

The journal is registered by the Ministry for Press, Broadcasting and Mass Communication of the Russian Federation

Certificate of registration

PI №77-16812 on 20.11.2003

PI №ФС77-52466 on 21.01.2013

Distributed by subscription and at retail.

Subscription index in the directory

“Mail of Russia” 32358

Subscription index in “Rospechat” 40633

“Siberian Pedagogical Journal” is included in the system of the Russian Index of Scientific Citing. Reprinting of materials from the journal is allowed only in agreement with the editorial board. Links to the journal when citing are required.

ISSN 1813-4718

© FSБEE HE “Novosibirsk State Pedagogical University”, 2016

© Siberian Pedagogical Journal, 2016

СИБИРСКИЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ НАУЧНОЕ ПЕРИОДИЧЕСКОЕ ИЗДАНИЕ

Система образования – один из наиболее влиятельных жизнеобеспечивающих социальных институтов, органично связанных с фундаментальными основами общественного устройства.

В сложившихся условиях резко возрастает просветительная и воспитательная роль профессиональных научных периодических изданий.

«Сибирский педагогический журнал» выступает как открытая и независимая трибуна для определения стратегии развития педагогического образования в современных условиях; для разработки методологии, содержания, концептуальных инновационных моделей и технологий педагогического образования; презентации достижений научных школ; анализа передового педагогического опыта Сибирского федерального округа.

Приглашая к сотрудничеству, редакционная коллегия и редакционный совет «Сибирского педагогического журнала» рассчитывают на то, что авторы журнала будут стремиться к постижению современных глубинных и противоречивых основ процессов развития, воспитания, социализации и образования личности, к выявлению и анализу ведущих тенденций подготовки высококвалифицированных специалистов.

Мы ждем ваши статьи, раскрывающие, обобщающие результаты исследований по другим психолого-педагогическим вопросам, а также оригинальные статьи по психологическим, педагогическим, социальным и философским проблемам современного образования.

Приглашаем вас к участию в работе нашего журнала.

SIBERIAN PEDAGOGICAL JOURNAL SCIENTIFIC PERIODICALS

System of education is one of the most influential and vital social institutions, connected with the fundamentals of a society.

Nowadays the educational and enlightening role of professional scientific periodic editions grows steadily.

“Siberian Pedagogical Journal” is an open and independent tribune for defining the strategies of development of education in the first decades of the new century. It contributes to methodology, innovations, conceptual models and technologies of pedagogical education.

Inviting to collaboration, the editorial board and editorial council of “Siberian Pedagogical Journal” expect that the authors of the journal should cooperate in comprehension and in-depth analysis of current complicated and inconsistent educational process. Colleagues can share their experience of using various educational techniques, discuss the progressive tendencies in preparation of highly qualified specialists.

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ СООБЩЕНИЯ

- Волошина Т. В., Сизикова Т. Э., Стунжа Н. А.** Контентное мышление – новая компетенция современного образования 7
- Якунчев М. А., Семенова Н. Г., Маркинов И. Ф.** Представление биологической картины мира на основе принципов фундаментальности и системности в общем образовании 15

ВОПРОСЫ
ВОСПИТАНИЯ И ОБУЧЕНИЯ

- Беляев Г. Ю.** Общественно-педагогическая роль инновационной школы Караковского: гуманистические смыслы и российские традиции воспитания 22
- Егоров И. В., Наумова Д. В.** Сравнительное исследование содержания гражданского мировосприятия молодежи Москвы и Уральского региона 31
- Андреева Е. Е.** О сущности понятия «правовая компетенция обучающихся 10–11-х классов» 37
- Бочанцева Л. И.** Антисоциальные подростки с затрудненным общением как объект научного исследования 44
- Гудкова Т. В., Матвеева Н. С., Матвеев К. А.** Социальная активность как фактор формирования гражданской идентичности у студенческой молодежи 52
- Дударева Ю. Б.** Теоретические предпосылки развития творческого мышления в системе дополнительного образования 58

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ
ОБРАЗОВАНИЕ

- Шипилина Л. А.** Организация подготовки управленческих кадров для системы образования в магистратуре 63
- Бычкова О. И., Дулатова З. А.** О средствах оценки сформированности компетенций у студентов 69
- Грибукова О. Г., Шкатова Е. А.** Педагогический аспект тьюторского сопровождения детей с нарушениями речи студентами в процессе педагогической практики 80

THEORETICAL MESSAGES

- Voloshina T. V., Sizikova T. E., Stunzha N. A.** Content Thinking – New Competence of Modern Education 7
- Yakunchev M. A., Semenova N. G., Markinov I. F.** Representation of the Biological Picture of the World on the Basis of the Principles Fundamental Nature and Systemicity in the General Education 15

UPBRINGING AND TRAINING
QUESTIONS

- Belyaev G. Yu.** The Socio-Pedagogic Role of the Innovative Karakovsky School of Thought: its Humanistic Meanings and the Russian Traditions of Education 22
- Egorov I. V., Naumova D. V.** Comparative Study of the Civil World Perception of the Young People of Moscow and the Urals Region 31
- Andreeva E. E.** About Essence of the Concept “Legal Competences of Student Grades 10–11” 37
- Bochantceva L. I.** Antisocial Teenagers with Impaired Communication as an Object of Scientific Study 44
- Gudkova T. V., Matveeva N. S., Matveev K. A.** Social Activity as Factor of Formation of Civil Identity of Student’s Youth 52
- Dudareva Yu. B.** Theoretical Approach to Development of Creative Thinking Fine Arts 58

VOCATIONAL
TRAINING

- Shipilina L. A.** Organization of Preparation of Managerial Staff for the Educational System at Master’s Course 63
- Bychkova O. I., Dulatova Z. A.** About Methods of Evaluating of Students’ Competence 69
- Gribukova O. G., Shkatova E. A.** Pedagogical Aspect of Tutor Support Children with Speech Disorders Students in the Process of Pedagogical Practice 80

Левых А. Ю. Организация проектно-исследовательской деятельности школьников и студентов в рамках сетевого взаимодействия вуза и общеобразовательной практики..... 89

Павлова Л. А. Модель подготовки будущего учителя начальных классов на основе практико-ориентированного подхода..... 95

Слизкова Е. В., Панфилова О. В. Профессиональная мотивация студентов как средство повышения качества подготовки в педагогическом вузе103

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

Адеева Т. Н. Проблема психологической готовности родителей различных категорий детей к инклюзивному образованию 112

Быструшкин С. К., Лисецкая Е. В., Петрова Н. Г., Гафарова Т. А. Влияние психологических свойств личности на формирование художественных навыков обучающегося 120

ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ

Мхитарян А. А., Агавелян О. К. К истории изучения проблемы визуального самовосприятия человека..... 126

СРАВНИТЕЛЬНАЯ ПЕДАГОГИКА

Фуряева Т. В., Фуряев Е. А. Инклюзивное образование за рубежом: методологический дискурс..... 131

НАУЧНАЯ ЖИЗНЬ

Новая методология историко-педагогических исследований 145

Levykh A. Yu. Organizing Research and Project Activity of Pupils and Students Through the Network Collaboration of a Higher Educational Institution and Institutions of General Comprehensive Education 89

Pavlova L. A. The Model of Training Primary School Teachers on the Basis of a Practice-Oriented Approach 95

Slizkova E. V., Panfilova O. V. Students' Professional Motivation as a Means of the Improvement of the Quality of Their Training in Pedagogical Higher Education Institution 103

PSYCHOLOGICAL RESEARCHES

Adeeva T. N. The Problem of Psychological Readiness of Parents of Different Categories of Children to Inclusive-Education 112

Bystrushkin S. K., Liseckay E. V., Petrova N. G., Gafarova T. A. Influence of Psychological Characteristics of Personality on the Formation of Art Skills 120

HISTORY OF PEDAGOGICS AND EDUCATION

Mkhitaryan A. A., Agavelyan O. K. The History of the Study of the Problem of Human Visual Self-Perception 126

COMPARATIVE PEDAGOGICS

Furyaeva T. W., Furyaev E. A. Inclusive Education Abroad: a Methodological Discourse 131

SCIENTIFIC LIFE

New Metodology for Historical-Pedagogical Research 145

УДК 159.9+316.6+159.95+004

Волошина Татьяна Викторовна

Кандидат психологических наук, доцент кафедры коррекционной педагогики и психологии, Новосибирский государственный педагогический университет, fppd.voloshina@ngs.ru, Новосибирск

Сизикова Татьяна Эдуардовна

Кандидат психологических наук, доцент кафедры коррекционной педагогики и психологии, Новосибирский государственный педагогический университет, tat@ccru.ru, Новосибирск

Стунжа Надежда Александровна

Аспирант, факультет психологии, кафедра организационной психологии, НИУ Высшая школа экономики, nadezda.stunha@gmail.com, Москва

КОНТЕНТНОЕ МЫШЛЕНИЕ – НОВАЯ КОМПЕТЕНЦИЯ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. В статье дано аналитическое обоснование взаимосвязи между новыми образовательными подходами в интернет-технологиях Web 3.0, Web 4.0 и психологическими изменениями, происходящими в интеллектуальной, мыслительной деятельности. Авторы выделяют новый вид мышления – контентное мышление, которое является новой компетенцией современного образования. В статье показано, что алгоритм развития контентного мышления имеет нелинейную структуру и может быть структурной единицей образовательного процесса в целом. Авторы рассмотрели взаимосвязь между новым мышлением, деятельностью, в том числе образовательной, и личностью. В статье дано обоснование перспективам образовательных моделей 3.0 и 4.0 в развитии контентного мышления. Также в данной статье представлены фрагменты технологии преподавания в рамках образования 3.0.

Ключевые слова: контентное мышление, контент, интернет-технологии Web 3.0, Web 4.0, синергичный подход, системный подход, деятельностный подход, личность, образовательная деятельность.

В эпоху высоких технологий человечество вынуждено воспринимать и перерабатывать новый материал очень быстро и в большом объеме. Существует устойчивое мнение, что в XXI в. скорость изменений вокруг человека увеличилась в 50 раз [1; 11]. Современные условия глобализации, в которой основными составляющими являются технологический прогресс, синергия и возрастающая отдача, требуют нового мышления у человека, участвующего в производстве, обучении и воспитании. Основные характеристики глобализации ярко выражены в ведущих контентных интернет-технологиях Web 3.0 и в разрабатываемом на этой базе Web 4.0 [9].

Целью данной статьи является теоретико-аналитическое обоснование взаимосвязи между новыми образовательными подходами в интернет-технологиях Web 3.0, Web 4.0 и психологическими изменениями, происходящими в интеллектуальной, мыслительной деятельности [6]. Если исходить из того, что

образовательный процесс опирается в значительной степени на мышление, то именно на его изменения должно ориентироваться современное образование.

Методологическая основа статьи включает в себя три основных подхода: синергичный [2; 7], системный [3; 5] и деятельностный [4]. Синергичный подход дает возможность выявить всеобщую универсальность в разных предметностях (Д. М. Жилин). Парадигма линейного движения мысли от частного к общему, от анализа к синтезу и наоборот в современных условиях претерпевает кризис и в большинстве случаев работает неправильно. Синергичность как объединение разного в одно целое есть не что иное, как синтез, осуществляемый диалектическим методом мышления, примененным для нелинейных систем. В новой парадигме нелинейного развития многомерных систем с прямыми и обратными связями между элементами и их

кластерами требуется новое движение мысли, следовательно, новый фокус восприятия и понимания информации, новый групповой, кооперативный уровень согласования, принятие решений по частному случаю, исходя из глобального или крупномасштабного прогноза, видения, осмысления.

Системный подход направлен на изучение корреляций между привлекаемыми для аргументации феноменами и позволяет структурировать взаимосвязи на основе системообразующего фактора [3; 5]. В рамках исследуемой нами темы таким фактором является «контент» (от английского *content* – содержание, содержимое). Понятие контента получило наибольшее распространение в информационных технологиях [10]. В широком смысле это информационно значимое, содержательное текстовое, мультимедиа, цифровое или графическое наполнение информационного ресурса, Web-сайта. Ранее понятие «контент» получило широкое распространение в качестве «контент-анализа» в гуманитарных областях научного знания.

Информационные технологии являются семантическими, поэтому им присущи все характеристики, с которыми работает контент-анализ. Перенос слова «контент» из гуманитарных наук в информационные показал то общее, что есть между двумя разными видами наук – это область семантики и средства работы с ней – контент. Для овладения этим средством необходимо развитие особого вида мышления и мыслительной деятельности – мыслительных действий и мыслительных навыков. Иначе говоря, первоначальный этап работы с контентом, совершаемый в мышлении субъекта интеллектуально-практической деятельности (И. С. Ладенко), означает существование определенного вида мышления. Это мышление обладает основными характеристиками самого контента, поэтому названо контентным мышлением (Т. В. Волошина).

Деятельностный подход позволяет учитывать выявленные особенности мышления в организации обучения [4; 5].

Контентное мышление представляет собой сложный современный социально-культурный феномен, не требующий выделения логик противоположного себе вида. Именно это мышление, по нашему мнению, само обладает внутренней полиморфностью, оно

априори синтезирует в себе разные, в том числе противоположные, логики, такие как анализ и синтез, индукция и дедукция. Схемы умозаключений в рамках контентного мышления позволяют установить причины того или иного явления и, вместе с тем, прогнозировать (предвосхитить) его следствия. При этом звенья цепи умозаключений контентного мышления связаны сопряженностью части (анализа) и целого (синтеза). Наряду с дискурсивностью, подчиняющейся определенной логике, данный вид мышления аккумулирует в себе интуитивные формы, связанные с процессами созерцания, озарения (инсайта) и творчества. Так же, как и контент, контентное мышление имеет объем и структуру, по своим характеристикам оно является нелинейным, многовекторным, разнонаправленным, полифоничным, тематическим, кластерным. В целом мыслительная деятельность современного человека включает в себя много разных видов и стилей мышления, которые находятся между собой в различных взаимоотношениях: самостоятельности, независимости, схожести, родства, дополнения, противостояния и т. п. Контентное мышление не противоречит по содержанию и форме другим видам, но оно имеет свои особенности, преимущества и ограничения.

Для аналитического осмысления возникновения феномена контентного мышления важно понять причинно-следственный аспект. В этом плане прежде всего актуальным является то, что число пользователей интернет-технологии Web 3.0 в настоящее время превысило несколько миллиардов человек [1]. Данная ситуация позволяет выделить новую информационно-коммуникативную реальность, создаваемую людьми. Определение основных характеристик, принципов разработки данных контентов дает возможность не только составить обобщенный образ пользователя, но и определить то новое, что формируется в психологической жизни человека, следовательно, те изменения, которые претерпевают его психологические структуры: сознание, мышление, личность, деятельность. В настоящее время условно можно выделить две категории пользователей. К первой относятся те, чья психика изначально формировалась под влиянием интернет-технологий, т. е. под воз-

действием внешнего фактора. Вторая категория пользователей – это те, чьи внутренние действия «претерпевают» качественные изменения через «преодоление психологического сопротивления». Последнее относится к зрелой возрастной категории людей, не знакомой с информационными технологиями с детства.

Рассмотрим изменения, происходящие в деятельности и личности. Деятельность человека, сохраняя все свои характеристики, становится более творческой и кооперативной. Наблюдается отказ от разобщенной локальной деятельностной структуры. Главным элементом деятельности является ее содержание (контент), работающее на максимально эффективный и быстрый результат, удовлетворяющий пользователя, а не ведомственная принадлежность. Основой этих изменений является логический релятивизм (плюрализм), констатирующий невозможность существования единой логики организации какой бы то ни было деятельности и признающий необходимость множественного числа практически независимых онтологических подходов, взглядов и интересов даже в пределах одной деятельности. Каждая деятельность становится ориентированной на построение онтологии некоторого пользователя (индивидуального или обобщенного). Такой подход направлен на генерацию онтологий потребителя и означает создание инструментов для реализации любой деятельности. Последнее позволяет привлечь в тот или иной вид деятельности множество разных профессионалов, которые обеспечат ее максимально эффективное функционирование. Онтология создается профессионалом в ходе его профессиональной деятельности, она выявляется в деятельности профессионала и становится основным ее результатом. Онтология при этом должна пониматься как онтология конкретной деятельности.

Личность расширяется в своем масштабе до «мировой» личности, личности «мира» в виртуальном пространстве, которое правомерно уже называть реальным. В личности стираются границы своего самовыражения и саморазвития в рамках всего мира. Саморазвивающийся кластер интересов личности, предлагаемый в системе Web 3, влияет и стимулирует развитие интересов лично-

сти, усиление мотивации признания в самовыражении, поддержки внутри своей кластерной группы.

Прообразом возникновения контентного мышления является состояние науки психологии в настоящее время. Ее предметом в исследованиях являются не объекты в виде определенного количества выборки людей, а взаимосвязи между разными психическими феноменами, например, адаптивные свойства и дезадаптация, нервно-психическая устойчивость в экстремальных условиях и особенности возраста, соотношение психического и физического возрастов, условия расширения сознания и увеличение скорости переработки информации. Движение развития науки вглубь – это нелинейный путь, начиная с частных исследований, нахождение для них всеобъемлющих обоснований, формирование общих представлений и выделение предметных областей – это первый этап в развитии научного знания и предмета. Второй начинается с межпредметных исследований. Так появились в психологии концепции связи деятельности и сознания, мышление стало рассматриваться как деятельность, а формирование личности как результат отношений в деятельности [4; 5]. Межпредметные связи привели к необходимости выделения всеобъемлющей онтологии, в качестве которой выступила деятельность. Третьему этапу характерно проведение междисциплинарных исследований, например, психосоциальные основы воспитательного процесса в здоровьесберегающих технологиях. На третьем этапе развития науки значение приобрели как крупные исследовательские проекты, так и малые прикладные, тщательно исследующие одну из составляющих объекта или феномена. Если провести параллели между развитием человеческого сознания, мышления и развитием любой науки, подвести под основания выявленных общих закономерностей три вида методологий: частную, общую и всеобщую, то мы получим линейный процесс развития [3]. На последнем его этапе, четвертом, при накоплении количественных и качественных показателей происходит кардинальное изменение, ведущую роль играет другая противоположность. На смену линейности в понимании процессов, связей и закономерностей, следовательно, в их

исследованиях, пришла в настоящее время нелинейность. Ведущее положение заняли дедуктивные способы познания, обобщение стало системным и синергичным. Стремление синтезировать знания, элементы, ингредиенты опирается на все большее знание о синтезе и обнаружении его в тех предметных областях, которые на первом этапе рассматривались с позиции анализа и выделения, отделения составляющих целое [7]. На четвертом этапе при множестве нелинейных связей, углубляющих синтез, образ и знание об объекте (полученные дедуктивным способом), повышается прогнозирование появления новых событий, отношений и связей, а также действия уже существующих.

Доступность информации в интернет-технологиях потребителю в соответствии с его интересом позволяет расширять свой интерес и доводить путем движения по «зацепкам» контента информационный поток, идущий в переработку мышлением, до полноты, достаточности, но оставляя «пустые» места для развития. За короткое время мышление потребителя расширяется по многим векторам: содержанию, времени, новизне, достоверности. Поисковая мыслительная деятельность доводит мыслительный поиск до целостности образа, мысли, представления. Потребитель может выявить максимальное количество причинно-следственных связей и закономерностей, легко оперировать понятиями и категориями, имеет информационную доступность выстраивать содержание темы в рамках трех онтологий: частной, общей и всеобщей.

Схематизация творческого самовыражения индивида, создание им своего контента, онтологизация его и управление им для включения своих интересов в мировую сеть своей развивающейся и расширяющейся группы (кластер) по интересам и развивающаяся разносторонность интересов подобна схематизации состояния науки, развития ее в рамках трех методологий и структуре сферного сознания. Так и алгоритм развития контентного мышления происходит в этих же методологических рамках, но нелинейно: от общей методологии к частной, затем к всеобщей методологии, снова к частной методологии, но уже с новым содержанием. Именно эти три методологических уровня лежат в основе образовательных технологий Web 3.0 и Web 4.0. Различие в том, что

алгоритм развития контентного мышления в образовании 3.0 включает в себя движение от общего к частному и затем к всеобщему. А в образовательных технологиях 4.0 появляется возможность усилить рефлексивную составляющую контентного мышления, которая является одним из ограничений данного вида мышления. Для этого алгоритм развития контентного мышления расширяется нелинейно от общей методологии к частной, затем к универсальной, всеобщей и в результате снова к частной с отрефлексированным содержанием (контентом). Этот алгоритм развития процесса контентного мышления может быть структурной единицей образовательного процесса в целом. Такой вектор глобального развития контентного мышления позволит обучающимся разных возрастов и уровней быстро ориентироваться в массе разносторонних и зачастую противоречивых информации, сведений и мнений, используя максимум дополнительных источников.

Какие задачи ставит данный прогноз развития перед обучением? С одной стороны, разработка новых технологий обучения, которые необходимо строить в рамках трех методологий с нелинейным движением в них. С другой стороны, внесение рефлексии в процесс движения в рамках методологий. Идентификация субъекта с контентом неизбежна, значит необходимо не бороться с ней, а направить на конструктивное развитие. Если на параметры скорости, целостности и др. повлиять через процессы образования можно, но это приведет к новым трудностям, то снизить параметр энтропии, привести систему в более устойчивое состояние легче с помощью построения обучения в соответствии с принципом природосообразности. В природе человека заложена рефлексия, следовательно, есть все необходимые природные условия для ее развития.

В новой парадигме обучения, учитывающего и выстраивающегося на методологии нелинейного развития многомерных систем с прямыми и обратными связями между элементами и их кластерами, требуется новое движение мысли, следовательно, новый фокус восприятия и понимания информации, новый групповой, кооперативный уровень согласования, принятие решений по частному случаю, исходя из глобального или

крупномасштабного прогноза, видения, осмысления.

Приведем пример обучения контентному мышлению, осуществляемому в алгоритме образовательной технологии 3.0 в условиях вузовской подготовки бакалавров, будущих педагогов, по дисциплине «Психология», раздела «Общая психология», темы «Эмоционально-волевая сфера личности». Владение общим понятийным аппаратом по данной тематике происходит на лекционных занятиях и в рамках самостоятельной работы студентов, где они должны при помощи веб-технологий провести контент-анализ дефиниций «эмоции», «чувства» и «воля». Таким образом, формируется общее представление об изучаемом явлении.

Для того чтобы перейти на уровень частного осмысления эмоционально-волевой сферы личности, студентам предлагается понять, где это общее знание найдет применение в их личностной и профессиональной жизнедеятельности. Поиск ответа на заданный вопрос студенты осуществляют при помощи любых ресурсов в режиме работы малых групп или индивидуально (зависит от выбора студента). Результатом данного этапа обучения является разработка социограмм, в которых обозначены лица, группы людей, взаимодействие с которыми, по мнению бакалавров, в будущей профессиональной деятельности предполагает необходимость постоянного внимания к их эмоционально-волевой сфере. Так, студенты начинают осмысливать, в общении с какими людьми и в каких жизненных ситуациях знание об эмоционально-волевой сфере личности станет востребованным на практике. Необходимо отметить из наших наблюдений, что прежде всего многие обучающиеся осознают практикоориентированность этого общего знания через личностное отношение. Студенты начинают вносить данные в социограммы, что очень важно для личностного, рефлексивного развития. Личностно-рефлексивное осмысление своей эмоционально-волевой сферы выводит студентов на профессионально-рефлексивный уровень понимания этой проблематики. Таким образом, они, будучи студентами еще 1-го курса, получают первое представление о социальном взаимодействии в рамках выбранной ими педагогической профессии. Поэтому

в свои социограммы, кроме себя, они включают детей, родителей, других педагогов и даже специалистов других профилей, имеющих отношение к сопровождению процесса обучения, воспитания и развития разных категорий детей.

После обсуждения социограмм и выделения конкретных групп людей, чья эмоционально-волевая сфера важна, по мнению группы бакалавров, происходит игровое моделирование изучаемой темы. Студенты выбирают для себя роль того или иного человека из социограммы и проигрывают возможные варианты взаимодействия по поводу, например, эмоциональных переживаний родителей детей с ограниченными возможностями здоровья. Использование игрового метода дает возможность студентам «примерить» на себя роль родителя и ребенка и отрефлексировать их переживания в какой-либо ситуации. Таким образом, абстрактное понятие эмоционально-волевой сферы личности приобретает для студентов конкретное содержание, т. е. контент становится частным, ориентированным на конкретного потребителя.

Третий этап обучения по заданной теме направлен на формирование универсальности полученного знания. С этой целью студентам дается задание проанализировать причинно-следственные связи эмоциональных реакций разных людей из социограмм, выявить закономерности и выйти, таким образом, на уровень универсальной всеобщей методологии.

Подобная демонстрация позволяет нам сформулировать основные методологические постулаты каждого действия в ходе планирования образовательного процесса с упором на общегуманитарные потребности человека как системы метапредметных связей и обстоятельств. Планировать образовательный ландшафт, опираясь лишь на общенаучную или частную методологию в контексте формирования мышления и активной личности студента, на современном этапе развития вузовской науки уже не представляется возможным. Следовательно, важным аспектом становится то, какой философский посыл заключен в каждом методе и приеме работы, используемом студентом и начинающим специалистом на практике. Уровень формирования сознания и профес-

сионального роста специалиста приобретает измеритель, скоординированный с «широтой взгляда» и умением выйти за рамки частной, общенаучной методологии, а также пр. методологических конструкций, окружающих личность в сконструированной модели образовательного ландшафта. На основании этого необходимо введение новой профессиональной компетенции любого специалиста любого профиля, в которой контентное мышление является мыслительным действием для практического действия и деятельности.

В этом контексте приобретает смысл термин «дизайн образовательной программы», базирующийся не только на планировании и структурировании, но и в большей степени на преобразовании системы используемых методов, заключенных в оболочку частной и затем общепрофессиональной методологии. Такой подход в реализации образовательной программы поможет сформировать у обучающихся умение «выходить» за рамки изучаемого предмета и видеть все возможные аспекты применения полученных знаний в реальной жизнедеятельности. Образование в этом контексте приобретает функцию преумножения и развития, но не тиражирования знаний и навыков, посредством отпечатка на личность обучаемого.

Мишель Селинджер, директор по образованию группы «Интернет-решения для бизнеса» (компания Cisco), в докладе «Структурная модель ИКТ-компетентностей для учителей ЮНЕСКО» на международной конференции «ИКТ в подготовке учителей и преподавателей: политика, открытые образовательные ресурсы, развитие сотрудничества» (г. Санкт-Петербург, 15–16 ноября 2010 г.) отметила, что «если мы хотим развивать у обучаемых навыки и умения XXI века, определенные “Альянсом за на-

выки XXI века”, нам нужно уделять больше внимания совместной работе, которая подразумевает совместную работу равноправных коллег, сосредоточенную на контенте и вокруг него, а также совместную разработку контента» [8].

Образование 3.0 и 4.0 имеет широкий спектр организационно-культурных образовательных возможностей, которые позволяют самим учащимся играть ключевую роль в создании контента знаний, которыми они могут делиться, так как социальные связи за пределами непосредственной сферы деятельности имеют большое значение. Такое образование подводит к смыслу обучения через социально обусловленный и контекстуально обновленный опыт [11]. Это образование развивающееся и развивающее, оно готовит учащихся для обучения на протяжении всей жизни, что в свою очередь позволяет рассматривать их как «предпринимателей» в области образовательного контента. Такой подход в образовании дает возможность отказаться от «сортировки» обучающихся и помочь каждому реализовать свой потенциал, в том числе обучающимся с ограниченными возможностями здоровья.

Обучающиеся в этой образовательной среде не только получают информацию, отвечают на вопросы по ней и пересказывают ее, но, главным образом, строят связи, формируют и развивают личностный смысл от опыта обучения. Контентное мышление, обладая высокой скоростью переработки информации, позволяет человеку оперативно управлять своими знаниями, встраивать свою личность в «мировые» течения по интересам, научные направления, творческие группы, конструктивно действовать в рамках корпоративной деятельности и развивать целостную рефлексию.

Библиографический список

1. Буданов В. Г. Трансдисциплинарное образование в XXI веке: проблемы становления [Электронный ресурс]. – URL: <http://spkurdyumov.nagod.ru> (дата обращения: 15.05.2016).
2. Жилин Д. М. Теория систем. – М.: УРСС, 2010. – 183 с.
3. Ладенко И. С. Концептуальные основы теории интеллектуальных систем (систематизация методологических основ интеллектики). – Новосибирск, 1994. – 270 с.

4. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. – М.: Смысл: Academia, 2005. – 352 с.
5. Мамардашвили М. К. Психологическая топология пути. – М.: Фонд Мераба Мамардашвили, 2014. – 1232 с.
6. Мдивани М. О. Цифровая обучающая среда в школе: представления участников образовательного процесса // Вопросы психологии. – 2016. – № 1. – С. 68–78.
7. Поплавская Т. Н. Холистическое мышление

как основа развития философии синтеза [Электронный ресурс] // MODERN DIRECTIONS OF THEORETICAL AND APPLIED RESEARCHES. – 2013. – URL: <http://www.sworld.com.ua/konfer31/892.pdf> (дата обращения: 15.05.2016).

8. Современное обучение: взаимодействие между педагогией, учебным пространством и технологией [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.cisco.com/web/RU/news/releases/txt/2010/121410b.html> (дата обращения: 15.05.2016).

9. Эволюция глобальной сети Интернет: WEB 1.0, WEB 2.0, WEB 3.0, WEB 4.0. [Электронный

ресурс]. – URL: <http://www.bourabai.kz/dbt/web/evolution.htm> (дата обращения: 15.05.2016).

10. Эволюция информационных технологий: история и прогноз [Электронный ресурс]. – URL: <http://b.my-city.com.ua/news/11/23/1-9-perspektivy-razvitiya-internet-servisov-programmnoe-obespechenie-evolyutsiya-ili-revolyutsiya/> (дата обращения: 15.05.2016).

11. *Livingstone S., Helsper E. J.* Parental mediation and children's Internet use // *Journal of Broadcasting & Electronic Media.* – 2008. – Vol. 52. – P. 581–599.

Поступила в редакцию 25.05.2016

Voloshina Tatyana Victorovna

Cand. Sci. (Psycholog.), Assoc. Prof. of the Department of Correctional Pedagogy and Psychology, Novosibirsk State Pedagogical University, fppd.voloshina@ngs.ru, Novosibirsk

Sizikova Tatyana Edyardovna

Cand. Sci. (Psychology), Assoc. Prof. of the Department of Correctional Pedagogy and Psychology, Novosibirsk State Pedagogical University, tat@ccru.ru, Novosibirsk

Stunzha Nadezda Alexandrovna

Postgraduate, Faculty of psychology, National Research Institute of Higher School of Economics, nadezda.stunzha@gmail.com, Moscow

CONTENT THINKING – NEW COMPETENCE OF MODERN EDUCATION

Abstract. The article gives the analytical justification for the relationship between the new educational approaches to the Internet – Web 3.0 technologies, Web 4.0 and psychological changes in the intellectual, mental activity. The authors identify a new kind of thinking – thinking content, which is a new competence of modern education. The article also shows fragmentary teaching of technology in the education 3.0.

Keywords: Content of thinking, content, Internet technologies Web 3.0, Web 4.0, synergetic principle, system principle, personality, educational activities.

References

1. Budanov, V. G. *Transdisciplinarnoe obrazovanie v XXI veke: problemy stanovleniya* [Transdisciplinary education in the XXI century: Establishment of problems] [online]. Available at: <http://spkurdyumov.narod.ru> (Accessed 15.05.2016) (in Russ).

2. Zhilin, D. M., 2010. *Teoriya sistem* [Systems theory]. Moscow: URSS Publ., 183 p. (in Russ).

3. Ladenko, I. S. 1994. *Konceptual'nye osnovy teorii intellektual'nykh sistem (sistemizatsiya metodologicheskikh osnov intellektiki)* [The conceptual basis of the theory of Intelligent Systems (the systematization of methodological bases intellektiki)]. Novosibirsk, 270 p. (in Russ).

4. Leontev, A. N., 2005. *Deyatel'nost'. Soznanie. Lichnost'* [Activities. Consciousness. Personality]. Moscow: Smysl Publ.; Academia Publ., 352 p. (in Russ).

5. Mamardashvili, M. K., 2014. *Psixologich-*

eskaya topologiya puti [Psychological topology path]. Moscow: Fond Meraba Mamardashvili, 1232 p. (in Russ).

6. Mdivani, M. O., 2016. *Cifrovaya obuchajushhaya sreda v shkole: predstavleniya uchastnikov obrazovatel'nogo processa* [Digital learning environment in schools: presentation of the participants of the educational process]. *voprosy psixologii* [Questions of Psychology], 1, pp. 68–78 (in Russ).

7. Poplavskaya, T. N., 2013. *Xolisticheskoe myshlenie kak osnova razvitiya filosofii sinteza* [Holistic thinking as basis of development of philosophy of synthesis Holistic thinking as basis of development of philosophy of synthesis]. MODERN DIRECTIONS OF THEORETICAL AND APPLIED RESEARCHES [online]. Available at: <http://www.sworld.com.ua/konfer31/892.pdf> (Accessed 15 May 2016) (in Russ).

8. Современное обучение: взаимодействие между педагогикой, учебным пространством и технологией [Modern education: interaction between pedagogy, educational space and technology] [online]. Available at: <http://www.cisco.com/web/RU/news/releases/txt/2010/121410b.html> (Accessed 15 May 2016) (in Russ).
9. E'volyuciya global'noj seti Internet: WEB 1.0, WEB 2.0, WEB 3.0, WEB 4.0 [The evolution of the global Internet: WEB 1.0, WEB 2.0, WEB 3.0, WEB 4.0.] [online]. Available at: <http://www.bourabai.kz/dbt/web/evolution.htm> (Accessed 15 May 2016) (in Russ).
10. E'volyuciya informacionnyx texnologij: istoriya i prognoz [The evolution of information technologies: history and forecast] [online]. Available at: <http://b.my-city.com.ua/news/11/23/1-9-perspektivy-razvitiya-internet-servisov-programmnoe-obespechenie-evolyutsiya-ili-revoljutsiya/> (Accessed 15 May 2016) (in Russ).
11. Livingstone, S., Helsper, E. J., 2008. Parental mediation and children's Internet use. *Journal of Broadcasting & Electronic Media*, 52, pp. 581–599.

Submitted 25.05.2016

Якунчев Михаил Александрович

Доктор педагогических наук, профессор кафедры биологии, географии и методик обучения, Мордовский государственный педагогический институт им. М. Е. Евсевьева, mprof@list.ru, Саранск

Семенова Наталья Геннадьевна

Аспирант кафедры биологии, географии и методик обучения, Мордовский государственный педагогический институт им. М. Е. Евсевьева, natashasemenovak@mail.ru, Саранск

Маркинов Иван Федорович

Кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой естественно-научного образования, Мордовский республиканский институт образования, mark33@list.ru, Саранск

ПРЕДСТАВЛЕНИЕ БИОЛОГИЧЕСКОЙ КАРТИНЫ МИРА НА ОСНОВЕ ПРИНЦИПОВ ФУНДАМЕНТАЛЬНОСТИ И СИСТЕМНОСТИ В ОБЩЕМ ОБРАЗОВАНИИ¹

Аннотация. В статье представлена сущность принципов фундаментальности и системности как категорий методологического смысла, ориентирующих на выражение универсальных и целостных знаний, способов действия, ценностей и опыта творчества для использования в интеллектуальной и практической деятельности. В обозначенном контексте рассматривается содержание биологической картины мира, определяется ее состав с указанием объектов, методов, принципов познания живой природы, типов объяснений, а также обобщений разного уровня сложности – понятий, законов, гипотез, учений, концепций и теорий. Указывается на актуальность формирования основ биологической картины мира в общеобразовательной школе для обретения учащимися мировоззренческих смыслов и ценностных ориентаций при использовании и сохранении биосферы земной планеты.

Ключевые слова: общеобразовательная школа, принципы фундаментальности и системности, биологическое образование.

Этап перехода современного общества в постиндустриальное состояние требует пересмотра предназначения в первую очередь системы общего образования, которая становится приоритетной в подготовке подрастающего поколения, выступая в качестве инвестиционной отрасли духовного производства, вложение в которую считаются важными в силу ее технологической, экономической и социальной значимости [1; 9]. Поэтому общее образование претерпевает преобразования, которые могут достигаться на основе определенных принципов, среди которых фундаментальность и системность [5; 10].

С принципом фундаментальности связан переход на новый уровень культурности, образованности, технологичности, консолидированности общества для преодоления возможных социальных кризисов. К сожалению, в современной педагогике не обна-

руживается единого понимания названного принципа. Одни ученые представляют фундаментальность очень широко, считая, что любое образование должно быть фундаментальным, другие – достаточно узко, относя этот феномен к определенным составляющим образования. Мы полагаем, что фундаментальное образование важно строить при сочетании естественно-научных и гуманитарных знаний, диалога двух культур. Это во многом предопределяет смысл связей между различными дисциплинами, что позволяет получать качественно новое знание. Поэтому сегодня принято утверждать об интеграции как основе становления нового междисциплинарного мировоззрения, призванного обеспечить глубокое понимание целостной картины мира. Современные исследователи считают, что фундаментальность образования важно связывать с превращением общего образования в подлинный фундамент

¹ Работа выполнена в рамках гранта на проведение научно-исследовательских работ по приоритетным направлениям научной деятельности вузов-партнеров по сетевому взаимодействию (ФГБОУ ВПО «ЧГУУ» и ФГБОУ ВПО «МордГПИ») по теме: «Формирование биологической картины мира у обучающихся в процессе предметной подготовки».

материальной и духовной, теоретической и практической деятельности людей [8]. Следовательно, принцип фундаментальности предполагает выделение определенного и достаточного круга рассматриваемых вопросов по основополагающим областям знания данного направления и общеобразовательных дисциплин, служащих основой для получения качественного образования.

Следует согласиться с известным философом М. Шеллером, который говорил об «образовательном знании» как приобретенном на одном или немногих хороших, точных образцах и включенном в систему знания, ставшем формой и правилом схватывания, категорией всех случайных фактов будущего опыта, имеющих ту же сущность [12, с. 29]. «Образовательное знание» в этом случае является фундаментальным. Фундаментальные знания – это стержневые, системообразующие, методологически значимые представления, восходящие к истокам понимания и первичным сущностям. Фундаментальность образования означает направленность на обобщенные и универсальные знания, формирование общей культуры, развитие обобщенных способов мышления, интеллектуальной и практической деятельности.

Учитывая изложенное, принцип фундаментальности образования вполне раскрывается в следующих суждениях. Во-первых, это выделение универсальных по своей сути основополагающих знаний, выведение их на приоритетные позиции и придание им значения основы или стержня для накопления других знаний, усвоение умений и навыков, иначе говоря, выделение структурных единиц научного знания, имеющих высокую степень обобщения явлений действительности; во-вторых – это интеграция образования и науки в смысле ее понимания как процессов сближения и установления связей, указывающих на состояние связанности отдельных частей науки и образования; в-третьих – это формирование общекультурных основ в процессе получения образования. Возникает возможность выразить сущность принципа фундаментальности в отношении общего образования (рис. 1).

С принципом системности связывается такая организация образовательного процесса, которая обеспечивала бы качественное обучение, развитие и воспитание личности для жизнедеятельности в формирующемся постиндустриальном обществе.

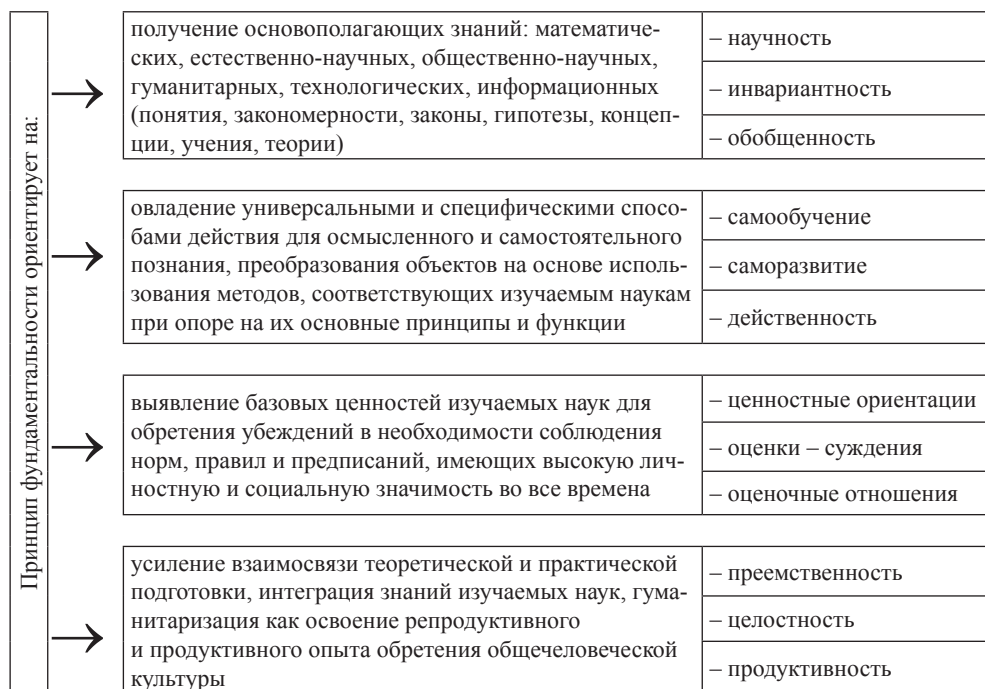


Рис. 1. Сущность принципа фундаментальности в общем образовании

Этот принцип в последние годы получил особое признание. В общем образовании стали решаться новые задачи, связанные с воспитанием образованного, инициативного и компетентного гражданина. Как известно, система – это множественность элементов с отношениями и связями между ними, образующих определенную целостность, предполагающая использование определенных методов познания. Для этого в середине XX в. стал активно разрабатываться системный подход при одновременной характеристике принципа системности [2]. Его суть можно свести к определенным положениям: любые объекты действительности, включая педагогические, имеют целостный характер, что проявляется в цельности, взаимосвязанности и совмест-

ном функционировании их элементов; каждый конкретный объект действительности взаимосвязан с множеством других объектов, которые могут изменяться под воздействием разных условий и факторов; любой объект действительности функционирует и развивается в результате взаимодействия с окружающими условиями и факторами при преимуществе внутренних закономерностей объекта над внешними; каждый объект действительности обладает безусловной самоценностью, ценностью для человека, ибо изначально как система выполняет определенные функции, обуславливающие его приоритетное предназначение. На основе сказанного возникает возможность выразить суть принципа системности в отношении общего образования (рис. 2).

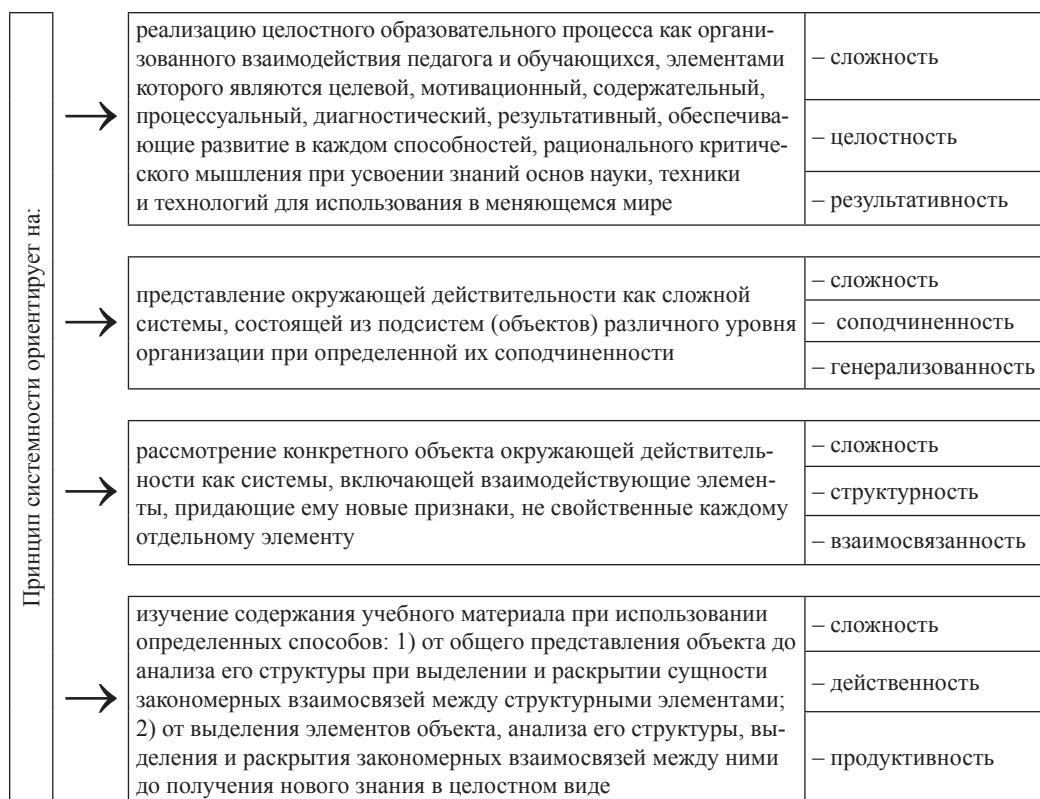


Рис. 2. Сущность принципа системности в общем образовании

Следовательно, принципы фундаментальности и системности являются важными для познания объектов действительности, накопления исторического опыта в различных сферах для последующего практического использования. Особенно это относится к сфере общего образования, призванного

обеспечивать личностное развитие человека. Этого можно достичь на основе формирования у него объективного представления о мире в целом для целенаправленного и объективного познания, что учеными определяется как его научная картина, которая всегда «наполнена» конкретным содержанием с сово-

купностью элементов [3; 4].

С учетом теоретических положений о принципах фундаментальности и системности выразим характеристику биологической картины мира. Являясь составной частью естественно-научной картины мира, она представляется как совокупность обобщенных и систематизированных знаний об объектах живой природы, их строении, функционировании и взаимодействии с окружающей средой для их использования в разных сферах жизнедеятельности человека. С опорой на труды отечественных ученых [7; 11; 13], обобщенное представление о ней дано на рисунке 3.

Для лучшего познания живой природы учеными выделены определенные *виды объектов*. Принципы фундаментальности и системности предопределяют выделение в биологии четырех групп объектов. Таковыми являются организменные (бионтологиче-

ские), популяционно-видовые (эйдологические), экосистемные (синэкологические), систематические (таксономические) системы системы. Связи между ними, как известно, отражают единое происхождение в прошлом, которые могут воссоздаваться при организации и проведении специальных исследований [11].

Укажем примеры каждой группы объектов: 1) бионтологические объекты – органоид, клетка, ткань, орган, система органов, организм; 2) эйдологические объекты – популяция, ее структурные компоненты и взаимосвязи между ними; 3) синэкологические объекты – микробеценоз, микоценоз, фитоценоз, зооценоз, биоценоз, биогеоценоз, экосистема, биосфера; 4) таксономические объекты – для животных: вид, род, семейство, отряд, класс, тип, царство; для растений: вид, род, семейство, порядок, класс, отдел, царство.



Рис. 3. Общее представление о биологической картине мира

Научное познание биологических объектов для получения новых сведений и фактов, выстраивания достоверного научного знания, выражения разных видов теоретических обобщений, раскрывающих фундаментальную составляющую науки, лучше осуществлять с использованием соответствующих методов. В целом научные методы отражают единство всех форм получения знания о живой природе. Большинство ученых признается два уровня получения нового биологического знания – теоретический и эмпирический. Методами теоретического уровня являются описательный, сравнительный, объяснительный, исторический, функциональный, системный, индуктивный, дедуктивный, эмпирического уровня – наблюдение, эксперимент (опыт), микроскопирование, культивирование и прижизненное наблюдение культур клеток, тканей и органов, рентгеноструктурный анализ, ультрацентрифугирование, хроматографирование. В последнее время все большее значение для биологической науки приобретают математические методы, доказывающие или опровергающие достоверность полученного нового знания. К ним относятся методы подсчета и количественного анализа результатов экспериментов (опытов), выяснения средних арифметических значений и (или) процентных соотношений, вариационной и корреляционной статистики.

Глубокое и разностороннее познание обозначенных объектов при выделении исследователем предметов основывается на использовании ряда принципов. По отношению к биологической науке многие ученые выделяют четыре основных типа принципов: объективность, причинность, системность, историзм. Объективность дает возможность «схватывать» биологические объекты и предметы в реальном времени и пространстве, изучать их с использованием адекватных научных методов познания. Причинность позволяет выяснять явления, порождающие изменения в структуре и функционировании биологических объектов и предметов. Системность дает возможность определять составные части биологических объектов, предметов в их составе, устанавливать, изучать и раскрывать

сущность взаимосвязей, обуславливающих целостность живых систем. Историзм позволяет рассматривать существование биологических объектов на протяжении длительного времени, а самое главное, обнаруживать приспособления, обеспечивающие эволюционные изменения.

Познание объектов живой природы основывается на использовании разных типов объяснений. Причинное объяснение устанавливает причинно-следственные связи между структурными компонентами конкретного объекта, а также между различными объектами. Системно-структурное объяснение раскрывает строение объекта, связи между его частями, представляет объект как целостное образование. Эволюционное объяснение указывает на механизмы приспособления объектов к условиям среды жизни на протяжении их эволюции. Использование этих типов объяснений не является случайным, ибо они, как утверждает известный отечественный ученый П. В. Копнин, в совокупности позволяют выражать биологическое знание в контексте принципов фундаментальности и системности [6; 14].

Таким образом, биологическая картина мира представляется своеобразным сплавом знаний о живом с реальным миром людей, задавая векторы освоения универсума, оказывая влияние на формирование социокультурных и методологических аспектов научного исследования. Первый связан с ее включенностью в решение проблем теоретико-прикладного характера при выборе актуальных жизненных стратегий человека, касающихся признания живого во всех проявлениях, понимания необходимости его сохранения на Земле, разумного преобразования в интересах социально-экономического развития. Второй касается освоения новых способов познания живого, поиска возможностей их использования для обретения мировоззренческих смыслов при реализации ценностных отношений к процедуре познания и ее результатам. Поэтому формирование у подрастающего поколения основ биологической картины мира может служить одним из основополагающих факторов достижения высокого качества предметной подготовки.

Библиографический список

1. Андреев В. И. Конкурентология: учебный курс для творческого саморазвития конкурентоспособности. – Казань: Центр инновационных технологий, 2004. – 468 с.
2. Блауберг И. В. Становление и сущность системного подхода. – М.: Педагогика, 1973. – 198 с.
3. Гольдфейн М. Д. Основы естественно-научной картины мира. – Саратов: Изд-во Саратовского института РГТЭУ, 2011. – 512 с.
4. Гусев Д. А. Концепции современного естествознания: учебный курс: учебно-методический комплекс. – М.: МИЭП, 2011. – 126 с.
5. Кондаков А. М. Фундаментальное ядро содержания общего образования. – М.: Просвещение, 2009. – 48 с.
6. Копнин П. В. Гносеологические и логические основы науки. – М.: Мысль, 1974. – 568 с.
7. Кремьянский В. И. Структурные уровни организации живой материи: теоретические и методологические проблемы. – М.: Наука, 1969. – 163 с.
8. Лантев В. В. Методическая теория обучения информатике: аспекты фундаментальной подготовки. – СПб.: Изд-во СПбГУ, 2003. – 186 с.
9. Садовничий В. А. Доступность, фундаментальность, качество: консенсус Президиума РАН и представителей высшей школы [Электронный ресурс] // Экономика и образование сегодня. – URL: <http://www.edu.ru/opinions/o15-11.html> (дата обращения 14.04.2016).
10. Тестов В. А. Фундаментальность образования: современные подходы [Электронный ресурс]. – URL: http://library.by/portalus/modules/shkola/readme.php?archive=1194448667&id=1194351187&start_from=&subaction=showfull&ucat= (дата обращения 14.04.2016).
11. Цибулевский А. Ю. Биологические системы в современной естественно-научной картине мира // Успехи современного естествознания. – 2008. – № 5. – С. 23–28.
12. Шеллер М. Формы знания и образования // Человек. – Вып. 4. – М., 1992. – С. 85–96.
13. Юсуфов А. Г. История и методология биологии. – М.: Высшая школа, 2003. – 238 с.
14. Якунчев М. А. Модель формирования логических учебных действий у учащихся при изучении биологии в школе // Сибирский педагогический журнал. – 2014. – № 5. – С. 13–18.
15. Ashby W. R. Principles of the Self-Organizing System // Principles of Self-Organization / eds. Foerster H. von, Zopf G. W. Jr. – New York: Pergamon Press, 1962. – P. 255–278.
16. Mead G. Mind Self and Society. – Chicago, 1994. – 440 p.

Поступила в редакцию 25.04.2016

Yakunchev Michail Aleksandrovich

Dr. Sci. (Pedag.), Prof. of the Department of Biology, Geography and Teaching Methods Mordovian State Pedagogical Institute named after M. E. Evseviev, mprof@list.ru, Saransk

Semenova Natalia Gennadievna

Postgraduate Department of Biology, Geography and Teaching Methods Mordovian State Pedagogical Institute named after M. E. Evseviev, natashasemenovak@mail.ru, Saransk

Markinov Ivan Fedorovich

Cand. Sci. (Pedag.), Assoc. Prof., Head of the Department of Science Education Mordovian National Institute of Education, mark33@list.ru, Saransk

REPRESENTATION OF THE BIOLOGICAL PICTURE OF THE WORLD ON THE BASIS OF THE PRINCIPLES FUNDAMENTAL NATURE AND SYSTEMACITY IN THE GENERAL EDUCATION¹

Abstract. The essence of the principles of fundamental nature and systemacity as the categories of methodological sense focusing on expression of encyclopedic and complete knowledge, ways of action, values and experience of creativity for use in intellectual and practical activities is presented in article. In the designated context the maintenance of a biological picture of the world is considered,

¹ The work was conducted according to the grant to carry out research projects on priority directions of scientific activity of the partner universities in networking (VPO “Chelyabinsk State Pedagogical University” and VPO “MordGPI”) on the topic: “Formation biological picture of the world from students in the process of subject preparation”.

her structure decides on the indication of objects, methods, the principles of knowledge of wildlife, types of explanations, and also generalizations of different level of complexity – concepts, laws, hypotheses, doctrines, concepts and theories. It is pointed out relevance of formation of bases of a biological picture of the world at comprehensive school for finding studying world outlook meanings and valuable orientations during the using and preservation of the biosphere of the terrestrial planet.

Keywords: comprehensive school, the maintenance of a biological picture of the world on the basis of the principles of fundamental nature and systemacity for his use in the general biological education.

References

1. Andreyev, V. I., 2004. Konkurentologiya: uchebnyj kurs dlya tvorcheskogo samorazvitiya konkurentosposobnosti [Konkurentologiya: a training course for creative self-development of competitiveness]. Kazan': Center of innovative technologies Publ., 468 p. (in Russ.).
2. Blauberger, I. V., 1973. Stanovlenie i sushhnost' sistemnogo podxoda [Formation and essence of system approach]. Moscow: Pedagogics Publ., 198 p. (in Russ.).
3. Goldfeyn, M. D., 2011. Osnovy estestvenno-nauchnoj kartiny mira [Bases of a natural-science picture of the world]. Saratov: SI RSUTE Publ., 512 p. (in Russ.).
4. Gusev, D. A., 2011. Konceptcii sovremennogo estestvoznaniya [Concepts of modern natural sciences]. Moscow: IIEL Publ., 126 p. (in Russ.).
5. Kondakov, A. M., 2009. Fundamental'noe yadro soderzhaniya obshhego obrazovaniya [Fundamental kernel of maintenance of the general education]. Moscow: Education Publ., 48 p. (in Russ.).
6. Kopnin, P. V., 1974. Gnoseologicheskie i logicheskie osnovy nauki [Gnoseological and logical fundamentals of science]. Moscow: Thought Publ., 568 p. (in Russ.).
7. Kremyansky, V. I., 1969. Strukturnye urovni organizacii zhivoj materii: teoreticheskie i metodologicheskie problemy [Structural levels of the organization of live matter: theoretical and methodological problems]. Moscow: Science Publ., 163 p. (in Russ.).
8. Laptev, V. V., 2003. Metodicheskaya teoriya obucheniya informatike: aspekty fundamental'noj podgotovki [Methodical theory of training in informatics: aspects of fundamental preparation]. St. Petersburg: SPbU Publ., 186 p. (in Russ.).
9. Sadovnichiy, V. A. Dostupnost', fundamental'nost', kachestvo: konsensus Prezidiuma RAN i predstavitelej vysshej shkoly [Availability, fundamental nature, quality: consensus of Presidium of the Russian Academy of Sciences and representatives of the higher school] [online]. *E'konomika i obrazovanie segodnya* [Economy and education today]. Available at: <http://www.edu.ru/opinions/o15-11.html> (Accessed 14 April 2016) (in Russ.).
10. Testov, V. A. Fundamental'nost' obrazovaniya: sovremennye podxody [Fundamental of education: modern approaches] [online]. Available at: http://library.by/portalus/modules/shkola/readme.php?archive=1194448667&id=1194351187&start_from=&subaction=showfull&ucat= (Accessed 14 April 2016) (in Russ.).
11. Tsubulevsky, A. Yu., 2008. Biologicheskie sistemy v sovremennoj estestvenno-nauchnoj kartine mira [Biological systems in a modern natural-science picture of the world]. *Uspexi sovremennogo estestvoznaniya* [Achievements of modern natural sciences], 5, pp. 23–28 (in Russ.).
12. Sheller, M., 1992. Formy znaniya i obrazovaniya [Forms of knowledge and education]. *Chelovek* [Person], 4, pp. 85–96 (in Russ.).
13. Yusufov, A. G., 2003. Istoriya i metodologiya biologii [History and methodology of biology]. Moscow: The higher school Publ., 238 p. (in Russ.).
14. Yakunchev, M. A., 2014. Model' formirovaniya logicheskix uchebnyx dejstvij u uchashhixsya pri izuchenii biologii v shkole [Model of formation of logical educational actions at studying when studying biology at school]. *Sibirskij pedagogicheskij zhurnal* [Siberian Pedagogical Journal], 5, pp. 13–18 (in Russ., abstr. in Eng.).
15. Ashby, W. R., 1962. Principles of the Self-Organizing System. Foerster H. von, Zopf G. W. Jr., eds. Principles of Self-Organization. New York: Pergamon Press, pp. 255–278.
16. Mead, G., 1994. Mind Self and Society. Chicago, 440 p.

Submitted 25.04.2016

УДК 37.0(092) Караковский В. А.

Беляев Геннадий Юрьевич

Кандидат педагогических наук, старший научный сотрудник Центра стратегии и теории воспитания, Институт стратегии развития образования Российской академии образования, gennady.belyaev2011@yandex.ru, Москва

ОБЩЕСТВЕННО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ РОЛЬ ИННОВАЦИОННОЙ ШКОЛЫ КАРАКОВСКОГО: ГУМАНИСТИЧЕСКИЕ СМЫСЛЫ И РОССИЙСКИЕ ТРАДИЦИИ ВОСПИТАНИЯ

Аннотация. Автор анализирует ведущие инновационные идеи школы практического гуманизма, выдвинутые великим педагогом России В. А. Караковским. Содержание и смысл инноваций школы Караковского рассмотрены в контексте оппонирования двух ведущих философских течений и тенденций современности – современного гуманизма и постмодернизма. Подчеркнуто место В. А. Караковского в пространстве русской философии образования. Доказывается значение, место и роль творческого наследия Караковского для содержательно-инновационного обновления ведущих традиций российского воспитания.

Ключевые слова: инновации, школа практического гуманизма, личность, общество, постмодернизм, гуманизм, воспитание, традиции.

Каждая педагогическая традиция складывается из составляющих проверенного временем творческого опыта: духовно-практических (смыслы, ценности, идеалы, идеи) и предметно-практических (методы, формы, технологии). Все эти составляющие передаются от поколения к поколению, сохраняясь и развиваясь в течение (относительно) длительного времени: от нескольких столетий (классно-урочная система Коменского) до нескольких десятилетий (методика коллективных творческих дел – КТД, педагогические мастерские и т. п.). Характер педагогических традиций диалектичен. Педагогические традиции живут накопленным опытом предыдущих поколений обучающихся и обучаемых, воспитателей и воспитанников. Однако именно традиции являются своеобразным «инкубатором» инновационных подходов к решению педагогических проблем. Новые социокультурные требования с необходимостью порождают и новые идеи, которые отражают новые ориентации культуры. В сфере образования ценности и смыслы проецируются уже в качестве педагогических задач. Каждая традиция была когда-то инновацией, внедренным новшеством жизни. Известно, что новация – это новшество, новая идея, выработанная под

влиянием изменяющихся условий жизнедеятельности и существующая до некоторого времени «сама в себе» (на бумаге, в проекте, в чертеже). Встраиваясь в сложившиеся стереотипы культурной деятельности, новшества или новации (идеи, методы, формы организации) становятся инновационным компонентом педагогической традиции, в конечном счете, развивая ее до уровня традиции культуры и даже философии, изменяя педагогическую традицию или прекращая ее бытие.

Русская (российская) философская традиция гуманизма богата неожиданными и разнообразными именами: Н. Г. Чернышевский, Н. Ф. Федоров, Н. А. Бердяев, С. Л. Франк, К. Э. Циолковский, М. П. Алексеев, М. М. Бахтин, Л. М. Баткин, Л. М. Брагина, Д. Е. Бертельс, В. Н. Ярхо, А. Н. Веселовский, Л. М. Архангельский, М. А. Гучковский, В. М. Жирмунский, И. Ю. Крачковский, Н. И. Конрад, А. С. Ахиезер, Д. С. Лихачев, А. Ф. Лосев, С. Н. Иконникова, Э. В. Ильенков, С. С. Хоружий, А. А. Леонтьев, И. Т. Фролов и др. [5]. В этом же ряду ученых-философов должно по праву стоять и имя В. А. Караковского. В задачи философского гуманизма всегда входило теоретическое осмысление места идеала в структуре морального сознания,

специфики морали как стержня культуры, соотношение обыденного и теоретического в моральном сознании, элементы истинного в различных формах ценностного сознания и т. п. [2]. Все это есть в творчестве Владимира Абрамовича как мыслителя и организатора.

Мы не ставим себе задачей разбирать в этой статье методики проведения (коммунарских) сборов и организации коллективных ключевых творческих дел. Методики проведения сборов подробно анализировались в десятках, если не в сотнях работ, это крайне важно и нужно. Однако мы собираемся обратить внимание читателя на коренной, основополагающий, практически-гуманистический смысл инновации Караковского, заставившей значительную часть педагогического сообщества страны по-новому взглянуть на смыслы и ценности российского воспитания. Под школой Караковского и уроками этой школы мы в данном случае имеем в виду нечто другое, во всяком случае, речь отнюдь не идет о разборе методической работы легендарной школы № 825.

КТД ведь не самоцель и не педагогический фетиш. Под вывеской имитационности КТД ведь могут и переродиться при определенных нехороших условиях – если утратят основополагающий смысл, заданный самой первоначальной, коммунарской идеологией данной инновации. Совершенно ясно, что Караковский как ученый принадлежит научной школе Новиковой. Но мы хотели бы обратить внимание коллег на уроки школы мысли Караковского. Причем в том особом смысле, который сразу ставит научное имя педагога Караковского в контекст русской философской традиции XVIII–XX веков. С ее вниманием к трансценденции (духовно-смысловому переводу) самых живых, острых, нерешенных социальных проблем и вопросов в область конечных (или первоначальных?) смыслов существования человека и семьи, общины и государства, земли и воли, труда и капитала, людей и природы. В российской философской мысли (может быть, как ни в какой иной) обострена постановка вопросов о совести, справедливости, труде, заботе, подвиге и подвижничестве, о смысле жизни, жертвенности героизма, о неприятии рабства в любых его формах и разновидностях. Русская философия

в целом, как и русская литература, по определению Достоевского, «всечеловечна». Она практически никогда не была больна гедонизмом, эгоцентризмом, пуританской чванливостью, «презрением к дикарям», сословной спесью и национальной ограниченностью, кастовой корпоративностью, не страдала утилитаризмом, расизмом, моральными оправданиями эксплуатации человека человеком. Эта традиция ничем не оправдывала крепостничества, по крайней мере, не восхваляла его. Ей присущи обостренное внимание к социальности и народности, к поэзии человеческого труда, к труженикам, православное по вере и человеческой сути сострадание к страдникам, мученикам, сиротам, отвержение деяний несправедливых, дел неблагоприятных. Традиции русской философии, переданной со времен Ломоносова и Кошанского народному просвещению, чуждо восхваление обогащения любой ценой, моральное оправдание наживы ценой измены Отечеству. Чужда, в общем, этой традиции и вера полуобразованных филистеров в фетишизированный прогресс цивилизации, порождающий феномены тотального отчуждения человека от природы земной и природы собственной, человеческой (которую, впрочем, тот же постмодерн вообще отрицает). А гуманизм Караковского исповедует как раз общечеловеческие, или, точнее и лучше вслед за Достоевским, сказать «всечеловеческие» ценности, взятые за истинную основу общественного воспитания подлинных патриотов своего Отечества.

Главным для нас является желание выявить те координаты философского гуманизма, на которые опирался и в рамках которых выстраивал свою педагогическую деятельность Владимир Абрамович. По нашему мнению, именно эти координаты дали ему возможность создать тот инновационный педагогический инструментарий, который может и в условиях обычной средней школы сделать реализуемой цель формирования настоящих, подлинных, не имитационных социальных отношений. Тех самых, которые, в конечном счете, создают образ выпускника, образ будущего специалиста, причем рассчитанный на достаточно долгосрочную перспективу. Но чтобы они оказались эффективными, надо начинать с создания об-

раза личности человека, с его отношения к самому себе (это культура человеческого достоинства), к другому (это альтруизм, солидарность), к иному (это культура понимания и толерантности). Личности созвучного ясного и чистому миру планеты Земля, мыслящего, понимающего, глубоко чувствующего, сочувствующего и сопереживающего создателя, труженика, гражданина, семьянина, патриота. Здесь у Караковского прослеживается совпадение с онтологией и мирами Ивана Ефремова, да это и не удивительно, ведь идеология Караковского – коммунарство, а по еще более глубокому определению А. А. Зиновьева – воспитание гражданина коммунистического сверхобщества, наиболее полно выражающего вековые чаяния и глобальные перспективы российской цивилизации и великорусской культуры.

Что составляет ядро гуманизма как философской гиперсистемы, как органического компонента парадигмы неомодернизма, противостоящей постмодерну, как глобальной организации и связи ценностей и смыслов, как нормативной установки на определенный культурный код? Отнюдь не пресловутый богоборческий антропоцентризм, равнозначный примитивному эгоцентризму и потребительскому гедонизму одиночек на фоне массового морального вырождения, а его морально-этическая содержательность всемирно-исторического движения «очеловечения», гуманности, не позволяющей десубъективировать человека до уровня обезличенной марионетки слепых и тяжелых стихий природы и социума (от ураганов до экономических катастроф и мировых войн). Удержать онтологический статус человека как экзистенциальной, бытийной меры всеединства – цель гуманизма как светского (секулярного и атеистического (Б. Рассел, Ж.-П. Сартр), так и религиозного (отец Тейяр де Шарден), а также экологического (Н. В. Тимофеев-Ресовский, Г. Парсонс) и эволюционного (О. Хаксли)). По словам А. С. Ахиезера, это «такое содержание культуры, социальных отношений, которое способствует развитию человека, его творчества, преодоление им исторически сложившихся форм культуры и социальных отношений» [4]. В Уставе Международного гуманистического и этического союза дано следующее определение гуманизма:

«Гуманизм – демократическая, этическая жизненная позиция, утверждающая, что человеческие существа имеют право и обязанность определять смысл и форму своей жизни. Гуманизм призывает к построению более гуманного общества посредством этики, основанной на человеческих и других естественных ценностях, в духе разума и свободного поиска, за счет использования человеческих способностей. Гуманизм не теистичен и, в целом, не принимает мистически “сверхъестественного” видения реального мира» [4]. Мистика («своеволия»), кстати, не совпадает и с религией как особой формой общественного сознания, упорядоченного традиций. Между прочим, одним из доказательств мировоззренческой состоятельности современного гуманизма стал и негласно принятый в теоретической физике принцип антропности применительно к макрообъектам Вселенной, который, тем не менее, к человекобожию или вульгарному атеизму отнюдь не ведет.

Не абсолютизируя веру в прогресс, гуманизм Караковского упорядочен, поскольку хаоса бесчеловечия не признает, как не приемлет морального релятивизма – прямого пути к нацизму (вспомним европейский опыт 1920-х).

Постмодерн – мировоззренческий оппонент гуманизма, поскольку он как стиль мышления или, точнее, ситуация в культурном самосознании утверждает исчерпанность, выработанность, израсходованность традиционных онтологических и гносеологических подходов к миру и человеку, к человеческой природе, соответственно и к гуманизму в любых его проявлениях. И ничего не дает взамен, кроме высмеянных иллюзий истины, добра и красоты. Пока все еще является фактом видимое, но формально относительное доминирование идей, квалифицируемых в духе и стиле постмодернизма. Это отрицание возможности постижения истины, провозглашение идеалов и норм познавательного и морального релятивизма, стирание субъектности человека – «пленника своего языка», утверждение о принципиальной хаотичности, аморфности, текучести и фрагментарности любой реальности, в том числе социальной и культурной.

Диагностируя болезнь [10], постмодерн эстетизировал ее, не предлагая никаких ми-

ровозрелческих решений, а, следовательно, он не в силах и опровергнуть гуманизма методами злокачественной иронической диффамации его текстов. В работах антагонистов проекта эпохи Просвещения (Р. Равиц, М. Хайдеггер (1930-е), Ж. Лиотар, М. Фуко, Ж. Деррида, Ж. Делез, Ф. Гваттари, Ж. Бодрийар (1970-е – 1990-е гг.)) акцент талантливо и жестко делался на относительности истины, ее размытости и неопределенности, декларировалась «возможность множественности ее интерпретаций, ни одна из которых не имеет преимуществ», культурно кодировалась установка на восприятие мира как хаоса [5; 6]. Однако даже на этом жестком, отрицающем традиционную онтологию и гносеологию прессинговом фоне, в современной практике функционирования национальных систем образования идеал все чаще и больше интерпретируется как дальний желаемый и ожидаемый социальный прогноз социального становления индивида как личности гражданина, полноценного члена национальной историко-культурной общности. На первый план образовательных проектов вышли проблемы идентичности: социокультурной, гражданской, гендерной и др. [2]. Постмодерн отрицает объект, абсолютизируя его онтологическую и гносеологическую относительность [10]. У «практического гуманизма» нет сомнений в существовании объективной реальности, сохраняется постановка проблемных вопросов социальной и моральной ответственности, и эти вопросы поддерживают саму жизнь.

В пушкинских строках о свободе, чести и служению отчизне было дело всей его педагогической и личной жизни. В них содержалась его программа воспитания – именно как общественного явления, осмысленного гуманизмом и его ценностями (объектами социальных и ценностных/аксиологических отношений), которые до сих пор в порядочном обществе принято считать непреходящими и всечеловеческими: Семья, Отечество, Земля, Мир, Труд, Культура, Знания. В этой системе специально не оговаривается звено Веры, однако это логично, поскольку гуманизм Караковского последовательно внерелигиозен, точнее не теистичен и просто лишь «верой не оправдывается». Тем не менее он по всем аксиологическим основаниям относится к русской философ-

ской традиции, где вера и разум имеют свое совершенно особое, неантагонистическое онтологическое звучание (а может быть и гипертекстовое созвучие, смысловую симфонию), значительно отличаясь от формализованного рационализма философского конструкта как младогегельянской, так и неокантианского постпозитивизма, приведшего западную (а затем и постсоветскую) философскую традицию (или ее симулякр) к кризису постмодернизма. Ценность жизни в этом ряду фокусируется на непрерывном от рождения до старости и смерти полисемантическом «распаковывании» смыслов существования личности Человека как такового (такой же, как Я сам, т. е. = лат. Homo Sum), Человека как Другого (не Я, alter ego), Человека как иного, инакового (не такого, как Я) [9]. Происходит все это в многомерных пространствах и в ожидаемых-планируемых событиях, в «ключевых делах» времени совершения-осуществления воспитания – как процесса формирования и становления личности посредством создания благоприятных для этого условий (благоприятных как для личности воспитанника, так и для общества) [11]. Такое определение воспитания дает научная школа Людмилы Ивановны Новиковой, одним из выдающихся со-творцов и соавторов которой и был В. А. Караковский.

В. А. Караковским был найден особый, может быть, золотой педагогический ключ не только к реальному пониманию и деятельно-практическому, инструментально-воспитательному опредмечиванию таких абстракций, как Добро, Правда, Истина, Красота, т. е. освоению и присвоению их феноменов, но и, наоборот, к их распредмечиванию – деланию нового и нужного, созиданию доброго и умного, творению красивого и полезного. Педагогика практического гуманизма – это определение самого Караковского. Судя по сорокалетнему опыту жизнедеятельности школы № 825 и других организаций, воспринявших уроки школы Караковского, субъект-объектные технологии педагогики практического гуманизма создают в значительной мере именно такие условия. Ценность труда, понимаемого как забота, ценность школы как общего дома, где разумная помощь взрослых, оказываемая ребенку в поисках его самости – ау-

тентичности и в постепенном и событийном обретении им идентичности – социальной, культурной, нравственной, духовной, является не только помощью и поддержкой, но и неким «соратничеством». Помощью и поддержкой ненавязчивой, но системной, категорически свободной от ханжеского морализаторства и догматического ригоризма, но наполненной глубокими и проблемными, искренними и откровенными, иногда нелцеприятными, но выстроенными в культуре человеческого достоинства и отнюдь не утилитарными смыслами педагогического общения. Караковский отмечал: «Новым может стать открытие из далекого прошлого. Из современных методик воспитания хотелось бы особо отметить метод педагогической ситуации. Ситуация – это стечение обстоятельств, действующее на ребенка не в лоб, а опосредованно, косвенно, порой – совершенно незаметно. Погружение в ситуацию можно сравнить с эффектом свежего огурца в рассоле. Ситуации бывают разные: доверия, повышенного напряжения, выбора, эмоционального заражения и много-много других» [8, с. 5–10]. Незаметным образом, преображая и обновляя педагогическую традицию, особенно традицию в сфере воспитания, инновация такого уровня, сложности и высоты педагогических задач постепенно с традицией сливается. Сменяются поколения воспитанников школы, действительно ставшей для растущего человека родным домом, и инновация в воспитании становится новой, живой традицией, воспроизводя при этом главные смыслы и осевые ценности традиции основной, вековой, укорененной в культуре, в сознании высшей народной этики и этикета.

Может быть, главным уроком школы В. А. Караковского является постоянное и обязательное присутствие инновационной сверхзадачи – как осевой цели, постоянно учитываемой и в частных условиях, и в ходе реализации каких угодно срочных и неотложных частных педагогических задач. И эта сверхзадача не утилитарна – она противостоит социальному хаосу, девальвации нормальных человеческих ценностей и энтропии самих смыслов существования человека (в им же самим и разрушаемой среде его обитания). Сверхзадача Караковского именно потому прагматична, что она не ути-

литарна, не сиюминутна. Практичность гуманизма школы Караковского как раз в том и состоит, что она ориентирована на неадаптивную социализацию растущего человека. Условия среды меняются, слепо копировать их и воспроизводить – это не педагогическая цель.

Российскому педагогу как воспитателю всегда было гораздо сложнее, чем обычному гражданину, но, в конечном счете, лучше (по целям, задачам, качеству собственной жизни) жить по меркам высших нравственных ценностей, обладая силой воли, духа и принципов жизненного поведения. Школой мысли Караковского подчеркнута идея служения. Некрасовской фразе «сейте разумное, доброе, вечное» – никогда не стать общим местом: «Дело прочно, когда под ним струится кровь». Верна традиция русской педагогики и в том, что «вам скажет спасибо сердешное русский народ»... Именно это подчеркнутое Караковским рыцарство по опыту всех стран и народов делает человека человеком: «Жизнь – Родине, честь – никому».

Неадаптивная социализация, рассматриваемая как чрезвычайно желательное в социальном плане условие применения любой модели воспитания, ориентирует педагога не на существующую среду развития, но на ее «высшие тенденции» (Л. С. Выготский) – тенденции пространственно-предметные, ландшафтно-экологические, социально-коммуникативные, производственно-экономические, кросскультурные и духовные. Иной путь возможен, но он, в конечном счете, не выгоден, ни человеку, ни обществу, в котором он живет. Это ценности порядочности в общении, честности в любых делах и отношениях, уважения к личности и нормам социального общежития, долга, соблюдения законности, презумпции невиновности, лояльности, солидарности, справедливости, социальной ответственности, заботы, сопереживания, сострадания, помощи, дружбы. Без таких ценностей общество становится слишком неустойчивой, ненадежной, «заблатованной» (по выражению русского логика А. А. Зиновьева), полукриминальной, застойной и коррумпированной системой, опасной не только для здоровья, но и мало пригодной для жизни, тем более для жизни последующих поколений. Известно, что дурные примеры заразительны, но кто опровергнет силу примеров положительных, если

они непосредственно поддержаны окружающим человека социумом? Школа Караковского как центр организации социальной среды микрорайона отвечает таким запросам (хотя и подвергается время от времени довольно сильным упрекам части родителей в том, что такое, *слишком уж коллективистское* воспитание не приспособливает детей к новому обществу и портит их, не готовя к жизни). Социальные эффекты и (отсроченные) результаты воспитания, практикуемые в школе Караковского, рассчитаны не только на учеников как на воспитанников, но и на их родителей (по крайней мере, на большинство родителей, сознающих себя частью граждански ориентированной общест-венности). Если школа как социальный институт не умножает в обществе количество безнравственных людей обоего пола на душу населения (а бывает и обратное, тому есть нестарые еще исторические примеры), то значит, можно надеяться на положительный образ будущего: речь идет об очень серьезных социальных константах – индикаторах морального здоровья общества. Пустота идеологии потребления никогда не решит ни одной экономической, а тем более культурной проблемы. Вакуум смыслов социализации и воспитания не приведет к какой-либо нормальной, положительной социальной реальности (а взорвать ее может – сменой вектора на религиозный фундаментализм, замешанный на расизме и нацизме).

Почему В. А. Караковский современен, а традиция воспитания, порожденная инновационной практикой 825-й школы, не обречена на забвение (хотя, даже обладая весьма достаточной степенью защиты от фальсификации, как и всякая другая модель в любое время рискует подменой смыслов)? Любая инновация в сфере воспитания, даже заимствуя зарубежный и инокультурный педагогический опыт, все-таки отражает и практически воплощает ту или иную свою собственную культурную форму воспитания с ее характерным набором идеалов как экзистенциальных и социокультурных ценностей. Идеал (системная прикладная совокупность ценностей и смыслов) является одновременно и фактором, и условием изменения теории воспитания и практики воспитательной работы.

Одна из главных проблем современно-

го общественного воспитания заключается в решении следующих вопросов. Как соединить общественную мораль и индивидуальную, личную нравственность? Как организовать человека так, чтобы он понимал, что такое совесть и, более того, как воспитать в нем нравственное убеждение такого качества и силы, чтобы не только понимал, но и поступал по совести, а не вопреки ей, несмотря на привычные условия среды или на понятные личные слабости? Как сделать так, чтобы пафос, отчасти неизбежный из-за масштабов, срочности и важности решаемых обществом задач, все же не соединился с лицемерием, порождая лицемерие личное и лицемерие общественное? И то и другое вытекает из эгоизма личного и эгоизма группового, в традиции русского воспитания обычно полагается эгоизму противостоять, а личность уважать.

Обрисую одну из ценностей в системе «практического гуманизма» (или может быть *добродетелей*, как по-старинному мудро и точно называли любую из ценностей в русской культуре). Это ценность патриотизма, любви к родине, к своему Отечеству. У Караковского и Григорьева говорится о «патриотизме великодушия» [3, с. 99–116]. Это значит только то, что Родина – это мы, ныне живущие, жившие до нас и будущие жить после нас. Это живая связь времен и судеб, земля и люди, природа и жизнь, смерть и рождение, хлеб и воздух, семья и дети, совесть и честь, благочестие и долг, отвага и мужество, вера, надежда и любовь. Связь не замалчивающая, но и не стирающая темных и тяжелых сторон и явлений, а старающаяся по-человечески понять и усвоить уроки прошлого и настоящего. Это самые сильные смыслы, укорененные в измерениях человеческого и человеческого бытия, связывающего личность каждого отдельного человека с соборной личностью его дедов, прадедов, праотцов и потомков, ближних и далеких. Это сильное чувство, эмоция высшего порядка, формирующая разум личностный и разум коллективный, соборный, это эмоция, интегрирующая личность человека, связывающая все ощущения и проявления его идентичности в целостность, позволяющую наиболее адекватно представить человека миру. Иначе рассыпаются и «я-образы» и «я-концепции» – тогда, когда возникает

и бытийный и событийный вакуум ценностей и обесцененных смыслов, когда нет основ их овеществленной, опредмеченной духовности, материализованной и в социуме, и в этносе, в результатах труда.

Однако все, что уже создано человеком, создается им или будет создано, может быть им же самим либо переосмыслено, либо непонято, либо умышленно искажено. И, хуже того, извращено или предано осмеянию, поруганию, глумлению, кощунству. Как и слово «любить», слово «Родина» так же многозначно в понятийных измерениях: Родина – синоним Отечества, родина – малая, там, где родился и вырос. Чувство патриотизма, согласно урокам школы мысли Караковского, – это чувство независимого, свободного человека, исповедующего «патриотизм великодушия» к своей Родине, осмысленно переживающего свою гражданскую идентичность, свою сопричастность национальной культуре и принадлежность к национальной общности. Человека, который просто любит, уважает и украшает «землю своих отцов», свободно и гордо отождествляет себя с родной Землей и историей Родины, – как бы порой тяжки, трагичны и противоречивы не были ее судьбоносные повороты [12]. Такой человек – личность потому, что для него Родина – это то, что возвышает и укрепляет его разум, формирует интеллект, в том числе интеллект высочайшего уровня, интеллект нравственный. И здесь гуманизм Караковского так же оптимистичен, как и творчество Пушкина, на которого он постоянно ссылается, точнее с которым все время соотносится. Это еще один из важных уроков школы Караковского.

Уроки школы мысли Караковского не преподаются, а задаются как проблемы, решать которые предстоит всем нам в обозримой и неотложной перспективе развития теории и практики воспитания. Это проблема формирования социальных отношений в коллективе и через коллектив, благоприятных для развития личности и общества. Это пробле-

ма нравственного выбора внутренней свободы совести и чести. Это проблема понимания социальной и нравственной ответственности – ее сущности и целей. Это нерешенная (и сложно решаемая) проблема гражданской ответственности, общей и личной. Это проблема преодоления отчуждения общества от смыслов и результатов воспитания.

Заслуга Караковского как ученого состоит, прежде всего, в том, что он смог найти реально действующие «технологические» звенья трансляции трансцендентных (умозрительных) идеалов в педагогическую практику. И более того – в конкретное, размеченное в годовом цикле школы планами, ключевыми делами и событиями воспитательное пространство школы [11]. Инновация Караковского состоялась на уровне личностных смыслов. Изначально ее мотив проецировался на главную цель педагогического труда, а заинтересованность в получении знаний и способов жизнедеятельности начинали проявлять не только отдельные группы особо одаренных в чем-либо энтузиастов, но и весь школьный коллектив. Поэтому его гуманизм прагматичен и инструментален – он опирается на принцип «педагогического реализма», но он, одновременно и романтичен, потому что культуросообразен в чрезвычайно глубоких своих онтологических посылах к разуму, чувству и достоинству воспитуемых и воспитателей именно как людей.

В заключение приведем слова Владимира Абрамовича: «Пора отметить главное. А главное – это воспитание отношениями. Все наши слова, дела, ситуации только тогда имеют педагогический смысл и значение, когда они возвышают, порождают высоконравственные отношения. В них нельзя ни врать, ни фальшивить. Но здесь одной честности мало, надо обладать качествами практического психолога, человековедческими знаниями. Никогда еще не было так трудно работать в школе. Никогда еще жизнь не ставила перед учителем столь высоких требований к общей культуре и специальным знаниям педагога» [7, с. 5–10].

Библиографический список

1. Ахиезер А. С., Матвеева С. Я. Гуманизм как элемент культуры // Общественные науки. – 1990. – № 2. – С. 143–173.

2. Глобальные проблемы и общечеловеческие ценности. – М.: Прогресс, 1990. – 495 с.

3. Григорьев Д. В., Караковский В. А. Вос-

- хождение к Школе практического гуманизма // Вопросы воспитания. – 2012. – № 2 (11) апрель – июнь. – С. 99–116.
4. Гуманизм [Электронный ресурс] // Академик. – URL: http://dic.academic.ru/dic.nsf/enc_philosophy/285/ГУМАНИЗМ (дата обращения: 23.12.2015).
5. Делез Ж., Гваттари Ф. Тысяча плато. Капитализм и шизофрения. – Екатеринбург: У-Фактория; М.: Астрель, 2010. – 894 с.
6. Ильин И. П. Постмодернизм от истоков до конца столетия: эволюция научного мифа. – М.: Интрада, 1998. – 255 с.
7. Каракровский В. А. Классным руководителям посвящается // Воспитательная работа в школе. – 2006. – № 1. – С. 5–10.
8. Каракровский В. А. Школьное воспитание как управляемая система // Мир образования. – 1997. – № 1. – С. 79–85.
9. Каракровский В. А. Общечеловеческие ценности – основа целостного учебно-воспитательного процесса // Воспитание школьников. – 1993. – № 3. – С. 2–8.
10. Кутырев В. А. Культура и технология: борьба миров. – М.: Прогресс-Традиция, 2001. – 240 с.
11. Селиванова Н. Л. Предпосылки создания перспективных моделей воспитания // Сибирский педагогический журнал. – 2013. – № 3. – С. 25–29.
12. Хоружий С. С. После перерыва. Пути русской философии. – СПб.: Алетейя, 1994. – 445 с.

Поступила в редакцию 10.04.2016

Belyaev Gennady Yurievich

Cand. Sci. (Pedag.), Senior Researcher, Laboratory Theory of Education, Institute of Education Development Strategy of the Russian Academy of Education, gennady.belyaev2011@yandex.ru, Moscow

THE SOCIO-PEDAGOGIC ROLE OF THE INNOVATIVE KARAKOVSKY SCHOOL OF THOUGHT: ITS HUMANISTIC MEANINGS AND THE RUSSIAN TRADITIONS OF EDUCATION

Abstract. The author analyzes the leading innovative ideas of practical school of humanism introduced by the great Russian pedagogue V. A. Karakovsky. The content and meaning of innovation school of Karakovsky reviewed in the context of opposition to the two guiding philosophies and trends of the present-day world – modern humanism and postmodernism. The place of Karakovsky in the media of the Russian philosophy of education is emphasized. The value, role and place of the creative heritage of Karakovsky for the meaningful innovation updates of the leading traditions of Russian education is proved.

Keywords: innovation, school of practical humanism, personality, society, post-modernism, humanism, shaping personality education, traditions.

References

1. Akhiezer, A. S., Matveeva, S. Ya., 1990. Gumanizm kak jelement kul'tury [Humanism as an element of culture]. *Obshhestvennyye nauki* [Social sciences], 2, pp. 143–173 (in Russ.).
2. Global'nye problemy i obshchechelovecheskie cennosti [Global issues and human values]. Moscow: Progress Publ., 1990, 495 p. (in Russ.).
3. Grigoriev, D. V., Karakovsky, V. A., 2012. Vossozhdenie k Shkole prakticheskogo gumanizma [Ascent to the school of practical humanism]. *Voprosy vospitaniya* [The questions of education], 2 (11), April – June, pp. 99–116 (in Russ.).
4. Gumanizm [Humanism] [online]. Available at: http://dic.academic.ru/dic.nsf/enc_philosophy/285/ГУМАНИЗМ. (Accessed 23 December 2015) (in Russ.).
5. Deleuze, J., Gvattari F., 2010. Tysyacha plato. Kapitalizm i shizofreniya [A thousand plateaus. Capitalism and schizophrenia]. Ekaterinburg: U-Faktoriya Publ.; Moscow: Astrel Publ., 894 p. (in Russ.).
6. Ilyin, I. P., 1998. Postmodernizm ot istokov do konca stoletiya: e'voluciya nauchnogo mifa [Postmodernism from the beginnings until the end of the century: the evolution of the science myth]. Moscow: Intrada Publ., 255 p. (in Russ.).
7. Karakovsky, V. A., 2006. Klassnym rukovoditel'nyam posvyashhaetsya [The classroom tutors is dedicated to]. *Vospitatel'naya rabota v shkole* [Educational work in school], 1, pp. 5–10 (in Russ.).
8. Karakovsky, V. A., 1997. Shkol'noe vospitanie kak upravlyаемaya sistema [School education as a managed system]. *Mir obrazovaniya* [The world of

education], 1, pp. 79–85 (in Russ.).

9. Karakovsky, V. A., 1993. Obshhechelovecheskie cennosti – osnova celostnogo uchebno-vospitatel'nogo processa [Universal values – as the basis of holistic educational process]. Vospitanie shkol'nikov [Education of schoolchildren], 3, pp. 2–8 (in Russ.).

10. Kutyrev, V. A., 2001. Kul'tura i tekhnologiya: bor'ba mirov [Culture and technology: the struggle of the worlds]. Moscow: Progress-Tradition Publ.,

240 p. (in Russ.).

11. Selivanova, N. L., 2013. Predposylki sozdaniya perspektivnykh modelej vospitaniya [The prerequisites for prospective models of education]. Sibirskij pedagogicheskij zhurnal [Siberian Pedagogical Journal], 3, pp. 25–29 (in Russ., abstr. in Eng.).

12. Xoruzhij, S. S., 1994. Posle pereryva. Puti russkoj filosofii [After the break. The ways of Russian philosophy]. St. Petersburg: Aletheia Publ., 445 p. (in Russ.).

Submitted 10.04.2016

Егоров Илья Владимирович

Кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии образования Института педагогики и психологии образования, Московский городской педагогический университет, *egorov_cpti@mail.ru*, Москва

Наумова Диана Викторовна

Кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии образования Института педагогики и психологии образования, Московский городской педагогический университет, *seroglazka3@yandex.ru*, Москва

СРАВНИТЕЛЬНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ СОДЕРЖАНИЯ ГРАЖДАНСКОГО МИРОВОСПРИЯТИЯ МОЛОДЕЖИ МОСКВЫ И УРАЛЬСКОГО РЕГИОНА¹

Аннотация. В статье рассматривается актуальная для современной России проблема гражданского мировосприятия молодежи, влияющего на особенности восприятия страны, отношение к ней, а также на поведение молодых людей. В структуре гражданского мировосприятия важным является изучение территориальной идентичности и исторического сознания личности, влияющих на гражданскую позицию. Эмпирическое исследование территориальной идентичности и исторического сознания молодежи было проведено в вузах г. Москвы и городах Уральского региона (Екатеринбург, Пермь, Тюмень). Целью исследования было изучение того, как факт проживания на определенной территории влияет на содержание и специфику мировосприятия молодежи. Основные результаты исследования следующие: независимо от региона проживания доминирует позитивное отношение к своей стране, также содержание исторических образов (прошлого и настоящего) в мировосприятии молодежи общее, в котором чаще отражаются военно-политические события; независимо от места проживания природные объекты в мировосприятии молодых людей связаны с другими регионами, не с теми, в которых они проживают.

Ключевые слова: гражданское мировосприятие, территориальная идентичность, исторического сознание, молодежь, отношение к стране, события, Россия в прошлом, Россия в настоящем, Россия в территориях.

Необходимо отметить, что способность воспринимать и объяснять себе окружающий мир влияет на наше поведение. Как отмечал Г. Теджфел, «главнейшее из приспособительных преимуществ человека (*sic*) – это его способность менять свое поведение в соответствии с тем, как он воспринимает и интерпретирует ситуацию» [12, с. 81]. Именно поэтому изучение мировосприятия личности является первым шагом в понимании механизмов поведения и сознания человека.

Под гражданским мировосприятием мы понимаем ценностное ядро сознания и поведения человека, проявляющееся на базе личностной зрелости, просоциальной активности и идентичности личности. Гражданское мировосприятие напрямую влияет на понимание других людей, социальных взаимоотношений, взаимодействие отдельного человека и государства, человека и общества,

на осуществление гражданских функций [1, с. 283]. Мировосприятие – это инструмент, благодаря которому формируется картина мира, миропонимание, а на основе этого складывается мировоззрение. Наша трактовка мировосприятия созвучна с позицией Гегеля о мирозерцании, в которой он отводил личности ведущую роль, личность активна в процессе мирозерцания. Мы предполагаем, что мировосприятие определяется субъектностью, способностью личности к творчеству, саморазвитию [8–11].

Россия – многонациональное государство, в котором каждый регион имеет свое географическое, историческое, культурное прошлое и настоящее. Следовательно, знание того, как воспринимается история своей страны, как воспринимается свой регион, представляется важным для понимания механизмов поведения и сознания молодых людей.

¹ Публикация подготовлена в рамках поддержанного РГНФ научного проекта № 15-06-10681.

В теоретической географии существует категория «территориальной (пространственной) идентичности», которая определяется как ощущение, проживание и даже рефлексия (чаще нерациональная) специфики «своей» территории на уровне группового и личного сознания. Без знания/понимания/ощущения специфики «своего места» проживание на данной территории невозможно [4, с. 11–12]. Таким образом, мы можем говорить о том, что путем изучения, в том числе, и территориальной идентичности мы сможем выйти на понимание феномена гражданского мировосприятия личности.

Вместе с тем в психолого-педагогических работах часто содержатся сведения о влиянии территории проживания на сознание и самосознание человека. Так, А. В. Мудрик указывает на воспитательный потенциал региона и территории в социализации человека, говоря о мезофакторах социализации [5, с. 143–153]. Таким образом, мы можем говорить о том, что территория проживания оказывает влияние на мировосприятие личности.

В эмпирическом исследовании было выдвинуто предположение, что проживание в определенном регионе определяет специфику содержания гражданского мировосприятия молодежи.

В исследовании принимали участие молодые люди двух регионов: Москва и Приволжско-Уральский регион (г. Екатеринбург, Пермь, Тюмень). Города, молодежь из которых участвовала в исследовании, уникальны с точки зрения исторической, географической и культурной составляющей России и своего региона. Москва является столи-

цей России, городом федерального значения, относится к мировым мегаполисам с количеством жителей 12 330 126 человек. Екатеринбург является центром федерального округа, Пермь и Тюмень являются административными центрами. В двух городах Уральского региона жителей больше миллиона (в Екатеринбурге – 1 477 350 чел., в Перми – 1 041 876 чел.), в Тюмени – 719 145 жителей.

Описание выборки: общее количество – 180 чел., средний возраст 20 лет, студенты, обучающиеся по гуманитарным специальностям – «психология», «психология образования», «педагогическое образование». Мужчин – 60 чел., женщин – 120 чел. Две группы – 1-я группа: Москва – 90 человек; 2-я группа: Уральский регион (Екатеринбург, Пермь, Тюмень) – 90 человек. Опрос проводился в феврале – июне 2015 г.

Результаты в данном исследовании анализировались по двум методикам:

– отношение к государству (Д. В. Наумова), три шкалы: позитивное, нейтральное и отчужденное отношение к государству [6, с. 63–65];

– мир и Россия в территориях, событиях, персоналиях (И. В. Егоров, Л. Б. Шнейдер), шкалы: Россия в прошлом, Россия в настоящем, Россия в территориях (объекты рукотворные), Россия в территориях (объекты нерукотворные), Россия в территориях (города) [2, с. 143–145].

Для интерпретации полученных данных использовался качественный и количественный анализ, а также статистический t-критерий Стьюдента.

Результаты исследования

Полученные результаты показывают, что различий между первой и второй группами по уровням отношения к стране нет (различия статистически не значимы при $p \geq 0,05$). *Позитивное* отношение к стране у опрошенных групп находится на высоком уровне, *отчужденное* отношение к стране в обеих группах находится на низком уровне, а *нейтральное* отношение к стране находится на среднем уровне.

То есть молодые люди и в мегаполисе, и в городах Уральского региона чувствуют

свою причастность к тому, что происходит в стране, принимают и понимают то, что происходит в стране. Отношение к стране является эмоциональной составляющей идентичности. Результирующей этого показателя является позитивная гражданская идентичность.

Россия в прошлом. Респондентам необходимо было зафиксировать наиболее значимые, по их мнению, события, которые происходили в стране в прошлом (вплоть до 2000 года), вопрос анкеты был открытым,

респондентов не ограничивали ни выбором, ни количеством выборов. Это дает возможность провести и количественный и качественный анализ результатов.

Больше всего выборов, описывающих историю России в прошлом, осуществили респонденты из Москвы (различия статистически значимы при $p \leq 0,01$). События, которые они указывали, разнообразны: Первая и Вторая мировые войны, война 1812 года, создание СССР, распад СССР, перестройка 90-х, холодная война, революции в России в начале XX в., крещение Руси, нашествие золотой орды, Татаро-Монгольское иго, распад Киевской Руси. Упоминания о событиях прошлого в истории России респондентов из Уральского региона не так разнообразны и многочисленны: Великая Отечественная война, Вторая мировая война, призвание на Русь варягов 862 г., Ледовое побоище 1242 г., развал СССР, полет в космос, свержение Ельцина. В этой группе, так же как и в 1-й группе, чаще всего упоминались войны (Великая Отечественная война или Вторая мировая): 58 упоминаний из 90 в группе 2; и 61 упоминание из 90 в группе 1.

Можно предположить, что в сознании молодых людей в двух группах складывается соответствующий образ России – исключительно военное прошлое.

Россия в настоящем. Задание было таким же, как и в предыдущем вопросе, при этом был ограничен период – с 2000 г. по настоящее время. Здесь мы тоже получили значимую разницу между показателями в двух группах (различия статистически значимы при $p \leq 0,01$).

Больше выборов осуществили респонденты группы 1. Назывались следующие события: присоединение (возвращение) Крыма (50 чел. упомянули из 90), олимпиада в Сочи (31 из 90), война с Украиной (29 из 90), экономический кризис (18 из 59), война в Чечне (18 из 90), теракт в Беслане (17 из 90), санкции против России (17 из 59), 70-летие Победы (10 из 59), разгром ИГИЛ (7 из 90), ЕГЭ (6 из 59), реорганизация бюджетных структур (2 из 90).

Во второй группе называемые события были менее разнообразны. Так, назывались: присоединение Крыма (48 из 90), олимпийские игры в Сочи (35 из 90), террористические акты (в московском метро, «Норд-Ост»)

(14 из 90), война в Южной Осетии 2008 г. (7 из 90). Можно отметить, что количество упоминаемых событий прошлого больше, чем количество событий настоящего в обеих группах. А в содержании этих событий, так же как и в прошлом, доминируют военные события над спортивными, культурными и экономическими.

Россия в территориях (объекты рукотворные). Респондентам необходимо было перечислить значимые, по их мнению, рукотворные объекты, находящиеся на территории России.

По этой шкале значительно больше выборов было сделано респондентами из первой группы (различия статистически значимы при $p \leq 0,01$). Мы обратили внимание на тот факт, что большинство рукотворных объектов, названных испытуемыми, находятся в административных центрах России (Москва и Санкт-Петербург): Кремль (62 чел. упомянули из 90), Красная площадь (49 из 90), Эрмитаж (47 из 59), Храм Христа Спасителя (47 из 90), собор Василия Блаженного (43 из 90), Новодевичий монастырь (39 из 90), янтарная комната в (27 из 90), собор Спаса-на-Крови (25 из 90), памятник Родина-мать в г. Волгограде (1 из 90) и т. д. Такая же картина в целом и во второй группе, большинство выборов сделано в пользу достопримечательностей, находящихся в крупнейших федеральных центрах России (Москва и Санкт-Петербург), и одно в Казани: Кремль (59), Красная площадь (2 из 59), Собор Василия Блаженного (2 из 59), Зимний дворец (2 из 59), мечеть Кул-Шариф в Казани (2 из 90). Вместе с тем во второй группе были упомянуты обобщенные названия рукотворных объектов: памятники (5 человек упомянули из 90 чел.), Золотое кольцо России (1 из 90). При этом респонденты не смогли назвать ни одного рукотворного объекта, находящегося на территории своего региона.

Исходя из полученных результатов по этому вопросу видно, что восприятие культурных объектов в сознании опрошенных сконцентрировано только на федеральных центрах России и не связано со своим регионом.

Россия в территориях (нерукотворные объекты). Данные показывают, что респонденты первой группы давали вариантов больше по сравнению с испытуемыми вто-

рой группы (различия статистически значимы при $p \leq 0,01$). Качественный анализ отображает ту же картину, что и в предыдущей шкале: респонденты и первой, и второй группы перечисляют объекты, находящиеся в других регионах. Например, в группе 1 называли Байкал (62 чел. упомянули из 90 чел.), Уральские горы (28 из 90), горы Кавказа, гора Ай-Петри в Крыму (5 из 90), река Волга (8 из 90). Из нерукотворных достопримечательностей своего региона была названа река Ока (2 из 90). Во второй группе подобная же картина, из объектов своего региона названы: Уральские горы (10 из 90), «Ледяная пещера», г. Кунгур (8 из 90). А из объектов в других регионах названы: озеро

Байкал (67 упоминаний из 90), Алтайский край (4 из 90), остров Сахалин (2 из 90). Также в обеих группах были даны общие названия природных объектов без конкретизации – карьеры (12 чел. упомянули из 180 чел.), пещеры (10 из 180), равнины (10 из 180), горы (10 из 180), степи (9 из 180), леса (9 из 180), тайга (8 из 180), реки (7 из 180), озера (6 из 180), моря (6 из 180), нефть (5 из 180), газ (4 из 180).

Ответы на данный вопрос показали, что природные объекты упоминаются так же часто, как и созданные человеком. Но при этом природные достопримечательности воспринимаются испытуемыми обеих групп не в своем, а в других регионах.

Выводы

1. В обеих группах, независимо от региона проживания, доминирует позитивное отношение к своей стране.

2. В содержании гражданского мировосприятия студенческой молодежи РФ присутствуют образы исторических, географических и экологических объектов России.

3. Независимо от региона проживания содержание исторических образов (прошлого и настоящего) в мировосприятии молодежи общее, в котором чаще всего отражаются военно-политические события, произошедшие или происходящие в стране.

4. Проживание в регионе определяет территориальную идентичность и особенности

гражданского мировосприятия личности.

5. Проживание в мегаполисе связано с восприятием Москвы как центра, в котором присутствуют, в большинстве, только культурно-административно-политический центр – Кремль, Красная площадь, и в меньшей степени храмы и другие культурные центры.

6. Вне зависимости от места проживания природные, нерукотворные объекты в мировосприятии молодых людей связаны с другими регионами, не с теми, в которых они проживают. В сознании молодых людей существует представление, что природные объекты, представляющие ценность, находятся не там, где живут они, а там, где живут другие.

Библиографический список

1. *Егоров И. В.* Постановка проблемы гражданского мировосприятия личности // Ребенок в образовательном пространстве мегаполиса: сборник материалов II межрегиональной научно-практической конференции. – СПб.: НИЦ АРТ, 2015. – С. 282–285.

2. *Егоров И. В.* Основания и принципы методики диагностики гражданского мировосприятия личности // Вестник Православного Свято-Тихоновского гуманитарного университета. Серия IV: «Педагогика. Психология». – 2015. – Вып. 4 (39). – С. 142–149.

3. *Егоров И. В., Наумова Д. В.* Гражданская идентичность в контексте этничности // Социальная педагогика в социальных практиках: материалы Международного симпозиума «Социальная

педагогика: актуальные проблемы и перспективы». – Арзамас: АФ ННГУ, 2014. – С. 98–107.

4. *Каганский В. Л.* Ареальная парадигма пространственной идентичности: основание, пределы, выход за пределы // Вестник Пермского научного центра. – 2014. – Вып. 5. – С. 10–19.

5. *Мудрик А. В.* Социализация человека. – М.: МПСИ; Воронеж: МОДЭК, 2010. – 624 с.

6. *Наумова Д. В.* Отношение к государству в структуре гражданского мировосприятия молодежи: диагностика и результаты // Ежегодник научно-методологического семинара «Проблемы психолого-педагогической антропологии»: сборник научных статей. – СПб.: НИЦ АРТ, 2015. – С. 62–67.

7. *Наумова Д. В.* Диагностика уровня развития гражданской идентичности детей подрост-

кового возраста в рамках программы психолого-педагогического сопровождения личности // Ребенок в образовательном пространстве мегаполиса: сборник материалов II межрегиональной научно-практической конференции. – СПб.: НИЦ АРТ, 2015. – С. 133–137.

8. *Рассказова И. Н., Симанина А. И.* Восприятие России и отношение к ее значимым событиям у студентов педагогического университета // Актуальные проблемы психологического знания. Теоретические и практические проблемы психологии. – 2016. – Вып. 1. – С. 11–22.

9. *Фомин А. А., Симанина А. И.* Социальная активность, гражданская идентичность и личностная зрелость как проявления гражданского мировосприятия молодежи // Актуальные проблемы психологического знания. Теоретические и практические проблемы психологии. – 2015. –

Вып. 3 (36). – С. 123–134.

10. *Шнейдер Л. Б.* Становление гражданственности: от равнодушия к вовлеченности // Ежегодник научно-методологического семинара «Проблемы психолого-педагогической антропологии»: сборник научных статей. – СПб.: НИЦ АРТ, 2015. – С. 43–53.

11. *Шнейдер Л. Б.* Направление психологического совершенствования личности как показателя ее мировосприятия // Вестник Российского нового университета. Серия «Человек в современном мире». – 2015. – Вып. 4. – С. 5–10.

12. *Tejfel H.* Cognitive Aspects of Prejudice // Journal of Social Issues. – 1969. – Vol. 25, Issue 4. – P. 79–97.

13. *Tuan Yi-Fu.* Perceptual and cultural geography // Annals of the Association of American Geographers. – 2003. – Vol. 93, № 4. – P. 878–881.

Поступила в редакцию 13.04.2016

Egorov Ilya Vladimirovich

Cand. Sci. (Psychol.), Assoc. Prof. of Department of Psychologies of Education, Institute of Pedagogy and Psychology of Education, Moscow City University, egorov_cpti@mail.ru, Moscow

Naumova Diana Viktorovna

Cand. Sci. (Psychol.), Assoc. Prof. of Department of Psychologies of Education, Institute of Pedagogy and Psychology of Education, Moscow City University, seroglazka3@yandex.ru, Moscow

COMPARATIVE STUDY OF THE CIVIL WORLD PERCEPTION OF THE YOUNG PEOPLE OF MOSCOW AND THE URALS REGION¹

Abstract. There is the actual problem for the modern Russia of the civil world-perception of young people in the article. Civil world-perception affect the perception of the country, as well as on the relationship to their country and the behavior of young people. It is important to the study of territorial identity and historical consciousness of the person, affecting the civil position in the structure of the civil perception of the world. An empirical study of territorial identity and historical consciousness of young people was carried out in the universities of Moscow and the cities of the Ural region (Ekaterinburg, Perm, Tyumen). The aim of the study was to examine how the residence in the certain territory impacts on the content and specifics of the perception of the world by the young people. The main results are: the regardless of region of residence, a positive attitude dominates toward their country, moreover the content of the historical images (past and present) in the civil world perception of young people is common, in which military and the political events are the most recognized; despite the place of residence the natural objects are associated with other regions not with those where they live in the world-perception of young people.

Keywords: civil world-perception, territorial identity, the historical consciousness, young people, the relationship to the country, events Russia in the past, events in the present Russia, Russia in territories.

References

1. Egorov, I. V., 2015. Postanovka problemy grazhdanskogo mirovospriyatiya lichnosti [Statement of the problem civil worldview person]. Rebenok v obrazovatel'nom prostranstve megapolisa [A child in the educational space of the megalopolis]. St. Petersburg: NITs ART Publ., pp. 282–285

¹ The publication is prepared within the framework of the Russian Foundation for Humanities research project № 15-06-10681.

(in Russ.)

2. Egorov, I. V., 2015. Osnovaniya i principy metodiki diagnostiki grazhdanskogo mirovosprijatija lichnosti [The grounds and principles of technique of civil worldview personality]. Vestnik pravoslavnogo svjato-tixonovskogo gumanitarnogo universiteta. Seriya 4: Pedagogika. Psixologija [Vestnik of Orthodox Saint Tikhon's of humanitarian University. Series 4: Pedagogy. Psychology], 4 (39), pp. 142–148 (in Russ., abstr. in Eng.)

3. Egorov, I. V., Naumova, D. V., 2014. Grazhdanskaja identichnost' v kontekste jetnichnosti [Civic of identity in the context of ethnicity]. Mudrik, A. V., Shhelina, T. T., ed. Social'naja pedagogika v social'nyx praktikax [Social pedagogy in social practices: materials of the International]. Arzamas, pp. 98–107 (in Russ., abstr. in Eng.).

4. Kagansky, V. L., 2014. Areal'naja paradigma prostranstvennoj identichnosti: osnovanie, predely, vyxod za predely [Areal paradigm of territorial identity: foundations, limits, beyond limits]. Vestnik permskogo nauchnogo centra [Vestnik of Perm Scientific Centre], 5, pp. 10–19 (in Russ., abstr. in Eng.).

5. Mudrik, A. V., 2010. Socializacija cheloveka [Socialization of human]. Moscow: MPSI Publ.; Voronezh: MODE'K Publ., 624 p. (in Russ.).

6. Naumova, D. V., 2015. Otnoshenie k gosudarstvu v strukture grazhdanskogo mirovosprijatija molodjozhi: diagnostika i rezul'taty [The attitude of the state in the structure civil perception of the world youth: diagnostics and results]. Ezhegodnik nauchno-metodologicheskogo seminar "Problemy psixologo-pedagogicheskoi antropologii" [Yearbook of the scientific and methodological seminar "Problems of psycho-pedagogical anthropology"]. St. Petersburg: NITs ART Publ., pp. 43–53 (in Russ., abstr. in Eng.).

7. Naumova, D. V., 2015. Diagnostika urovnja razvitija grazhdanskoj identichnosti detej podrostkovogo vozrasta v ramkah programmy psixologo-pedagogicheskogo soprovozhdenija lichnosti [Diagnosis of the level of development of civil identity of adolescents in the framework of program psycho-pedagogical support of the individual]. Rebenok v obrazovatel'nom prostranstve megapolisa [A child in the educational space of the megalopolis]. St. Petersburg:

NITs ART Publ., pp. 133–137 (in Russ.).

8. Rasskazova, I. N., Simanina, A. I., 2016. Vospriyatie Rossii i otnoshenie k ee znachimym sobytijam u studentov pedagogicheskogo universiteta [Perception of Russia and pedagogical university students' relation to its significant events]. Aktual'nye problemy psixologicheskogo znaniya. Teoreticheskie i prakticheskie problemy psixologii [Actual problems of psychological knowledge. Theoretical and practical problems of psychology], 1 (38), pp. 11–22 (in Russ., abstr. in Eng.).

9. Fomin, A. A., Simanina, A. I., 2015. Social'naja aktivnost', grazhdanskaja identichnost' i lichnostnaja zrelost' kak projavlenija grazhdanskogo mirovosprijatija molodezhi [A social activity, civil identity and personal maturity as youth' civil world-view manifestations]. Aktual'nye problemy psixologicheskogo znaniya. Teoreticheskie i prakticheskie problemy psixologii [Actual problems of psychological knowledge. Theoretical and practical problems of psychology], 3 (36), pp. 123–134. (in Russ., abstr. in Eng.)

10. Shneider, L. B., 2015. Stanovlenie grazhdanstvennosti: ot ravnodushiya k вовлеченности [The formation of citizenship: from indifference to involvement]. Ezhegodnik nauchno-metodologicheskogo seminar "Problemy psixologo-pedagogicheskoi antropologii": Sbornik nauchnykh statej [Yearbook of the scientific and methodological seminar "Problems of psycho-pedagogical anthropology": Collection of scientific articles]. St. Petersburg: NITs ART Publ., pp. 43–53 (in Russ., abstr. in Eng.).

11. Shneider, L. B., 2015. Napravlenie psixologicheskogo sovershenstvovanija lichnosti kak pokazatelja ee mirovosprijatiya [Vector of personal psychological enhancement as an indicator of individual ideology]. Vestnik rossijskogo novogo universiteta. Seriya "Chelovek v sovremennom mire" [Vestnik of the Russian new university. Series "Human in the modern world"], 4 (32), pp. 120–131 (in Russ., abstr. in Eng.).

12. Tejfel, H., 1969. Cognitive Aspects of Prejudice. Journal of Social Issues, 4, 25, pp. 79–97.

13. Tuan Yi-Fu, 2003. Perceptual and cultural geography. Annals of the Association of American Geographers, 4, Vol. 93, pp. 878–881.

Поступила в редакцию 13.04.2016

Андреева Екатерина Евгеньевна

Аспирант кафедры педагогики, Уральский государственный педагогический университет, bulgackova@yandex.ru, Екатеринбург

О СУЩНОСТИ ПОНЯТИЯ «ПРАВОВАЯ КОМПЕТЕНЦИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ 10–11-Х КЛАССОВ»

Аннотация. Модернизация российского образования определила переход от когнитивно-го к компетентностному подходу в образовании, что привело к обновлению федеральных государственных образовательных стандартов. В современном обществе необходимость получения качественного правового образования является бесспорным фактом, что, несомненно, обуславливает значимость овладения правовой компетенцией выпускниками. В отличие от высшего профессионального образования, где в ФГОС ВПО представлен перечень компетенций, которыми должен владеть выпускник (в т. ч. и правовыми), чему посвящено множество научных исследований, формирование правовой компетенции в рамках среднего общего образования не отражено напрямую ни в ФГОС СОО, ни в трудах ученых. В статье обоснована необходимость формирования правовой компетенции обучающихся 10–11-х классов, определено понятие «правовая компетенция обучающихся 10–11-х классов», представлены его компоненты и показатели.

Ключевые слова: компетенция, правовая компетенция, правовая компетенция обучающихся 10–11-х классов, компетентностный подход, среднее общее образование, курс «Право».

В настоящее время в России особое внимание уделяется правовому образованию. В 2011 г. Президентом РФ были утверждены «Основы государственной политики Российской Федерации в сфере развития правовой грамотности и правосознания граждан» [15]. Документ направлен на формирование высокого уровня правовой культуры населения, традиции безусловного уважения к закону, правопорядку и суду, добропорядочности и добросовестности как преобладающей модели социального поведения, а также на преодоление правового нигилизма в обществе, который препятствует развитию России как современного цивилизованного государства. Одним из направлений государственной политики выделяется развитие правового образования и воспитания подрастающего поколения в образовательных учреждениях различного уровня посредством внедрения в образовательный процесс учебных курсов, программ, учебно-методических материалов, обеспечивающих получение знаний в области права. О необходимости развития и повышения качества правового образования говорят и другие документы: Концепция долгосрочного социально-экономического развития РФ на период до 2020 г. [11], Государственная программа Российской Федерации «Развитие образования» на 2013–2020 гг. [13], Стратегия развития вос-

питания в Российской Федерации на период до 2025 г. [14].

Модернизация российского образования привнесла серьезные изменения в характер, цели и направленность современного образования. Концепция модернизации российского образования на период до 2010 г. определила переход от знаниевого к компетентностному подходу в образовании: общеобразовательная школа должна формировать целостную систему универсальных знаний, умений, навыков, а также опыт самостоятельной деятельности и личной ответственности обучающихся, т. е. ключевые компетенции, определяющие современное качество образования [12]. Такие изменения повлекли за собой пересмотр устоявшихся подходов к содержанию образования, а следовательно, и обновление федеральных государственных образовательных стандартов (далее ФГОС).

Современное общество диктует новый портрет выпускника общеобразовательной организации, всесторонне подготовленного, владеющего комплексом развитых компетенций, отвечающих социальным требованиям и необходимым для успешного включения в профессиональную подготовку. И если ФГОСы высшего профессионального образования прямо указывают на компетенции, которыми должен владеть выпуск-

ник, то ФГОС среднего общего образования не дает их четкого перечня, хотя указывает на готовность и способность к осуществлению некоторых видов деятельности как результат освоения основной образовательной программы. В частности, ФГОС среднего общего образования выделяет требования к предметным результатам освоения курса «Право» на базовом и углубленном уровне. В статье мы будем обращаться к результатам освоения базового курса «Право».

Вышесказанное актуализирует проблему формирования правовой компетенции обучающихся.

Рассматривая вопрос о правовой компетенции обучающихся 10–11-х классов, прежде всего, необходимо определиться с содержанием понятия «компетенция», его ключевыми характеристиками. Существует множество авторских определений и классификаций компетенций. В современной науке компетентностный подход в образовании активно исследуется такими специалистами, как В. И. Андреев, В. И. Байденко, А. А. Вербицкий, Э. Ф. Зеер, И. А. Зимняя, Э. М. Калицкий, А. В. Макаров, А. В. Хуторской и др.

По мнению Э. Ф. Зеера, компетенция – это обобщенные способы действий, обеспечивающих продуктивное выполнение профессиональной деятельности. Это способности человека на практике реализовывать свою компетентность [6]. И. А. Зимняя определяет компетенции как интегрированные характеристики качеств личности, позволяющие осуществлять деятельность в соответствии с профессиональными и социальными требованиями, а также личностными ожиданиями [7]. В. И. Байденко под компетенцией понимает меру образовательного успеха личности, проявляющуюся в его собственных действиях, в определенных профессионально и социально значимых ситуациях [2]. Основой компетенции, с точки зрения В. И. Андреева, является умение, поэтому любая компетенция должна начинаться со слова «уметь». Однако, подчеркивает исследователь, важны не только умения, но и знания, способности, соответствующие этой компетенции, личностные качества и даже опыт творческой деятельности. Поэтому компетенция – это интегральный показатель, степень готовности личности (вклю-

чающая позитивную мотивацию, знания, умения, способности и опыт творческой деятельности), которая проявляется, развивается и реализуется в решении определенного комплекса учебных, профессиональных и других задач [1].

А. В. Хуторской определяет компетенцию как совокупность взаимосвязанных качеств личности, задаваемых по отношению к определенному кругу предметов и процессов и необходимых для качественной продуктивной деятельности по отношению к ним [19].

Обобщая приведенные определения, мы приходим к выводу, что понятие «компетенция» включает в себя понятия «готовность» и «способность». Готовность определяют как настроенность на что-либо, подготовленность к какому-либо виду деятельности. Под способностью понимают возможность и умение что-либо делать, склонность к определенному виду деятельности. Мы считаем, что понятия «готовность» и «способность» являются ключевыми характеристиками компетенции. Опираясь на вышесказанное, мы будем определять понятие «компетенция» как способность и готовность применять систему знаний и умений и успешно действовать на основе практического опыта в определенной области.

Аргументировав необходимость введения в научный оборот универсального понятия профессиональной компетенции и выявив ее компонентный состав, А. К. Колесников, А. И. Санникова, К. Э. Безукладников обосновали, что под профессиональной компетенцией следует понимать психологическое новообразование, включающее в себя наряду с когнитивным и поведенческим аспектами долговременную готовность к профессиональной деятельности как интегративное свойство личности [9].

Исследователи сходятся во мнении, что формирование правовой компетенции должно осуществляться в ходе профессиональной подготовки студентов среднего и высшего профессионального образования. Многообразие подходов к вопросу определения профессионально-правовых компетенций и путей их формирования содержится в трудах А. А. Гулакяна, О. В. Гусева, А. В. Каревой, А. В. Коротун, М. А. Соболевой. Так, говоря о *правовой компетенции будущего социального педагога*, А. В. Ко-

ротун рассматривает компетенцию как интегральное свойство личности, основанное на правовых ценностях общества, отражающее способность и готовность данной личности применять систему правовых знаний и умений в осуществлении социально-правовой защиты детства, правового воспитания обучающихся, проявляя при этом такие профессионально значимые качества, как правовая активность, ответственность, коммуникативность и толерантность [10]. М. А. Соболева определяет *правовую компетенцию студентов медицинского института* как интегральное качество личности, отражающее ее способность и готовность использовать правовые знания и умения, задаваемые образовательным стандартом, для решения практических задач, реализуя при этом такие профессионально-значимые личностные качества, как ответственность, коммуникативность, эмпатия, толерантность [17]. Исследователи А. А. Гулакян, О. В. Гусев, А. В. Карева в своих работах рассматривали содержание, структуру и подходы к формированию профессионально-правовой компетенции [4; 5; 8].

Изучение научной литературы позволяет сделать вывод о том, что, несмотря на обилие научных исследований по определению понятий «компетенция», «профессиональная компетенция» и «правовая компетенция» в рамках направлений профессиональной подготовки, аспект изучения формирования правовой компетенции обучающихся 10–11-х классов остается не разработанным. Монографий, учебников, диссертационных исследований, посвященных данной проблеме, нами не обнаружено.

Опираясь на анализ научной литературы по проблемам компетентного подхода в образовании, в частности в правовом образовании, мы определяем *правовую компетенцию обучающихся 10–11-х классов* как интегрированное свойство личности, основанное на правовых ценностях общества, отражающее способность и готовность данной личности применять систему правовых знаний и умений в правовых ситуациях.

Для определения структурных компонентов правовой компетенции обучающихся 10–11-х классов необходимо выявить существенные признаки этого понятия с точки зрения различных научных подходов.

Т. Б. Гребенюк представила понятие «компетенция» с точки зрения системного, деятельностного, личностного и целостного подходов, которые позволили создать достаточно точное представление о структуре этого понятия [3]. Исследователь пришла к выводу, что деятельностный подход отражает практическую направленность компетенции, включающую умения и способности, направленные на реализацию этой компетенции; системный подход определяет состав и связь между отдельными элементами компетенции; личностный подход раскрывает составляющие компетенции, обусловленные свойствами и качествами личности, значимыми для усвоения и реализации компетенции в определенных ситуациях; целостный подход направлен на выявление всех возможных сторон компетенции и их координацию, взаимозависимость. Исходя из вышеизложенного, мы выделяем следующие компоненты структуры правовой компетенции обучающихся 10–11-х классов:

- мотивационный (интерес обучающегося к правовой информации, стремление к способностям оценивания правовых ситуаций);
- личностный (личностные качества и эмоционально-ценностное отношение к праву);
- когнитивный (система правовых знаний и умений);
- деятельностный (способность и готовность применения правовых знаний и умений на практике).

Таким образом, в общеобразовательной организации необходимо организовать процесс правового образования и наполнить его содержанием так, чтобы он был направлен на формирование не только знаний, но и определенных умений, навыков, опыта деятельности и личностных качеств обучающегося.

Учеными предложено множество классификаций компетенций по уровню их распространения, контексту решаемых задач, сущности и содержанию, по категории деятельности [8; 16; 18]. Наиболее близкой для нас является классификация А. В. Хуторского, в которой выделены ключевые компетенции, относящиеся к общему (метапредметному) содержанию образования; общепредметные компетенции, относящиеся

к определенному кругу учебных предметов и образовательных областей; предметные компетенции, являющиеся частными по отношению к двум предыдущим уровням компетенции, имеющие конкретное описание и возможность формирования в рамках учебных предметов [19]. Мы относим правовую компетенцию обучающихся 10–11-х классов к предметным компетенциям, поскольку ее формирование происходит непосредственно в рамках курса «Право».

Для определения показателей правовой компетенции обучающихся 10–11-х классов и круга правовых ситуаций, в которых обучающийся будет готов и способен применить сформированную у него правовую компетенцию, необходимо обратиться к ФГОС среднего общего образования, где отражены требования к предметным результатам освоения базового курса «Право». К указанным требованиям относятся следующие: сформированность представлений о понятии государства, его функциях, механизме и формах; владение знаниями о понятии права, источниках и нормах права, законности, правоотношениях; владение знаниями о правонарушениях и юридической ответственности; сформированность представлений о Конституции Российской Федерации как основном законе государства, владение знаниями об основах правового статуса личности в Российской Федерации; сформированность общих представлений о разных видах судопроизводства, правилах применения права, разрешения конфликтов правовыми способами; сформированность основ правового мышления; сформированность знаний об основах административного, гражданского, трудового, уголовного права; понимание юридической деятельности; ознакомление со спецификой основных юридических профессий; сформированность умений применять правовые знания для оценивания конкретных правовых норм с точки зрения их соответствия законодательству Российской Федерации; сформированность навыков самостоятельного поиска правовой информации, умений использовать результаты в конкретных жизненных ситуациях.

Названные требования к предметным результатам освоения базового курса «Право» позволяют выделить следующие *показатели правовой компетенции обучающихся 10–11-х классов*:

- способность на основе развитого правосознания, правового мышления и правовой культуры осуществлять деятельность в конкретных жизненных ситуациях;
- способность самостоятельно осуществлять поиск и использовать правовую информацию;
- способность принимать решения и применять нормативные правовые акты в конкретных жизненных ситуациях;
- способность оценивать конкретные правовые нормы;
- способность разрешать конфликты правовыми способами;
- владение навыками подготовки некоторых видов юридических документов;
- способность отличать неправомерное поведение;
- способность уважать честь и достоинство личности, соблюдать права и свободы человека и гражданина;
- владение базовыми знаниями по основным отраслям российского законодательства;
- способность понимать специфику юридической деятельности и юридических профессий. Выделенные показатели правовой компетенции в совокупности соответствуют требованиям ФГОС среднего общего образования, но выводят правовое образование в общеобразовательной организации на более высокий уровень за счет включения не только когнитивного компонента, но и выделенных нами ранее мотивационного, личностного и деятельностного.

В ходе работы над статьей получены следующие результаты:

- определена сущность понятия «правовая компетенция обучающихся 10–11-х классов»;
- определена структура правовой компетенции обучающихся 10–11-х классов, включающая мотивационный, личностный, когнитивный и деятельностный компоненты;
- выделены показатели правовой компетенции обучающихся 10–11-х классов.

Названные результаты исследования дополняют и расширяют существующие научные представления о правовой компетенции и создают основу для дальнейших исследований в области процесса формирования правовой компетенции обучающихся 10–11-х классов: форм реализации, педагогических условий успешности, учебно-методического обеспечения.

Библиографический список

1. *Андреев В. И.* Педагогика высшей школы. Инновационно-прогностический курс: учебное пособие. – Казань: Центр инновационных технологий, 2005. – 499 с.
2. *Байденов В. И.* Компетенции в высшем профессиональном образовании (к освоению компетентностного подхода) // Высшее образование в России. – 2004. – № 11. – С. 10–12.
3. *Гребенюк Т. Б.* Проблемы компетентностного подхода в средней и высшей школе: сб. науч. тр. / науч. ред. Т. Б. Гребенюк. – Калининград: Изд-во РГУ им. И. Канта, 2008. – 99 с.
4. *Гулякин А. А.* Развитие правовой компетенции студентов туристского вуза: дис. ... канд. пед. наук. – Сходня, 2006. – 152 с.
5. *Гусев О. В.* Формирование эколого-правовой компетенции у студентов педагогического вуза: дис. ... канд. пед. наук. – Самара, 2008. – 214 с.
6. *Зеер Э. Ф.* Психология профессионального развития: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. – 2-е изд., стер. – М.: Издательский центр «Академия», 2007. – 240 с.
7. *Зимняя И. А.* Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования // Высшее образование сегодня. – 2003. – № 5. – С. 34–42.
8. *Карева А. В.* Формирование педагогико-правовой компетенции в профессиональной подготовке специалистов по сервису и туризму: дис. ... канд. пед. наук. – Екатеринбург, 2009. – 241 с.
9. *Колесников А. К., Санникова А. И., Безукладников К. Э.* Профессиональная компетенция и компетентность // Педагогическое образование и наука. – 2009. – № 6. – С. 57–61.
10. *Коротун А. В.* Формирование правовой компетенции у будущих социальных педагогов в процессе профессиональной подготовки: дис. ... канд. пед. наук. – Екатеринбург, 2010. – 279 с.
11. О Концепции долгосрочного социально-экономического развития РФ на период до 2020 года [Электронный ресурс]: Распоряжение Правительства РФ от 17.11.2008 № 1662-р. – URL: <http://base.garant.ru/194365/> (дата обращения: 03.12.2015).
12. О Концепции модернизации российского образования на период до 2010 года [Электронный ресурс]: Приказ Минобразования РФ от 11.02.2002 № 393. – URL: <http://base.garant.ru/1588306/> (дата обращения: 03.12.2015).
13. Об утверждении государственной программы Российской Федерации «Развитие образования» на 2013–2020 годы [Электронный ресурс]: Постановление Правительства РФ от 15.04.2014 № 295. – URL: <http://base.garant.ru/70643472/#help> (дата обращения: 03.12.2015).
14. Об утверждении Стратегии развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года [Электронный ресурс]: Распоряжение Правительства РФ от 29.05.2015 № 996-р. – URL: <http://ivo.garant.ru/#/document/71057260:0> (дата обращения: 03.12.2015).
15. Основы государственной политики Российской Федерации в сфере развития правовой грамотности и правосознания граждан (утв. Президентом РФ 04.05.2011 Пр-1168) [Электронный ресурс]. – URL: <http://ivo.garant.ru/#/document/55171558:0> (дата обращения: 03.12.2015).
16. *Селевко Г. К.* Компетентности и их классификация // Народное образование. – 2004. – № 4. – С. 136–144.
17. *Соболева М. А.* Формирование правовой компетенции студентов медицинского института: дис. ... канд. пед. наук. – Орел, 2013. – 221 с.
18. *Татур Ю. Г.* Компетентность в структуре модели качества подготовки специалиста // Высшее образование сегодня. – № 3. – 2004. – С. 20–26.
19. *Хуторской А. В.* Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования // Народное образование. – 2003. – № 2. – С. 58–64.
20. *Weinert F. E.* Concepts of Competence (Contribution within the OECD project Definition and selection of competencies: Theoretical and conceptual foundations (DeSeCo)). – Neuchatel: DeSeCo, 1999. – 35 с.

Поступила в редакцию 25.03.2016

**ABOUT ESSENCE OF THE CONCEPT
“LEGAL COMPETENCES OF STUDENT GRADES 10–11”**

Abstract. Modernization of Russian education has identified the transition from the cognitive to the competence approach in education that led to the renewal of the Federal state educational standards. In modern society the need for quality legal education is an indisputable fact that, undoubtedly, causes the importance of mastering the legal competences of the graduates. Unlike higher education, where the FSES HPE provides a list of competencies that must possess graduate (including law), which is dedicated to the scientific research, development of legal competencies within secondary education are not directly reflected in the FSES SE nor binders, nor in the writings of scholars. In the article the necessity of formation of legal competence of students grades 10–11, defined the concept of “legal competence of students grades 10–11”, submitted to its components and indicators.

Keywords: competence, legal competence, legal competence of students grades 10–11, competence approach, secondary education, subject “Law”.

References

1. Andreev, V. I., 2005. Pedagogika vysshej shkoly. Innovacionno-prognosticheskij kurs [Pedagogy of higher education. Innovation and prognostic course]. Kazan': Centr innovacionnyx tehnologij Publ., 499 p. (in Russ.).
2. Baydenko, V. I., 2004. Kompetencii v vysshem professional'nom obrazovanii (k osvoeniyu kompetentnostnogo podxoda) [Competences in higher professional education (to the development of competence-based approach)]. Vysshee obrazovanie v Rossii [Higher education in Russia], 11, p. 10 (in Russ.).
3. Grebeniyk, T. B., 2008. Problemy kompetentnostnogo podxoda v srednej i vysshej shkole [The problems of the competence approach in secondary and higher school]. Kaliningrad: Immanuel Kant Russian State University Publ., p. 99 (in Russ.).
4. Gulakyan, A. A., 2006. Razvitiye pravovoj kompetencii studentov turistskogo vuza [Development of the legal competence of students of tourist high school]. Cand. Sci. (Pedag.). Shodnya, 152 p. (in Russ.).
5. Gusev, O. V., 2008. Formirovanie e'kologo-pravovoj kompetencii u studentov pedagogicheskogo vuza [Formation of ecological and legal competence of students of pedagogical high school]. Cand. Sci. (Pedag.). Samara, 214 p. (in Russ.).
6. Zeer, E. F., 2007. Psixologiya professional'nogo razvitiya [Psychology of professional development]. Moscow: Akademiya Publ., 240 p. (in Russ.).
7. Zimnyaya, I. A., 2003. Klyuchevye kompetencii – novaya paradigma rezul'tata obrazovaniya [Key competences – new paradigm of result of education]. Vysshee obrazovanie segodnya [Higher Education Today], 5, pp. 34–42 (in Russ.).
8. Kareva, A. V., 2009. Formirovanie pedagogiko-pravovoj kompetencii v professional'noj podgotovke specialistov po servisu i turizmu [Formation of pedagogical and legal competence in professional training in service and tourism]. Cand. Sci. (Pedag.). Ekaterinburg, 241 p. (in Russ.).
9. Kolesnicov, A. K., Sannicova, A. I., Bezukladnicov, K. E., 2009. Professional'naya kompetenciya i kompetentnost' [Professional competence and expertise]. Pedagogicheskoe obrazovanie i nauka [Pedagogical education and science], 6, pp. 57–61 (in Russ., abstr. in Eng.).
10. Korotun, A. V., 2010. Formirovanie pravovoj kompetencii u budushhix social'nyx pedagogov v processe professional'noj podgotovki [Formation of legal competence of future social teachers in the process of professional training]. Cand. Sci. (Pedag.). Ekaterinburg, 279 p. (in Russ.).
11. O Konceptcii dolgosrochnogo social'no-e'konomicheskogo razvitiya RF na period do 2020 goda: rasporyazhenie Pravitel'stva RF ot 17.11.2008 № 1662-r [About the Concept of long-term socio-economic development of the Russian Federation for the period till 2020: the Order of the Government of the Russian Federation dated November 17, 2008, 1662-r] [online]. Available at: <http://base.garant.ru/194365/> (Accessed 3 December 2015) (in Russ.).
12. O Konceptcii modernizacii rossijskogo obrazovaniya na period do 2010 goda: prikaz Minobra-zovaniya RF ot 11.02.2002 № 393 [About the Concept of modernization of Russian education for the period till 2010: the order of the Ministry of educa-

- tion dated February 11, 2002, 393] [online]. Available at: <http://base.garant.ru/1588306/> (Accessed 3 December 2015) (in Russ.).
13. Ob utverzhdenii gosudarstvennoj programmy Rossijskoj Federacii "Razvitie obrazovaniya" na 2013–2020 gody: postanovlenie Pravitel'stva RF ot 15.04.2014 № 295 [On approval of the state program of the Russian Federation "Development of Education" for 2013–2020: the decree of the Government of the Russian Federation dated April 15, 2014, 295] [online]. Available at: <http://base.garant.ru/70643472/#help> (Accessed 3 December 2015) (in Russ.).
14. Ob utverzhdenii Strategii razvitiya vospitaniya v Rossijskoj Federacii na period do 2025 goda: rasporyazhenie Pravitel'stva RF ot 29.05.2015 № 996-r [About approval of the Strategy of development of education in the Russian Federation for the period till 2025: the Order of the Government of the Russian Federation dated May 29, 2015, 996-r] [online]. Available at: <http://ivo.garant.ru/#/document/71057260:0> (Accessed 3 December 2015) (in Russ.).
15. Osnovy gosudarstvennoj politiki Rossijskoj Federacii v sfere razvitiya pravovoj gramotnosti i pravosoznaniya grazhdan (utv. Prezidentom RF 04.05.2011 Pr-1168) [Fundamentals of state policy of the Russian Federation in the sphere of development of legal literacy and legal awareness of citizens dated May 04, 2011, Pr-1168] [online]. Available at: <http://ivo.garant.ru/#/document/55171558:0> (Accessed 3 December 2015) (in Russ.).
16. Selevko, G. K., 2004. Kompetentnosti i ix klassifikaciya [Competences and their classification]. *Narodnoe obrazovanie* [Public education], 4, pp. 136–144 (in Russ.).
17. Soboleva, M. A., 2013. Formirovanie pravovoj kompetencii studentov medicinskogo instituta [Formation of legal competence of students of medical Institute]. *Cand. Sci. (Pedag.)*. Orel, 221 p. (in Russ.).
18. Tatur, Yu. G., 2004. Kompetentnost' v strukture modeli kachestva podgotovki specialista [Competence in the structure of the model of specialist training]. *Vysshee obrazovanie segodnya* [Higher Education Today], 3, pp. 20–26 (in Russ.).
19. Hutorskoy, A. V., 2003. Klyucheveye kompetencii kak komponent lichnostno-orientirovannoj paradigmy obrazovaniya [Key competences as a component of personal-oriented paradigm of education]. *Narodnoe obrazovanie* [Public education], 2, pp. 58–64 (in Russ.).
20. Weinert, F. E., 1999. Concepts of Competence (Contribution within the OECD project Definition and selection of competencies: Theoretical and conceptual foundations (DeSeCo)). Neuchatel: DeSeCo Publ., 35 p.

Submitted 25.03.2016

Бочанцева Людмила Ивановна*Кандидат психологических наук, доцент кафедры педагогики и психологии, Тюменский государственный университет, bochanceva.lyudmila@mail.ru, Тюмень*

АНТИСОЦИАЛЬНЫЕ ПОДРОСТКИ С ЗАТРУДНЕННЫМ ОБЩЕНИЕМ КАК ОБЪЕКТ НАУЧНОГО ИССЛЕДОВАНИЯ

Аннотация. Настоящее исследование выполнено в рамках актуальной для современной психологии проблемы затрудненного общения антисоциальной личности, поскольку личность подросткового возраста в качестве субъекта деструктивного поведения и межличностных отношений еще недостаточно изучена в отечественной психологии. Материалы статьи содержат описание психологических особенностей асоциальных подростков с затрудненным общением. Автор приводит признаки антисоциальности в поведении подростков, описывает специфику их общения. На основе результатов экспериментального исследования приводится описательный портрет антисоциального подростка с затрудненным общением. Данное исследование открывает возможности более глубокого анализа психологических закономерностей и механизмов затрудненного общения и регуляции антисоциального поведения подростков. В исследовании приводится вывод о том, что антисоциальная личность как субъект затрудненного общения – это многогранный феномен, которому свойственны отклонения во всех основных составляющих общения – в поведенческой, эмоциональной, когнитивной и ценностно-смысловой сферах общения.

Ключевые слова: подростки с затрудненным общением, затрудненное общение личности, антисоциальное поведение, диссоциальность личности, портрет антисоциального подростка с затрудненным общением.

Исследовательский интерес к антисоциальным подросткам с затрудненным общением обусловлен высокой распространенностью данной категории лиц в социуме. Проблема антисоциального поведения подростков, имеющих серьезные коммуникативные трудности и препятствия, является комплексной и составляет предмет исследований в психологии, педагогике, социологии и других науках.

В настоящее время антисоциальное поведение подростков относится к расстройствам личности, которое, к сожалению, встречается достаточно часто и имеет большое социально-психологическое значение. Рассматриваемое нами в данной статье расстройство личности является причиной очень тяжелых последствий как для самой личности, так и для близких ей лиц. Так, Ц. П. Короленко и Н. В. Дмитриева в монографии «Личностные и диссоциативные расстройства: расширение границ диагностики и терапии» отмечают, что для представителей этого расстройства характерны частые антисоциальные и непосредственно противоправные действия, неспособность и неумение их соответствовать общепринятым социальным нормам, что, в свою очередь,

осложняет их взаимодействия с окружающими людьми и социумом в целом [5].

Обратимся к Международной статистической классификации болезней и проблем, связанных со здоровьем, десятого пересмотра (МКБ-10) Всемирной организации здравоохранения (ВОЗ), в которой данное расстройство личности называется диссоциальным. Для лиц, имеющих данное расстройство, характерно пренебрежение к социальным обязанностям и безразличие к окружающим людям.

Под диссоциальной личностью понимается личность, для которой характерно осуществление действий и поступков антисоциального характера по отношению к подавляющему большинству людей и ситуаций.

Особенностью поведения такой личности является то обстоятельство, что лица подросткового возраста по отношению к членам своей семьи или членам социальной группы проявляют лояльность с недопущением в отношении к ним антисоциальных действий. Именно основной характеристикой подростков с антисоциальным поведением является пренебрежение и нарушение прав других людей. Поэтому термин «диссоциальность личности», встречающийся в МКБ-10, вы-

зывает определенные затруднения у тех, кто знаком с его прежним значением.

В Руководстве по диагностике и статистике психических расстройств (DSM-V), принятом в США в 2013 г., отмечено, что антисоциальное расстройство личности диагностируется только с 18-летнего возраста, но при этом характерные признаки нарушения поведения личности могут выделяться еще до 15-летнего возраста. Согласно DSM-V, основные отрицательные качества личности с антисоциальным расстройством начинают проявляться уже в подростковом возрасте или даже еще раньше. К таким качествам можно отнести следующие:

- постоянные уходы из дома с невозвращением на ночь; стремление взрослых наказывать подростка сопровождается невыполняемыми обещаниями не повторять такого поведения;

- нанесение побоев и физических ударов более слабым сверстникам, склонность к насилию по отношению к незащищенным лицам;

- безжалостное, злобное отношение к окружающим, надругательство над животными;

- умышленное повреждение чужой собственности;

- целенаправленные поджоги (например, почтовых ящиков, уличных мусорниц, деревянных построек на детских площадках и пр.);

- постоянная ложь, вызываемая разнообразными причинами;

- совершение краж и грабежей;

- вовлечение лиц противоположного пола в насильственную сексуальную активность.

Существование трех и более признаков в поведении подростков позволяет отнести их к категории лиц, имеющих признаки антисоциального расстройства. В дальнейшем у представителей антисоциального расстройства после 15-летнего возраста могут проявляться следующие признаки в поведении и деятельности: трудности в учебе, связанные с систематическим невыполнением домашних заданий; трудности в производственной деятельности, обусловленные нежеланием трудиться, несмотря на то, что трудовые действия и операции у них сформированы; постоянные отсутствия в школе, техникуме и на работе без обоснованных причин, бродяжничество; постоянные уходы с работы без реальных планов, связанных с дальнейшим трудоустройством; отклоне-

ние от общепринятых социальных норм, совершение антисоциальных действий, носящих уголовно-наказуемый характер; систематические необоснованные проявления раздражительности и агрессивности как к членам своей семьи, так и по отношению к другим людям; неисполнение своих финансовых обязательств перед другими (не отдают долги, отказываются от оказании финансовой помощи своим близким); неимение сформированного плана своей будущей жизни; частые переезды с места на место без ясной на то цели; фарисейство, неискренность и лицемерие по отношению к другим; наличие неблагоприятного отношения к окружающим со стремлением подвергнуть их риску (например, оставляют открытой электропроводку; экстремальное автовождение с подверганием риску других и пр.; отсутствие угрызений совести по поводу ущерба, нанесенного другим [3]).

Знание признаков антисоциального поведения личности специалистами, работающими с такими подростками, представляется очень важным, так как они обуславливают дальнейшее развитие «полноправного» антисоциального расстройства. Для него характерны следующие признаки, проявляющиеся в поведении антисоциальных подростков: отсутствие привязанности к людям, а также сопереживания и сочувствия к ним, импульсивность, проявляющаяся в действиях, несоблюдение ими норм морали, а также отсутствие каких-либо угрызений совести, раскаяния или сожаления по поводу допущенных ими нарушений. Антисоциальность в поведении подростков непосредственно влияет и на характер их общения, а также и на складывающиеся взаимоотношения с окружающими людьми [1]. Таким образом, общение у антисоциальных подростков носит характер затрудненного.

В последнее время феномену затрудненного общения посвящено немало количество научных работ (В. А. Лабунская, Б. Д. Парыгин, Н. Д. Творогова, Е. В. Цуканова, А. А. Леонтьев, В. Н. Куницына, Б. Ф. Ломов, А. А. Бодалев, N. Coupland, H. Giles, J. M. Wiemann и др.), но, несмотря на огромный интерес исследователей к этому неоднозначному явлению, оно все еще находится в стадии активной разработки, нуждается не только в обобщении, но

и в дальнейших исследованиях. В зарубежных исследованиях (N. Coupland, H.Giles, J. M. Wiemann) рассматривают проблему коммуникации личности, приводят интегративный анализ [10].

А. Г. Самохвалова отмечает, что затрудненное общение возникает у детей разного возраста и представляет собой закономерный и последовательный процесс [6; 7].

В исследовании Л. И. Бочанцевой представлен описательный психологический портрет подростка с затрудненным общением, имеющий признаки антисоциальности в поведении [1]. Исследование проводилось на базе ГАОУ НПО ТО «Профессиональный лицей № 46» г. Ишима, в котором участвовали 175 человек в возрасте 14–17 лет с затрудненным общением, имеющих и не имеющих признаки антисоциального поведения. Целью данного исследования явилось выявление специфических особенностей затрудненного общения подростков, имеющих признаки антисоциального поведения; создание описательного психологического портрета антисоциального подростка с затрудненным общением.

Для исследования использовался комплекс психодиагностических методик, выявляющих индивидуальные особенности и поведение антисоциальной личности: «Персональный автопортрет личности» в разработке Дж. М. Олдхэма и Луи Б. Морриса, «Патохарактерологический диагностический опросник» А. Е. Личко, «Характерологические акцентуации личности и нервно-психическая неустойчивость» А. А. Карелина, «Методика агрессивного поведения» А. Басса и А. Дарки, а также методики по изучению затрудненного общения: «Экспресс-диагностика эмпатии» И. М. Юсупова, «Тест суждений изучения

общительности личности» А. И. Крупнова, «Шкала принятия других» В. Фейя, «Шкала доброжелательности» Д. Кэмпбелла, «Диагностика межличностных отношений» Т. Лири и др. [2].

При включенном наблюдении за коммуникативными и поведенческими реакциями подростков было обнаружено жестокое, авторитарное обращение их с другими людьми. Они не слушают или притворяются, что не слышат другого, игнорируют высказывания и мнения партнера, его права и желания, нарушают пространственные границы, совершают поступки независимо от желания участников общения, навязывают чувство вины, не уважают принятые нормы общения. В отношениях к другим людям у них наблюдается апатия, эмоциональная холодность, преобладание эмоций злости и враждебности.

Результаты диагностики позволили нам определить исходный уровень поведенческой, эмоциональной и когнитивной компетентности в общении у подростков, а затем проанализировать полученные результаты с точки зрения гендерных различий поведенческого, эмоционального, ценностно-смыслового и когнитивного компонентов затрудненного общения.

Обнаружены статистически достоверные гендерные различия. У девушек в целом отмечается более высокий уровень развития эмпатии, доброжелательности и принятия других, реактивной агрессивности, застенчивости; у юношей отмечается более высокий уровень развития спонтанной агрессивности в общении, раздражительности и НПН, высокие показатели индекса враждебности, тенденция к внутреннему локусу контроля, по сравнению с девушками (табл. 1) [2].

Таблица 1

Гендерная специфика показателей затрудненного общения подростков с антисоциальным поведением

Шкалы ЗО и АП	Средние показатели	
	Юноши	Девушки
<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>
Поведенческий компонент затрудненного общения		
Спонтанная агрессивность	6,03409	5,77011
Реактивная агрессивность	6,35227	6,40230
Общительность	6,37500	6,09195

1	2	3
Эмоциональная лабильность	5,86364	5,51724
Прямолинейно-агрессивный	8,15909	8,58621
Сотрудничающий-конвенциальный	6,59091	6,43678
Ответственно-великодушный	4,90909	5,19540
Эмоциональный компонент затрудненного общения		
Раздражительность	6,18182	6,22989
Застенчивость	4,43182	4,70115
Открытость	4,46591	4,28736
Уровень эмпатии	27,5114	33,2414
Когнитивный компонент затрудненного общения		
Шкала принятия других	37,5568	41,5747
Шкала доброжелательности	3,62500	4,22989
Аэргичность	31	34,1569
Астеничность	38,875	43,0984
Экстернальность	46,625	49,0392
Эгоцентричность	38,5	43,7843
Осведомленность	31	34,1569
Ценностно-смысловой компонент затрудненного общения		
Общая интернальность	2,98864	3,12644
Интернальность в семейных отношениях	3,65909	3,48276
Интернальность в производст. отношениях	3,73864	3,85057
Интернальность в обл. межличн. отношений	3,72727	3,71264
Показатели антисоциального поведения		
Авантюрный тип	9,48864	9,33333
Праздный тип	6,88636	7,04598
Агрессивный тип	7,88636	7,44828
Физическая агрессия	6,92045	6,75862
Вербальная агрессия	7,31818	7,04598
Косвенная агрессия	5,64773	5,59770
Негативизм	4,21591	4,29885
Раздражение	5,80682	5,58621
Подозрительность	5,72727	5,60920
Обида	5,57955	5,70115
Чувство вины	5,61364	6,55172
Индекс агрессивности	19,8864	19,4023
Агрессивная мотивация	20,0114	19,3908
Индекс враждебности	11,3068	11,2874
Нервно-психическая неустойчивость	42,6477	42,2415
Эксплозивная форма	18,2614	16,7012
Гипертимный тип	14,9432	14,6207
Эпилептоидный тип	16,7727	16,1839
Истероидный тип	16,8296	17,9081
Неустойчивый тип	10,1136	10,4828

Примечание: ЗО – затрудненное общение; АП – антисоциальное поведение.

На основании данных, полученных в ходе эксперимента, был проведен корреляционный анализ с помощью коэффициента ранговой корреляции Спирмена (r_s), позволяющий определить тесноту (силу) и направление корреляционной связи

между двумя признаками или двумя профилями (иерархиями) признаков. В ходе корреляционного анализа были обнаружены связи между группами шкал поведенческого, эмоционального, когнитивного и ценностно-смыслового компонентов

затрудненного общения и показателями антисоциального поведения личности. По результатам были построены корреляционные плеяды.

Приведем пример корреляционного анализа значимой связи между параметром *реактивная агрессивность* и типами акцентуации характера (рис. 1).

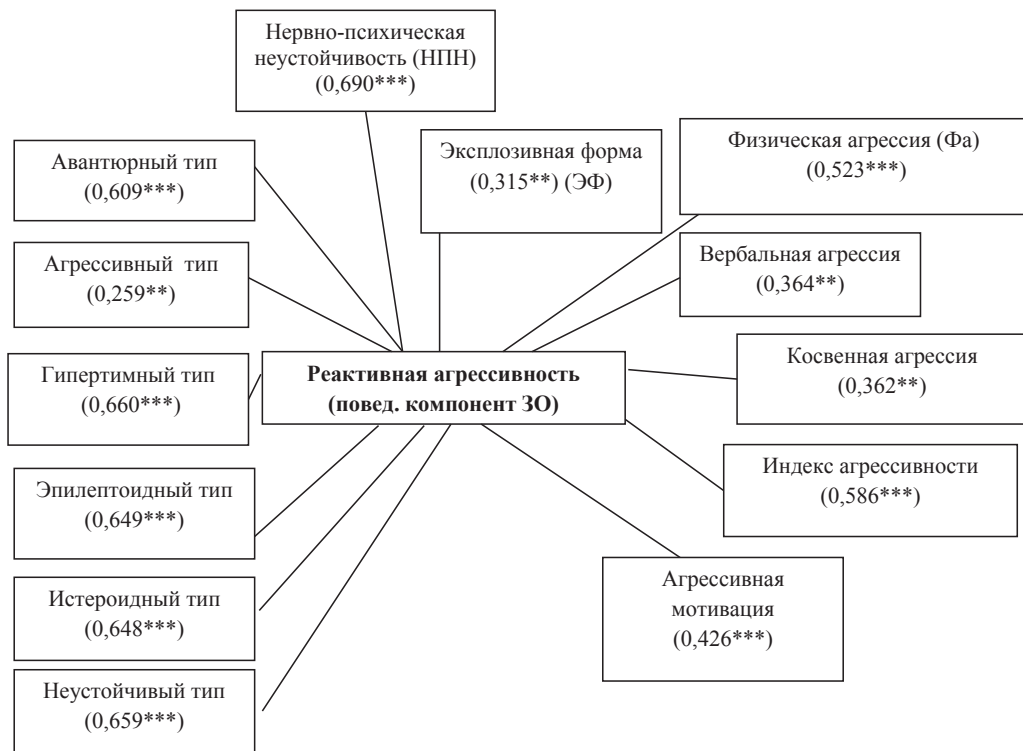


Рис. 1. Схема корреляционной связи (реактивная агрессивность):

*** – высокий уровень значимости ($p \leq 0,001$);

** – средний уровень значимости ($p \leq 0,01$);

* – низкий уровень значимости ($p \leq 0,05$)

При корреляции между переменными были получены только прямо пропорциональные зависимости (при $p \leq 0,001$ и $p \leq 0,01$). Данные зависимости означают, что между этими переменными существует положительная корреляция, а следовательно, чем выше у индивида реактивная агрессивность, тем он сильнее проявляет акцентуированные черты характера, которые проявляются в агрессивном отношении к социальному окружению и выраженном стремлении к доминированию в общении.

Прослеживается прямая связь между параметрами «реактивная агрессивность» и «агрессивные формы поведения». В данном случае имеется в виду стремление к мгновенным наступательным или насильственным действиям, направленное на нане-

сение ущерба или на уничтожение объекта наступления. Готовность к агрессивному поведению рассматривается как устойчивая черта личности – агрессивность. Таким образом, реактивная агрессивность как черта характера является индикатором агрессивного поведения, которое и проявляется в межличностном общении. Кроме этого, чем слабее проявляется реактивная агрессивность, тем меньше личность склонна к нарушениям требований, норм и правил общения и поведения и тем слабее у нее проявляется взрывная форма акцентуации характера и НПН [3].

При высоких показателях авантюрного типа в автопортрете личности проявляются рискованные поступки, любовь к опасным мероприятиям, отвержение правил и соци-

альных норм, способность идти на обман, дезинформацию, и как следствие, повышается реактивная агрессивность. Кроме этого, чем интенсивнее реактивная агрессивность, тем сильнее выражены черты агрессивного типа личности, для которой характерны раздражительность, жестокость по отношению к другим и др.

Таким образом, при наличии повышенного уровня реактивной агрессивности у юношей и девушек доминирует агрессивное поведение и ярче проявляются гипертимные, эпилептоидные, истероидные, неустойчивые и другие акцентуированные черты характера.

Представим психологический портрет антисоциального подростка с затрудненным общением на примере одной девушки – Екатерины Г. (16 лет), участвующей в эксперименте. По результатам диагностики («ДМО» Т. Лири) у девушки выявился прямолинейно-агрессивный тип межличностных отношений. Она требовательна, прямолинейна, откровенна, склонна во всем обвинять окружающих, насмешливая, ироничная, раздражительная. По результатам методики «FPI» (эмоциональный компонент затрудненного общения) выявился высокий уровень спонтанной агрессивности, что свидетельствует о повышенном уровне психопатизации, создающем предпосылки импульсивного поведения. У нее неустойчивое эмоциональное состояние со склонностью к аффективному реагированию (шкала «раздражительность»). Выявлено агрессивное отношение к социальному окружению и выраженное стремление к доминированию. По шкале «застенчивость» у Кати присутствует тревожность, скованность, неуверенность, и как следствие, возникают трудности в социальных контактах. По шкале «эмоциональная лабильность» для испытуемой характерны частые колебания настроения, повышенная возбудимость, раздражительность, недостаточная саморегуляция.

По методике «Экспресс-диагностика эмпатии» И. М. Юсупова (эмоциональный компонент затрудненного общения) у Екатерины выявлен очень низкий уровень эмпатии. Это значит, что она дает эмоциональный отклик на состояния партнера, используя при этом противоположные по модальности переживания. Для нее характерно интерпре-

тировать со значительными искажениями нейтрально или негативно окрашенные эмоциональные состояния партнера, в особенности женского пола. Она демонстрирует в общении неадекватные вербальные реакции на переживание партнера.

По результатам применения методики «УСК» (ценностно-смысловой компонент затрудненного общения) было обнаружено, что у девушки низкий уровень субъективного контроля. Она не видит связи между своими действиями и значимыми для нее событиями, не контролирует их развитие, полагая, что они являются результатом случая или действий других людей. По шкале «интернальность в семейных отношениях» для респондента характерно, что причины значимых для нее ситуаций, возникающих в семье, она видит не в себе, а в своих партнерах. Испытуемая не считает себя способной активно формировать свой круг общения, она полагает, что ее отношения являются результатом действия партнеров.

С целью выявления особенностей когнитивного компонента затрудненного общения нами применялся «Тест суждений изучения общительности личности» А. И. Крупнова. Эта методика позволяет количественно и качественно оценить 12 переменных общительности, кроме этого в ней выделяются агармоничные переменные, присущие личности с затрудненным общением. Так, по шкале «экстернальность» было выявлено, что общение Екатерины К. отчасти зависит от внешних условий и обстоятельств, а иногда просто от везения; она считает бесполезным прилагать какие-либо усилия для завязывания знакомств и поддержания контактов между людьми. При выраженной эгоцентричности характерно стремление заниматься своими личными проблемами, удовлетворяя собственные потребности и интересы, которые имеют прагматическую направленность общения. Выявлена тенденция к среднему показателю доброжелательного отношения к другим, а также низкий показатель по шкале принятия других [3].

Результаты проведенного исследования показали, что для подростков с затрудненным общением и высоким уровнем антисоциальной направленности характерно нарушение прав окружающих, норм и правил социального поведения, выраженность

различных отклонений в коммуникативной, социально-перцептивной сферах, в формах обращения и взаимодействия с людьми, а также в доминировании агрессивно-враждебных, жестоких видов отношений с другими. В процессе межличностного взаимодействия такие подростки не осознают вообще или осознают в редких случаях особенности своего поведения и не могут, даже частично, объяснить свои поступки. Как правило, у них преобладает агрессивность, враждебность, ярко выражены акцентуации характера, нервно-психическое напряжение носит характер безудержной взрывчатости. Поведение носит ярко выраженный антисоциальный характер.

Итак, антисоциальные подростки с затрудненным общением, являясь объектом научного исследования, представляют такой тип антисоциальной личности, которому свойственны разорванность отношений, преобладание в них негативных и деструктивных тенденций, высокая степень противоречий в отношениях, доминирование деструктивных способов их разрешения, отсутствие перспективы реализации отношений. Таким подросткам свойственен

набор ценностно-нормативных представлений, в которых допускаются авторитарность и жестокое обращение с другими людьми. У таких подростков происходит смещение оценки социальных норм и собственного поведения. Индивидуальный стиль коммуникативной активности подростка как субъекта затрудненного общения отличается отрицательной, активно-жесткой, антисоциальной направленностью. Подростки с затрудненным общением и признаками антисоциальности в поведении игнорируют высказывания и мнения партнера, его права и желания, нарушают пространственные границы, совершают поступки независимо от желания участников общения, навязывают чувство вины, не уважают принятые нормы общения.

Обобщая все вышесказанное, можно сделать вывод, что антисоциальная личность как субъект затрудненного общения – это многогранный феномен, которому свойственны отклонения во всех основных составляющих общения – в поведенческой, эмоциональной, когнитивной и ценностно-смысловой сферах общения.

Библиографический список

1. Бочанцева Л. И. Психологические средства нормализации затрудненного общения антисоциальной личности: на примере лиц юношеского возраста: автореф. дис. ... канд. психол. наук. – Новосибирск: Изд-во НГПУ, 2007. – 22 с.
2. Бочанцева Л. И. Психологические средства нормализации затрудненного общения антисоциальной личности // Сибирский педагогический журнал. – 2007. – № 3. – С. 206–217.
3. Дмитриева Н. В., Бочанцева Л. И. Психологические средства нормализации затрудненного общения антисоциальной личности (на примере лиц юношеского возраста): монография. – Ишим: ИГПИ им. П. П. Ершова, 2013. – 190 с.
4. Дмитриева Н. В., Четвериков Д. В. Психология аддиктивного поведения: монография. – Новосибирск: Изд-во НГПУ, 2002. – 287 с.
5. Короленко Ц. П., Дмитриева Н. В. Личностные и диссоциативные расстройства: расширение границ диагностики и терапии: монография. – Новосибирск: Изд-во НГПУ, 2006. – 448 с.
6. Самохвалова А. Г. Коммуникативные трудности ребенка: проблемы, диагностика, коррекция. – СПб.: Речь, 2011. – 432 с.
7. Самохвалова А. Г. Психология детского затрудненного общения: онтогенетический аспект // Вестник Костромского государственного университета имени Н. А. Некрасова. – 2011. – Т. 17, № 5–6. – С. 216–222.
8. Сухов А. Н. Криминогенное общение в среде осужденных: учеб. пособие для учеб. заведений МВД России. – Рязань: РВШ МВД РФ, 1993. – 133 с.
9. Шмыков В. И. Индивидуальный стиль коммуникативной активности осужденных // Психологический журнал. – 1996. – Том 17, № 3. – С. 44–52.
10. Coupland N., Wiemann J. M., Giles H. Talk as “problem” and communication as “miscommunication”: an integrative analysis // Miscommunication and Problematic Talk / eds. by N. Coupland, H. Giles, J. M. Wiemann. – L., 1992. – 326 p.

Поступила в редакцию 25.05.2016

**ANTISOCIAL TEENAGERS WITH IMPAIRED COMMUNICATION
AS AN OBJECT OF SCIENTIFIC STUDY**

Abstract. The article contains the description of the psychological characteristics antisocial teenagers are difficult to communicate. The author cites signs of antisocialness in the behavior of adolescents, describes the specificity of their communication. Based on the results of the pilot study provided a descriptive portrait of adolescent antisocial with difficulty in communication. This study opens the possibility of a deep analysis of the psychological regularities and mechanisms of the difficulty of communication and regulation of antisocial behavior in adolescents.

Keywords: teenagers are difficult to communicate, difficulty in communicating personality, antisocial behavior, dissociality personality, antisocial portrait of a teenager with difficult communication.

References

1. Bochantceva L. I., 2007. Psihologicheskie sredstva normalizacii zatrudnennogo obshheniya antisocial'noj lichnosti: na primere lic junosheskogo vozrasta [Psychological means to normalize the difficulty of communication anti-social personality: the case of teenagers]. *Cand. Sci. (Psychol.)*. Novosibirsk: NGPU Publ., 22 p. (in Russ.).
2. Bochantceva, L. I. 2007. Psixologicheskie sredstva normalizacii zatrudnennogo obshheniya antisocial'noj lichnosti [Psychological means to normalize the difficulty of communication anti-social personality]. *Sibirskij pedagogicheskij zhurnal* [Siberian Pedagogical Journal], 3, pp. 206–217 p. (in Russ., abstr. in Eng.).
3. Dmitrieva, N. V, Bochantceva, L. I., 2013. Psixologicheskie sredstva normalizacii zatrudnennogo obshheniya antisocial'noj lichnosti (na primere lic yunosheskogo vozrasta) [Psychological means to normalize the difficulty of communication anti-social personality (on the example of persons of youthful age)]. *Ishim: ISPI n. a. P. P. Ershov Publ.*, 190 p. (in Russ.).
4. Dmitrieva, N. V, Chetverikov, D. V., 2002. Psixologiya addiktivnogo povedeniya [Psychology of addictive behavior]. Novosibirsk: NSPU Publ., 287 p. (in Russ.).
5. Korolenko, C. P., Dmitrieva, N. V., 2006. Lichnostnye i dissociativnye rasstrojstva: rasshirenie granic diagnostiki i terapii [Personality and dissocial
6. Samohvalova, A. G., 2011. Kommunikativnye trudnosti rebenka: problemy, diagnostika, korekciya [Communication difficulties of the child: problems, diagnosis, correction]. St. Petersburg: Rech Publ., 432 p. (in Russ.).
7. Samohvalova, A. G., 2011. Psixologiya det-skogo zatrudnennogo obshheniya: ontogeneticheskij aspekt [Psychology of Child hindered communication: developmental aspect]. *Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta imeni N. A. Nekrasova* [Vestnik of Nekrasov Kostroma State University], 17, 5-6, pp. 216–222 (in Russ.).
8. Sukhov, A. N., 1993. Kriminogennoe obshhenie v srede osuzhdennyx [Criminal communication in the environment of convicted persons]. Ryazan: RVS the Ministry of internal Affairs of the Russian Federation Publ., 133 p. (in Russ.).
9. Shmykov, V. I., 1996. Individual'nyj stil' komunikativnoj aktivnosti osuzhdennyx [Individual style of communicative activity of convicted persons]. *Psixologicheskij zhurnal* [Psychological journal], 17, 3, pp. 44–52 (in Russ.).
10. Coupland, N., Wiemann, J. M., Giles, H., 1992. Talk as “problem” and communication as “miscommunication”: an integrative analysis. *Miscommunication and Problematic Talk*. L., 326 p.

Submitted 25.05.2016

Гудкова Татьяна Викторовна

Кандидат психологических наук, доцент кафедры педагогики и психологии, Институт физико-математического и информационно-экономического образования, Новосибирский государственный педагогический университет, gudkovatv@mail.ru, Новосибирск

Матвеева Наталья Сергеевна

Кандидат исторических наук, доцент кафедры педагогики и психологии профессионального образования, факультет технологий и предпринимательства, Новосибирский государственный педагогический университет, matveeva@academ.org, Новосибирск

Матвеев Константин Андреевич

Студент, Институт физико-математического и информационно-экономического образования, Новосибирский государственный педагогический университет, matveevkostya5@yandex.ru, Новосибирск

СОЦИАЛЬНАЯ АКТИВНОСТЬ КАК ФАКТОР ФОРМИРОВАНИЯ ГРАЖДАНСКОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ У СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖИ

Аннотация. В статье анализируется социальная проблема по формированию гражданской идентичности среди студентов современной высшей школы как социальной группы. Представлены результаты исследования осознания личностью социально-правовой принадлежности к сообществу российского государства, заключающейся в ее ценностно-ориентированной общественной деятельности, в саморегуляции социального поведения студенческой молодежи. Рассмотрены представления, сложившиеся у молодежной группы, о социальной компетентности, гражданстве и патриотизме. Подчеркивается, что формирование гражданской идентичности молодежи является актуальным направлением воспитательной работы вуза, отражением социальной позиции молодого поколения, определяемой его социальными ролями и нормами, а также выполняемыми функциями.

Ключевые слова: студенческая молодежь как социальная группа, гражданская идентичность, социальная активность, социальная позиция, высшая школа.

Введение в проблему и научный аппарат исследования

Общепризнано, что темпы и характер развития общества прямым образом зависят от гражданской позиции молодежи, ее жизненных ценностей и моральных норм. В современном российском обществе возрождение социальной общественной системы возможно не только через качественно новые духовно-нравственные ориентиры молодого человека, но и посредством развития у молодежи гражданской идентичности. Формирование личности обучающегося, имеющего сознательно ориентированные социальные установки, отражающие определенные социальные ценности, принятые в обществе, готового к активной социальной позиции, обуславливает актуальность исследования. В связи с этим важным аспектом является цель настоящего исследования: изучение проблемы активной социальной позиции у студенческой молодежи как социальной группы.

В исследовании использованы следующие методы: теоретические (анализ, синтез, обобщение, применявшиеся при изучении научных подходов в рамках проблемы исследования), эмпирические (анкетирование).

Научная новизна состоит в расширении области научного знания, касающегося изучения формирования гражданской идентичности и социальной позиции среди студентов современной высшей школы как представителей социальной группы. Практическая значимость исследования заключается том, что его данные могут быть использованы в основных профессиональных образовательных программах при подготовке бакалавров и магистров в рамках дисциплин «Социальная психология», «Социальная психология образования» и др., а также для проведения сравнительных исследований.

Начиная с 1950-х гг., в исследованиях (Э. Эриксон. Ж. Пиаже и др.) феномен «со-

циальная идентичность» рассматривался с позиции «что есть человек в социальном плане» [13, с. 13]. Согласно Э. Эриксону, «идентичность» – внутренняя непрерывность и тождественность личности [14]. В рамках теории Ж. Пиаже рассматривается концепция развития у ребенка осознания принадлежности к национальной группе. Развитие этнической идентичности им понимается как создание когнитивных моделей, связанных с понятием «Родина». Этнические чувства, согласно Ж. Пиаже, являются своего рода ответом на знания об этнических явлениях [11]. По мнению Э. Эриксона, «обладать идентичностью – значит, во-первых, ощущать себя, свое бытие как личности неизменным, независимо от изменения ситуации, роли, самовосприятия; во-вторых, это значит, что прошлое, настоящее и будущее переживаются как единое целое; в третьих, это означает, что человек ощущает связь между собственной непрерывностью и признанием этой непрерывности другими людьми» [10, с. 472]. Формирование гражданской идентичности, согласно позиции А. Г. Асмолова, это одна из задач самоопределения современной молодежи, заключающаяся в осознании принадлежности к сообществу граждан определенного государства на общекультурной основе, имеющей определенный личностный смысл [3]. Авторы «Руководства по теории идентичности» отмечают, что индивид – существо социальное, идентичность представляет собой набор коллективных принадлежностей. С позиции принадлежности к группе индивид разделяет групповые нормы, ценности, и его поведение зависит от групповой принадлежности [17]. Структура гражданской идентичности, по мнению В. П. Сергеевой, включает «два взаимосвязанных компонента: осознание принадлежности к тому или иному государству, имеющему для данного индивида значимый смысл; феномен надиндивидуального сознания, признаком качества гражданской общности, характеризующего его как коллективного субъекта» [13, с. 13]. Показателями сформированной гражданской идентичности являются такие личностные качества, как: патриотизм, гражданственность, социально-критическое мышление, обеспечивающие когнитивную основу свободного жизненного выбора личности. Активная со-

циальная позиция подразумевает действия, направленные на осуществление прогрессивных, гуманных идеалов, отвечающих интересам общества, и определяется уровнем духовного развития личности, осознанного собственного участия в преобразовании окружающей среды, социальной практике. Активная социальная позиция предполагает реализацию следующих компонентов: духовно-нравственного, ценностно-смыслового, политико-правового, патриотического, профессионально-ориентированного и экологического [2]. Все содержательные компоненты активной социальной позиции взаимосвязаны и оказывают влияние друг на друга. В частности, высшим достоинством личности К. Д. Ушинский считал служение общественному идеалу, а важнейшей стороной ее развития – трудолюбие, дисциплинированность, скромность, чувство ответственности, долга, твердую волю, доброту [15]. Выделенные Э. Ф. Шакировой компоненты социальной активности включают совокупность качеств, отражающих получаемую профессию; структурные признаки; социальный опыт личности [16].

Изучение М. В. Колесниковой проблемы развития социальной активности студентов в современных условиях позволило определить совокупность организационно-педагогических условий через актуализацию социально-профессиональных знаний и ожиданий, организацию квазипрофессиональной деятельности, их участие в социально-проектной деятельности, способствующих развитию их социальной активности в процессе профессионального становления. К ним относятся: включение студентов в различные виды деятельности, использование активных форм обучения, инновационных программ, технологий и методик [6].

Понятие «идентичность» может рассматриваться как базовое в рамках других представлений, например, используемых в федеральном государственном образовательном стандарте 3+, как одно из оснований для построения целостного представления об объекте оценки личностных результатов, наряду с социализацией, которая осуществляется в семье, среди сверстников, посредством СМИ и происходит на протяжении всей жизни [16]. Сегодня возрастает потребность в инициативном, компетентном, професси-

онально мобильном педагоге, способном реализовывать новые, более эффективные формы обучения в образовательном процессе [4; 9]. В качестве ожидаемых результатов образования выделяются общекультурные, профессиональные компетенции, обеспечивающие самостоятельность и ответственность профессионального выбора человека, понимание им сущности и социальной значимости избранной сферы деятельности, готовность к самообразованию. Т. А. Ромм отмечает, что социальное воспитание в вузе не только способствует развитию профессиональности, адаптации к новым условиям жизнедеятельности, но и компенсирует недостатки первичной социализации (в том числе недостатки социальности молодого человека), «способствует инкультурации, позволяя осваивать культурный потенциал среды вуза и социума» [12, с. 16]. Современный способ образования заключается в активной деятельности самих обучающихся, изменяющей природную и социальную среду. Результатом этого являются новые духовные и материальные ценности, новые более совершенные общественные отношения и в итоге активный человек, готовый к пре-

одолению современных трудностей [8]. Активная социальная позиция молодого человека как морально-духовное качество личности не является абсолютным. Социально-психологические исследования свидетельствуют, что молодые люди в зависимости от возраста, пола, особенностей ситуации, волевых качеств и др. могут по-разному проявлять свое отношение к другим и обществу в целом, социальную позицию [9]. Несомненно, формирование гражданской идентичности молодежи является актуальным направлением воспитательной работы в вузе, которое разрабатывается на основе принципов, ориентирующих воспитание на развитие социально-активной, нравственно и физически здоровой личности в изменяющихся социально-экономических условиях общественной жизни [2; 5]. Становление гражданственности как качества личности определяется как субъективными усилиями педагогов, общественных организаций, так и объективными условиями функционирования общества – особенностями государственного устройства, уровнем правовой, политической, нравственной культуры в нем [7].

Организация эмпирического исследования

Проведенное нами эмпирическое исследование по проблеме формирования гражданской идентичности свидетельствует о наличии различных представлений и проявлений социальной активности среди студенческой молодежи. Так, результаты опроса среди студентов (22 юноши и 62 девушки) педагогического вуза г. Новосибирска в возрасте от 20 до 25 лет показали, что 83,3 % респондентов хотелось бы иметь активную жизненную позицию. Представления юношей и девушек составляют 26,0 %, 74 %, соответственно. При этом 69 % отметили, что у них имеется твердая социальная позиция и только 34,5 % опрошенных интересуют новости о внутренней и внешней политике государства. Разный уровень проявления социальной активности молодых людей проявляется и в том, что только 40,5 % респондентов обсуждают в семье вопросы гражданско-патриотической направленности. Причем в большей степени девушки

(70,6 %), чем юноши (29,4 %).

Рассмотрим представления, сложившиеся у данной молодежной группы, о социальной компетентности как средстве изучения социально-критического мышления. Респондентами представлены следующие позиции. Социальная компетентность предстает как умение понять требования социума, общества, народ; умение вести себя в обществе, адекватно реагировать на жизненные ситуации, достигать реальной цели с правильно выбранными способами; выработать социальные ориентиры и соответствующим образом организовывать свое поведение; понимать других людей; выстраивать свое поведение с учетом ожиданий и представлений других людей; подстраиваться под изменения окружающей ситуации; четко разбираться в социальных вопросах; общаться с людьми, независимо от своего социального статуса. Социальная компетентность является содержательным компонентом, от-

ражающим позиции человека. Она проявляется в активности реагирования на действие окружающих. Социальная компетентность предстает и как знание о своем обществе; свободное ориентирование в социальных вопросах; уважение; уверенное поведение в социуме; приспособленность к социальным изменениям.

Различные взгляды сложились у молодых людей на содержание понятий «патриотизм» и «гражданин». В частности, гражданин, по мнению респондентов, это:

- человек, который живет в своей стране и выполняет определенные правила и обязанности;
- проживающий на своей территории государства и имеющий ее гражданство;
- человек своей страны, рожденный в той стране, в которой проживает;
- человек, имеющий права и знающий за-

коны своей страны;

– товарищ.

Представления о патриотизме среди молодых людей соотносятся как с патриотическим отношением к своей стране (любовь к Родине, к своей стране, краю, в котором живет человек, земле, природе; желание защищать свою Родину, отстаивать точку зрения; по своему желанию отстаивать права своего государства; преданность, любовь и верность своей Родине, Отечеству; защита интересов Родины, страны, государства; гордость за свою Родину, народ и его историю; вера в хорошее; нравственный и политический принцип; выбор какой-либо партии и отстаивание ее до конца), так и с человеком-патриотом, отстаивающим позицию государства, в котором он живет; человеком, готовым жертвовать собой ради интересов своей страны.

Выводы

На основе полученных данных отметим, что в целом более, чем у половины молодых людей недостаточно сформирована активная социальная позиция. Причем в несколько большей степени она сформирована у девушек, чем у юношей. Таким образом, можно утверждать, что в процессе развития ценностных норм,

гражданской позиции у современной молодежи внимание должно акцентироваться на актуальной необходимости создания условий для развития их социальной активности как фактора формирования гражданской идентичности, которая находит свое отражение в деятельности, поведении и поступках.

Библиографический список

1. Актуальные каналы социализации личности: от теории к технологиям: коллектив. монография / под науч. ред. В. П. Сергеевой. – М.: АПК-КиППРО, 2013. – 167 с.
2. *Алтыникова Н. В., Гудкова Т. В., Матвеева Н. С.* Проблема духовно-нравственного воспитания учащихся в современных социокультурных условиях // Вестник педагогических инноваций. – № 2. – 2015. – С. 5–17.
3. *Асмолов А. Г.* Граждане или подданные: государственная идеология воспитания // Образовательная политика. – 2015. – № 4 (66). – С. 2–4.
4. *Гудкова Т. В., Кондратьева Т. Н.* Проблема оценки и дальнейшего развития профессионально-значимых качеств будущих педагогов // Педагогический профессионализм в образовании: материалы IX Международной науч.-практ. конференции: в 2 ч. – Новосибирск: Изд-во НГПУ, 2013. – Ч. 1. – С. 220–225.
5. *Евдокимова Е. Ю.* Становление идеи гражданского воспитания в отечественной педагогике // Сибирский педагогический журнал. – 2016. – № 2. – С. 82–87.
6. *Колесникова М. В.* Развитие социальной активности студентов в процессе профессионального становления: на примере педагогического вуза: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Омск, 2007. – 22 с.
7. *Матвеев К. А.* Гражданское воспитание в современных социокультурных условиях // Влияние науки на инновационное развитие: сборник. – Уфа: РИО МЦИИ ОМЕГА САЙНС, 2015. – С. 228–230.
8. *Матвеева Н. С.* Проблемы парадигмального анализа общего и профессионального образования // Педагогический профессионализм в образовании: сб. научных трудов XI Международной конференции, посвященной 80-летию

- НГПУ. – Новосибирск: Изд-во НГПУ, 2015. – Ч. 1. – С. 47–55.
9. *Матвеева Н. С., Гудкова Т. В.* Формирование профессиональной компетентности специалистов в системе образования взрослых // Специалист XXI века: психолого-педагогическая культура и профессиональная компетентность: Материалы IV Международной науч.-практ. конференции. – Минск: Министерство образования Республики Беларусь, 2015. – С. 103–105.
10. Психология самосознания: хрестоматия. – Самара: Издательский Дом «БАХРАХ-М», 2000. – 672 с.
11. *Стефаненко Т. Г.* Этнопсихология: учебник для вузов. – М.: Аспект Пресс, 2009. – 368 с.
12. *Ромм Т. А.* Высшее образование в России в условиях трансформации // Вестник педагогических инноваций. – № 1 (41). – 2016. – С. 11–17.
13. *Сергеева В. П.* Формирование гражданской идентичности в образовательном процессе // Проблемы современного образования. – 2011. – № 4. – С. 12–15.
14. *Эриксон Э.* Идентичность: юность и кризис. – М.: Флинта, 2006. – 341 с.
15. *Ушинский К. Д.* Письма о воспитании наследника русского престола // Искусство и образование. – 2015. – № 2. – С. 80–113.
16. *Шакирова Э. Ф., Иванова Г. П.* Диагностика уровней сформированности социальной активности учащихся // Акмеология. – 2013. – № 3 (47). – С. 35–39.
17. *Vignoles V. L., Schwartz S. J., Luyckx K.* Introduction: toward an integrative view of identity // Handbook of identity theory and research. – New York: Springer, 2011. – P. 1–27.

Поступила в редакцию 23.05.2016.

Gudkova Tatyana Viktorovna

Cand. Sci. (Psychol.), Assoc. Prof. of the Department of Pedagogic and Psychology, Institute Physical and Mathematical and Information Economic Education, Novosibirsk State Pedagogical University, gudkovatv@mail.ru, Novosibirsk

Matveeva Natalya Sergeevna

Cand. Sci. (Historical), of Pedagogic and Psychology of Professional Education, Faculty of Technology and Business, Novosibirsk State Pedagogical University, matveeva@academ.org, Novosibirsk

Matveev Konstantin Andreevich

Student, Institute Physical and Mathematical and Information Economic Education, Novosibirsk State Pedagogical University, matveevkostya5@yandex.ru, Novosibirsk

SOCIAL ACTIVITY AS FACTOR OF FORMATION OF CIVIL IDENTITY OF STUDENT'S YOUTH

Abstract. The article analyzes the social problem of the formation of civic identity among students of modern high school, as a social group. The results of studies of awareness of socio-legal person belonging to the community of the Russian state, which consists in the value-oriented public of its activities in the self-regulation of social behavior of students. Consider the representation, developed in the youth group of social competence, citizenship and patriotism. It is emphasized that the formation of civil identity of youth is actual direction of the educational work of the university, a reflection of the younger generation of social position, determined by his social roles and norms, the functions performed.

Keywords: student's youth as social group, civil identity, social activity, social position, the higher school.

References

1. *Sergeyeva, V. P., 2013.* Aktual'nyye kanaly sotsializatsii lichnosti: ot teorii k tekhnologiyam [Actual channels of socialization: from theory to technology]. Moscow: APKiPPRO Publ., 167 p. (in Russ.).
2. *Altynikova, N. V., Gudkova, T. V., Matveeva, N. S., 2015.* Problema duxovno-nravstvennogo vospitaniya uchashixsya v sovremennyx sociokul'turnyx usloviyax [A problem of spiritual and moral education of pupils in modern sociocultural conditions]. Vestnik pedagogicheskix innovacij [The Messenger of pedagogical innovations], 2, pp. 5–17 (in Russ.).
3. *Asmolov, A. G., 2015.* Grazhdane ili poddan-

- nye: gosudarstvennaya ideologiya vospitaniya [Citizens or subjects: public education ideology]. *Obrazovatel'naya politika* [Education Policy], 4 (66), pp. 2–4 (in Russ.).
4. Gudkova, T. V., Kondratyeva, T. N., 2013. Problema otsenki i dal'neyshego razvitiya professional'no-znachimyykh kachestv budushchikh pedagogov [The problem of evaluation and further development of professionally significant qualities of the future teachers]. *Pedagogicheskiy professionalizm v obrazovanii* [Pedagogical professionalism in education]. Novosibirsk: NGPU Publ., pp. 220–225 (in Russ.).
5. Yevdokimova, E. Ju., 2016. Stanovleniye idei grazhdanskogo vospitaniya v otechestvennoy pedagogike [The formation of the idea of civil education in domestic pedagogics]. *Sibirskiy pedagogicheskij zhurnal* [Siberian Pedagogical Journal], 2, pp. 82–87 (in Russ., abstr. in Eng.).
6. Kolesnikova, M. V., 2007. Razvitie social'noj aktivnosti studentov v processe professional'nogo stanovleniya: na primere pedagogicheskogo vuza [Development of social activity of students in the process of professional development: the example of pedagogical high school]. *Cand. Sci. (Pedag.)*. Omsk, 22 p. (in Russ.).
7. Matveev, K. A., 2015. Grazhdanskoe vospitaniye v sovremennykh sociokul'turnykh usloviyakh [Civil education in modern sociocultural conditions]. *Vliyaniye nauki na innovatsionnoye razvitiye* [Influence of science on innovative development]. Ufa: OMEGA of SAYNS Publ., pp. 228–230 (in Russ.).
8. Matveeva, N. S., 2015. Problemy paradigmat'nogo analiza obshhego i professional'nogo obrazovaniya [Problems of the paradigmatic analysis of the general and professional education]. *Pedagogicheskij professionalizm v obrazovanii* [Pedagogical professionalism in education]. Novosibirsk: NSPU Publ., Part 1, pp. 47–55 (in Russ.).
9. Matveeva, N. S., Gudkova, T. V., 2015. Formirovaniye professional'noy kompetentnosti spetsialistov v sisteme obrazovaniya vzroslykh [Formation of professional competence of specialists in the system of adult education in the collection]. *Specialist XXI veka: psixologo-pedagogicheskaya kul'tura i professional'naya kompetentnost'* [Specialist of the XXI century: psycho-pedagogical training and professional competence]. Ministry of Education, Republic Belarus, pp. 103–105 (in Russ.).
10. Psixologiya samosoznaniya [The psychology of self-knowledge]. Samara: BAKHRAKH-M Publ., 2000, 672 p. (in Russ.).
11. Stefanenko, T. G., 2009. E'tnopsixologiya [Ethnopsychology]. Moscow: Aspekt Press Publ., 368 p. (in Russ.).
12. Romm, T. A., 2016. Vysshhee obrazovanie v Rossii v usloviyakh transformatsii [Higher education in Russia in the conditions of transformation]. *Vestnik pedagogicheskix innovatsiy* [The Messenger of pedagogical innovations], 1 (41), pp. 11–17 (in Russ.).
13. Sergeeva, V. P., 2011. Formirovaniye grazhdanskoy identichnosti v obrazovatel'nom processe [Formation of civil identity in educational process]. *Problemy sovremennogo obrazovaniya* [Problems of modern education], 4, pp. 12–15 (in Russ.).
14. Erikson, E., 2006. Identichnost': yunost' i krizis [Identity: Youth and Crisis]. Moscow: Flinta Publ., 341 p. (in Russ.).
15. Ushinskiy, K. D., 2015. Pis'ma o vospitanii naslednika russkogo prestola [Letters on educating the heir to the Russian throne]. *Iskusstvo i obrazovaniye* [Art and Education], 2, pp. 80–113 (in Russ.).
16. Shakirova, E. F., Ivanova, G. P., 2013. Diagnostika urovnej sformirovannosti social'noj aktivnosti uchashchixsya [Diagnosis of the level of formation of social activity of students]. *Akmeologiya* [Akmeology], 3 (47), pp. 35–39 (in Russ.).
17. Vignoles, V. L., Schwartz, S. J., Luyckx, K., 2011. Introduction: toward an integrative view of identity. *Handbook of identity theory and research*. New York: Springer Publ., pp. 1–27.

Submitted 23.05.2016

Дударева Юлия Борисовна

Аспирантка кафедры гуманитарного и художественного образования Института искусств, Новосибирский государственный педагогический университет, julia21_01@mail.ru, Новосибирск

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ПРЕДПОСЫЛКИ РАЗВИТИЯ ТВОРЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ В СИСТЕМЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. В статье рассмотрено понятие «творческое мышление» в целом и как один из основных элементов в системе дополнительного образования, представлена структура процесса творческого мышления: этапы, условия формирования; интеллектуальные способности, отвечающие за развитие мышления, такие как: широта и глубина ума, гибкость, устойчивость, рефлексия и критичность, а также противоположные качества интеллекта, такие как: инертность ума, неустойчивость, поверхностность, неосознанность. Автор рассматривает вопросы истории изучения творческого мышления в зарубежной и отечественной науке, методики, применяемые исследователями ранее, проблемы, возникающие в современной системе обучения изобразительному искусству, методики развития продуктивного мышления, в изобразительной деятельности, адаптированные под цели и задачи художественного образования. Представлены параметры и условия создания методики, направленной на развитие и формирование творческого мышления: паритет дивергентного и конвергентного мышления, ориентация заданий на развитие определенных интеллектуальных качеств, поискового, проблемного характера деятельности, обязательной рефлексии.

Ключевые слова: мышления, творческое мышление, проблемное обучение, композиционное творчество, изобразительная деятельность, творческий процесс.

В современной системе образования актуализируется задача подготовки человека к социальной и профессиональной жизни, и развитие образного мышления, отвечающего за оригинальные подходы к разрешению возникающих ситуаций, играет в этом процессе важную роль. Интерес к проблеме развития творческого мышления как инструмента развития личности в целом проявляют отечественные и зарубежные исследователи. Они рассматривают его как ключ к пониманию человека и его потенциала не только в области искусства, но и в других областях. Креативность как важнейший компонент современного образования может быть сформирована с помощью занятий искусством [11; 12]. Современное образование в области культуры и искусства должно не только давать комплекс знаний, умений и навыков, но и адаптировать человека к условиям постоянно меняющейся действительности. В процессе обучения происходит формирование и развитие творческого мышления, формируется способность мыслить образами, создавать гармоничные работы, развивается способность к сознательному и творчески активному ведению своих проектов.

Одним из элементов формирования и развития творческого, продуктивного мышле-

ния детей и подростков является дополнительное художественное образование детей, которое, согласно Федеральному закону «Об образовании в Российской Федерации» от 29 декабря 2012 г. [10], способствует их адаптации к жизни в обществе, профессиональной ориентации, а также выявлению и поддержке детей, проявивших выдающиеся способности. Но анализ современной педагогической практики показывает снижение творческой мыслительной активности учащихся в системе дополнительного художественного образования. Процесс обучения изобразительным дисциплинам в современном образовании включает в себя не только большое количество предметов изучения, но также и методик их преподавания, многие из которых применяются разрозненно, не системно. В современной науке отсутствует представление о педагогических условиях формирования творческого мышления средствами художественного образования.

Изучением процесса мышления в отечественной науке занимались такие ученые, как: С. Л. Рубинштейн, Л. С. Выготский, Б. М. Теплов, П. Я. Гальперин, А. Н. Леонтьев и др. Трактовка мышления, сложившаяся в отечественной психологии, связана с представлением его как особого вида по-

знавательной деятельности. Представители данного направления (А. Леонтьев, А. Брушлинский) утверждали, что способность мыслить формируется в процессе жизнедеятельности человека. Они связывают психическую жизнь человека с конкретной, внешней, предметной деятельностью [5]. В теории умственных действий (П. Я. Гальперин) утверждается, что между внутренними мыслительными операциями и внешними практическими действиями человека существует генетическая связь, а процесс превращения внешних практических действий с материальными предметами во внутренние мыслительные операции (процесс интериоризации) реализуется поэтапно с опорой на предшествующие действия и результаты [5, с. 267].

Творческое мышление – один из видов мышления, характеризующийся созданием нового продукта и новообразованиями в ходе самой познавательной деятельности по его созданию. За многие годы исследований феномена творческого мышления возникло множество теорий о том, как и что отвечает за развитие творческого мышления, как оно связано с понятием «креативность», врожденная это способность или приобретенная, является ли данный вид мышления синтезом других видов мышления. По мнению Л. С. Выготского, всякая такая деятельность человека, «результатом которой является не воспроизведение бывших в его опыте впечатлений или действий, а создание новых образов или действий, и будет принадлежать к этому второму роду творческого или комбинирующего поведения. Мозг есть не только орган, сохраняющий и воспроизводящий наш прежний опыт, он есть также орган комбинирующий, творчески перерабатывающий и созидающий из элементов этого прежнего опыта новые положения и новое поведение [3, с. 5]. П. П. Блонский в своих исследованиях приходит к выводу, что творчество, безусловно, является сознательным процессом, которому предшествует бессознательная работа воображения, вызывающая яркие, эмоциональные образы, что и называется вдохновением, озарением, творческой интуицией, но еще не творчеством [4, с. 80]. Л. С. Рубинштейн рассматривал виды мышления как совокупность одного процесса. «Будучи различными уровнями

или ступенями познания, образное и абстрактно-теоретическое мышление являются вместе с тем в известном смысле разными сторонами единого процесса и равно адекватными способами познания различных сторон объективной действительности» [8, с. 271]. Дж. Гилфорд придерживался концепции, согласно которой креативность представляется как универсальная познавательная способность [4, с. 80], а Э. П. Торранс приравнивал креативность к творческому мышлению, считая, что она связана с процессом решения проблемы. Рассматривая творческое мышление как естественный процесс, который порождается сильной потребностью человека в снятии напряжения, возникающего в ситуации неопределенности или незавершенности, Э. П. Торранс предполагал возможность выявлять как способности к творчеству, так и условия, сопровождающие и стимулирующие этот процесс, а также оценивать его продукты (результаты) [5, с. 81]. Несмотря на множество исследований и трудов, остается нерешенным один из главных вопросов: «Можно ли формировать творческое мышление?» Является ли этот познавательный процесс генетически обусловленным или зависит от окружающих условий, можно ли воспитать талант «с нуля»? Является ли творческое, продуктивное мышление высшей формой мышления, синтезом всех его видов или это отдельный вид мышления? Остается спорным также вопрос о том, является ли творческий процесс «нормативным» для всех, но имеющих более сильные или слабые проявления у каждого индивида или он доступен только отдельным индивидам в определенные моменты времени, при совпадении определенных условий.

Целью данной статьи является рассмотрение теоретических предпосылок формирования и развития творческого мышления в системе дополнительного художественного образования детей.

Теоретический анализ работ показал, что творческое мышление является ключевым фактором в процессе создания художественного произведения и любой творческой деятельности, а его результатом – новый продукт деятельности, отличающийся креативностью и новизной. Процесс творческого мышления как никакой другой процесс наи-

более полно объединяет в себе два аспекта творчества: процесс образного познания мира и процесс создания нового как результат художественного познания действительности.

Процесс творчества скачкообразен, но психологическая структура процесса творческой деятельности, как показывают многие исследования, является инвариантной, типичной. Процесс творческой деятельности представляют следующим образом:

- возникновение проблемы (постановка задачи);
- подготовка к решению;
- формирование замысла;
- воплощение замысла;
- проверка и доработка [6].

Главный критерий, отличающий творчество от других видов деятельности, это уникальность его результата. Продуктивное мышление – это процесс осознания, переработки, анализа и в конечном итоге создание нового (продукта, решения и т. д.). Признаками развитого творческого мышления (по Дж. Гилфорду) являются: оригинальность, семантическая гибкость (умение видеть объект под новым углом зрения), образная адаптивная гибкость (способность изменить восприятие объекта так, чтобы видеть его скрытые стороны), семантическая спонтанная гибкость (способность продуцировать разнообразные идеи в нерегламентированной ситуации) [7, с. 599]. Также к характеристикам творческого мышления относят такие интеллектуальные способности, как: широта ума, глубина ума, гибкость, устойчивость, рефлексия и критичность. Соответственно, противоположные качества интеллекта (инертность ума, неустойчивость, поверхностность, неосознанность, некритичность) становятся барьерами в процессе развития продуктивного мышления и, следовательно, в процессе творческой деятельности. Таким образом, можно сделать вывод, что развитие творческого мышления напрямую зависит от уровня развития и сформированности определенных интеллектуальных способностей. Следовательно, методические задания и условия развития творческого мышления должны создаваться с акцентом на формирование конкретных качеств личности. А. И. Савенков, работающий над исследованием специального, целенаправленного развития креативности, выделяет следующие

условия формирования творческого мышления учащихся [9, с. 56]:

- паритет заданий дивергентного и конвергентного типа, то есть задания дивергентного типа должны не только присутствовать как равномерные, но и в некоторых предметных занятиях доминировать;
 - доминирование развивающих возможностей учебного материала над его информационной насыщенностью;
 - сочетание условия развития продуктивного мышления с навыками его практического использования;
 - доминирование собственной исследовательской практики над репродуктивным усвоением знаний;
 - ориентация на интеллектуальную инициативу;
 - неприятие конформизма: необходимо исключать все моменты, требующие конформистских решений;
 - формирование способностей к критичности и лояльности в оценке идей;
 - стремление к максимально глубокому исследованию проблемы;
 - высокая самостоятельность учебной деятельности;
 - индивидуализация – создание условий для полноценного проявления и развития специфичных личностных функций субъектов образовательного процесса;
 - проблематизация – ориентация на постановку перед детьми проблемных ситуаций.
- Применительно к обучению интеллектуально одаренных учащихся, безусловно, ведущими и основными являются методы творческого характера (проблемные, поисковые, эвристические, исследовательские, проектные) в сочетании с методами самостоятельной, индивидуальной и групповой работы. В рамках дополнительного обучения детей изобразительному искусству проектные, эвристические методы используются достаточно хаотично, бессистемно, развивая технические навыки, очень часто прослеживаются провалы в теоретических вопросах. Для того чтобы сформировать у учащихся умения творчески решать задачи, необходимо, прежде всего, позаботиться о развитии у них художественного кругозора, о создании реальной чувственной основы для воображения. Главным фактором, определяющим творческое мышление ребенка,

является его опыт: творческая деятельность воображения находится в прямой зависимости от богатства и разнообразия прошлого опыта человека. Работы психологов и физиологов (К. Г. Юнг, И. П. Павлов, А. Л. Галин и др.) объясняют, что процесс творческого мышления осуществляется за счет сбалансированной работы двух сформированных сторон мышления: образно-чувственной и понятийно-логической [2, с. 29]. Р. Арнхейм пишет: «Ребенок рисует то, что он знает, а не то, что он видит» [1, с. 155]. Творческое мышление связано с качеством поступившей информации, с чувственным познанием и памятью.

В художественном образовании могут быть применимы следующие методики развития продуктивного мышления:

- методы интегрированных заданий, в которых будут задействованы как зрительные, так и слуховые ощущения (создание иллюстрации к музыкальному отрывку);

- методики, включающие «синектику», основанную на сочетании разнородных, а иногда даже несовместимых элементов в процессе постановки и решения задач;

- методика «мозгового штурма», в основу которого положен принцип разведения во

времени двух фаз творческого акта;

- метод «фокальных объектов», который позволяет увидеть объект работы с совершенно другой стороны и создать новаторское произведение, интересное и оригинальное, и способы активации сразу обоих полушарий (например, вербальное описание своей работы и анализ картины художников).

Таким образом, можно сделать следующие выводы:

- творческое мышление определяется интеллектуально-образным началом;

- творческое мышление обусловлено соблюдением системности, целостности формы подачи и содержания;

- творческое мышление будет развиваться в процессе обучения при соблюдении определенных условий: паритета дивергентного и конвергентного мышления, ориентации заданий на развитие определенных интеллектуальных качеств, поискового, проблемного характера деятельности, обязательной рефлексии;

- при соблюдении определенных параметров и условий может быть создана методика, направленная на развитие и формирование творческого мышления.

Библиографический список

1. *Арнхейм Р.* Искусство и визуальное восприятие. – М.: Прогресс, 1974. – 386 с.
2. *Воробьева М. В.* Активация творческого мышления на занятиях графической композицией (в специальной подготовке художников-педагогов): дис. канд. пед. наук. – М., 2006. – 257 с.
3. *Выготский Л. С.* Воображение и творчество в детском возрасте. – СПб.: СОЮЗ, 1997. – 96 с.
4. *Ермакова Ж. Е.* Становление и развитие проблемы творческого мышления в отечественной и зарубежной науке // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. – 2009. – Вып. 6. – С. 78–85.
5. *Козубовский В. М.* Общая психология: познавательные процессы: учебное пособие. – 3-е изд. – Минск: Амалфея, 2008. – 368 с.
6. *Моляко В. А.* Психология творческой деятельности – М.: Знание, 1978. – 46 с.
7. Психология: учебник для гуманитарных вузов / под ред. В. Н. Дружинина. – 2-е изд. – СПб.: Питер, 2009. – 656 с.
8. *Рубинштейн С. Л.* Основы общей психологии. – СПб.: Питер, 2000. – 487 с.
9. *Савенков А. И.* Психология детской одаренности. – М.: Генезис, 2010. – 440 с.
10. Об образовании в Российской Федерации [Электронный ресурс]: Федеральный закон от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ. – URL: <http://www.zakonrf.info/zakon-ob-obrazovanii-v-rf/83/> (дата обращения: 05.03.2015).
11. *Sawyer R. K.* Explaining Creativity. The Science of Human Innovation. – Oxford University Press, 2006. – 354 с.
12. *Nilson C., Fetherston C. M., McMurray A., Fetherston T.* Creative Arts: An Essential Element in the Teacher's Toolkit When Developing Critical Thinking in Children // Australian Journal of Teacher Education. – 2013. – № 7. – P. 1–17.

Поступила в редакцию 13.01.2016

THEORETICAL APPROACH TO DEVELOPMENT OF CREATIVE THINKING FINE ARTS

Abstract. The article considers the concept of creative thinking in General, creative thinking, as one of the main elements in the system of additional education, the structure of the creative thinking process: stages, conditions of formation; intellectual skills responsible for the development of thinking, such as: the breadth of mind, depth of mind, flexibility, resilience, reflection and criticality. And the opposite qualities of intelligence, such as inertness of mind, the fragility, shallowness, unawareness. History of the study of creative thinking in foreign and domestic science, methods used by researchers earlier, the problems arising in the modern system of fine art education, methodology of development of productive thinking, visual activities customized to the goals and objectives of art education. The parameters and conditions for the creation of a methodology aimed at the development and formation of creative thinking: parity divergent and convergent thinking, orientation of tasks for the development of certain intellectual qualities, search, the problematic nature of the activities mandatory of reflection.

Keywords: thinking, creative thinking, problem-based learning, compositional creativity, fine work, the creative process.

References

1. Arnheim, R., 1974. *Iskusstvo i vizual'noe vospriyatie* [Art and Visual perception]. Moscow: Progress Publ. 98 p. (in Russ.).
2. Vorob'eva, M. V., 2006. *Aktivaciya tvorcheskogo myshleniya na zanyatiyax graficheskoy kompoziciej (v special'noj podgotovke xudozhnikov-pedagogov)* [Activation of creative thinking in the classroom graphic composition (in the special training of teachers-artists)]. Cand. Sci. (Pedag.). Moscow, 258 p. (in Russ.).
3. Vygotskiy, L. S., 1997. *Voobrazhenie i tvorchestvo v detskom vozraste*. [Imagination and creativity in children]. St. Petersburg: SOYuZ Publ., 96 p. (in Russ.).
4. Ermakova, Zh. E., 2009. *Stanovlenie i razvitie problemy tvorcheskogo myshleniya v otechestvennoj i zarubezhnoj nauke* [Formation and development problems of creative thinking in the domestic and foreign science]. *Vestnik Chelyabinskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta* [Herald of Chelyabinsk State Pedagogical University], 6, pp. 78–85 (in Russ., abstr. in Eng.).
5. Kozubovskiy, V. M., 2008. *Obshhaya psixologiya: poznavatel'nye processy* [General Psychology: cognitive processes]. Minsk: Amalfeya Publ., 368 p. (in Russ.).
6. Molyako, V. A., 1987. *Psixologiya tvorcheskoj deyatel'nosti* [Psychology of creative activity]. Moscow: Znanie Publ., 46 p. (in Russ.).
7. Druzhinin, V. N., ed., 2009. *Psixologiya* [Psychology]. St. Petersburg: Piter Publ., 656 p. (in Russ.).
8. Rubinshteyn, S. L., 2000. *Osnovy obshhej psixologii* [Foundations of General Psychology]. St. Petersburg: Piter Publ., 487 p. (in Russ.).
9. Savenkov, A. I., 2010. *Psixologiya detskoj odarennosti* [Psychology of children's gifts]. Moscow: Genezis Publ., 448 p. (in Russ.).
10. RF Federal Law "On Education in Russian Federation" dated December 29 2012, No 273-FZ [online]. Available at: <http://www.zakonrf.info/zakon-ob-obrazovanii-v-rf/83/> (Accessed 5 March 2015) (in Russ.).
11. Sawyer, R. K., 2006. *Explaining. The Science of Human Innovation*. Oxford University Press Publ., 354 p.
12. Nilson, C., Fetherston, C. M., McMurray, A., Fetherston, T., 2013. *Creative Arts: An Essential Element in the Teacher's Toolkit When Developing Critical Thinking in Children*. *Australian Journal of Teacher Education*, 7, pp. 1–17.

Submitted 13.01.2016

УДК 378+374+005

Шипилина Людмила Андреевна

Доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой профессиональной педагогики, психологии и управления, Омский государственный педагогический университет, shipilina-l@yandex.ru, Омск

ОРГАНИЗАЦИЯ ПОДГОТОВКИ УПРАВЛЕНЧЕСКИХ КАДРОВ ДЛЯ СИСТЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ В МАГИСТРАТУРЕ

Аннотация. В статье на основе системного и компетентностного подходов, ключевых положений новой управленческой парадигмы изложены основные положения Концепции организации подготовки управленческих кадров для системы образования в магистратуре. Обоснована необходимость профессиональной подготовки управленческих кадров для современной системы образования; раскрыты особенности обучения в «магистратуре для взрослых». Представлен опыт Омского государственного педагогического университета по организации профессиональной подготовки управленческих кадров для системы образования на примере магистратуры по направлению подготовки 44.04.04 – Профессиональное обучение (экономика и управление), магистерские программы «Менеджмент в образовании», «Управление человеческими ресурсами в образовании».

Ключевые слова: парадигма управления, организация подготовки управленческих кадров, руководитель-менеджер, профессионализация управленческих кадров, магистратура для взрослых, образовательная программа, сетевое взаимодействие, проектное обучение, субъект-субъектное взаимодействие в процессе обучения.

В новом тысячелетии в период становления информационного общества и распространения глобализационных процессов образование становится одним из ведущих факторов развития государства. В настоящее время повышается роль образования как социального фактора, обеспечивающего адаптацию человека в профессиональной сфере и повседневной жизни, экономического фактора, что проявляется в увеличении экономической отдачи высококвалифицированного труда, инновационного фактора, что позволяет наращивать интеллектуальный потенциал страны и повышать уровень ее международной конкурентоспособности. Однако в отечественной системе образования накопилось много проблем, которые сдерживают ее развитие. Представим некоторые из них:

– отсутствие четких приоритетов в развитии образовательного потенциала общества в соответствии с перспективами постиндустриального развития;

– неудовлетворительный уровень кадрового обеспечения учебных заведений;

– высокий уровень унификации профессионального образования, который уменьшает

возможности формирования индивидуальных траекторий обучения и предопределяет выпуск рабочих и специалистов с низким уровнем адаптивных способностей;

– отсутствие механизмов заинтересованного участия работодателей в подготовке кадров вследствие разрыва партнерских отношений учебных заведений и предприятий;

– неэффективное управление образованием.

Сегодня можно констатировать факт отсутствия эффективных механизмов развития образовательной отрасли, инфраструктуры поддержки инновационных процессов. Учитывая это, важной задачей государственной образовательной политики является ориентация на опережающее развитие образовательного потенциала общества посредством формирования опережающей модели образования. А это, в свою очередь, невозможно без обновления управления образованием и, прежде всего, его управленческих кадров.

В XXI веке проблемы образования осложняются тем, что меняются не только стратегические ориентиры образования, но и парадигма управления в целом, а значит, и управления образованием. Сегодня можно

констатировать факт сформированности новой управленческой парадигмы. Ее ключевыми чертами являются:

- «отказ от управленческого рационализма классических школ менеджмента, на первый план выдвигается проблема гибкости и адаптации к постоянным изменениям внешней среды;

- использование в управлении теории систем, имеющую свою логику и законы;

- ситуационный подход к управлению, составляющий доминанту современной теории социального управления;

- признание социальной ответственности управления как перед обществом в целом, так и перед отдельными людьми, работающими в организации» [5, с. 74]. По сути, эти характеристики позволяют назвать ее «тихой управленческой революцией».

Согласно новой парадигме управления, чтобы организации стали успешными, они должны развивать лидеров на всех уровнях. Каждый должен быть лидером. Лидерство – это не должность. Это образ мышления, веры, поведения [1].

Дискуссия о том, кто же такой директор школы, колледжа, ректор вуза – старший учитель, самый опытный преподаватель или менеджер, – достаточно продолжительное время шла во всем мире, а в России продолжается и сегодня. Еще в середине XX столетия побеждала первая позиция, но сейчас большинство ученых и практиков все больше склоняются ко второй. Управленческая деятельность независимо от сферы приложения сил является специфической, требующей специальной профессиональной подготовки. Образовательное учреждение – открытая, сложная, многофункциональная, социально-педагогическая система с многовариативным содержанием, нелинейными процессами. Проблема заключается в том, что для начала руководитель должен ее такой увидеть, чтобы научиться ею управлять.

Современный руководитель образовательного учреждения должен ясно представлять, что стать эффективным менеджером возможно только при наличии условий, в которых знания найдут практическое применение. Руководитель должен ориентироваться в своей работе на систему менеджмента качества образования, преподавания и обучения; определять, в какой парадигме

образования реализуются управленческая и педагогическая деятельность; быть компетентным в осуществлении технологии целеполагания; уметь прогнозировать результаты образования на перспективный период, анализировать варианты достижения целей и сравнивать их с результатами, находить альтернативные варианты поиска проблем и осуществлять выбор оптимального пути.

Современному развивающемуся образовательному учреждению необходим руководитель-менеджер с конструктивной логикой мышления, с развитой методологической культурой управления. Во-первых, он должен мыслить системно, решать нестандартные управленческие задачи, использовать экономические, юридические знания, умело управлять в новых условиях. Во-вторых, руководителю надо измениться внутренне, осознав в полной мере систему своих убеждений и верований. Именно через самопознание руководитель может научиться подходить к педагогу и обучающемуся не с позиции силы, а с позиции участников общей деятельности, социальных партнеров. В-третьих, современному руководителю образовательного учреждения необходимо постоянно учиться; ему нужны знания о современном управлении как особом типе профессиональной деятельности [3]. Деятельность управленца не может быть эффективной как без понимания всех процессов, протекающих в образовательном учреждении, так и без постоянного совершенствования и приобретения новых знаний.

Мы солидарны с Ю. Н. Дулиным, что «менеджер не осуществляет управление “вообще” (абстрактно, по шаблону, по собственной прихоти и т. п.). Для успешной работы организации менеджер выстраивает определенным образом отношения “сотрудник – коллектив – общество” в определенных социально-политических и правовых условиях» [2, с. 164]. «В течение последних трех десятилетий доминирующая практика менеджмента изменилась, и от фокусирования на эффективности перешла к сфокусированности на качестве, гибкости и, в конечном счете, – на инновации» [2, с. 165].

Еще 20–25 лет назад речь не шла о специальной профессиональной подготовке управленческих кадров для системы образования, сейчас – это настоятельная потреб-

ность, ставшая реальностью. И не факт, что конкурентоспособный, эффективный менеджер образования – это опытный руководитель, так же как не факт и то, что обучать менеджменту можно со школьной скамьи. Это вопрос остается дискуссионным не только для практики, но и для науки.

Решение проблемы профессионализации руководителей образовательных организаций нам видится в форме «магистратуры для взрослых». В Омском государственном педагогическом университете открыты магистерские программы «Менеджмент в образовании» и «Управление человеческими ресурсами в образовании» (направление подготовки 44.04.04 – «Профессиональное обучение» (экономика и управление)); выпускающая кафедра профессиональной педагогики, психологии и управления имеет уже более чем 10-летний опыт работы по подготовке менеджеров образования.

Почему магистратура? Магистерское образование – это процесс и результат подготовки по образовательной программе, направленной на развитие профессиональной компетентности в соответствующей профессиональной сфере деятельности на исследовательской основе. Магистерское образование позволяет решать инновационные задачи, возникающие в процессе профессиональной деятельности; оно характеризуется адаптивностью профессиональной подготовки, которая проявляется в гибком и быстром реагировании на запросы потребителей и работодателей.

Почему магистратура для взрослых? Взрослый обучающийся человек, по словам В. В. Горшковой, «стремится к самостоятельности, самореализации, самоуправлению; обладает всесторонним опытом, который используется как источник обучения; обучается, чтобы решить важную жизненную проблему, для достижения конкретной цели; стремится к безотлагательному применению полученных знаний, умений, навыков, а также компетентных способов будущей профессиональной деятельности. Образовательная деятельность взрослого обучающегося детерминирована разными факторами (временными, пространственными, социальными, бытовыми, профессиональными), которые могут как ограничивать, так и способствовать процессу образования»

[Цит. по: 3, с. 37].

Цель организации магистерской подготовки руководителей образовательных учреждений: создание педагогической системы, владеющей сложноорганизованным целенаправленным процессом подготовки профессиональных конкурентоспособных менеджеров, опережающих существующую практику управления образованием и способных к созданию условий, обеспечивающих инновационное развитие образовательных организаций.

При разработке образовательной программы магистерской подготовки управленческих кадров для системы образования мы исходили из концепции, которая основывается на ведущих положениях парадигмы управления XXI в. и особенностях объектов управления, каковыми являются образовательные организации и учреждения и, соответственно, компетентностного подхода, в логике которого разработаны действующие ныне ФГОС ВО. В ходе подготовки у магистров формируется комплекс компетенций, позволяющих высококвалифицированно выполнять различные функции, а именно, менеджера-координатора, аналитика, стратега, эксперта и т. п. В зависимости от особенностей содержания магистерской подготовки обучение ориентирует студентов на определенную функциональную позицию: специалиста по управлению развитием образовательного учреждения, управлению человеческими ресурсами, менеджера проектов и т. д.

Требования потребителей (руководителей ОУ) к качеству выпускника магистратуры – основной источник влияния на проектирование и реализацию образовательной программы. Поэтому концепция процессного подхода была избрана нами в качестве ведущей при организации образовательного процесса в магистратуре. Магистратура обеспечивает выработку у выпускников универсального подхода к профессиональной управленческой деятельности. В магистратуре в процессе подготовки акцент делается на дисциплины специализации, исследовательские проекты и производственную практику. Благодаря этому магистерские программы в значительной степени ориентированы на потребности работодателей.

Необходимость учета потребностей по-

требителей и работодателей при организации подготовки управленческих кадров в магистратуре и поиск формы организации взаимодействия с работодателями привели выпускающую кафедру к идее создания регионального научно-образовательного центра «Интеграция» (в рамках некоммерческого партнерства), который и был создан в октябре 2013 г. при ОмГПУ. В его состав вошли 22 образовательных учреждения ВО и СПО. Деятельность центра направлена на расширение перспектив развития сектора образования Омской области через расширение горизонтальной и вертикальной кооперации между учебными заведениями и их сотрудничества с организациями по вопросам профессиональной ориентации; участие работодателей в формировании основных и дополнительных образовательных программ; использование потенциала социального партнерства в образовании; развитие сетевых форм взаимодействия между организациями, реализующими образовательные программы различного уровня, вида и направленности. Потребность в такого рода форме организации взаимодействия с работодателями при подготовке управленческих кадров в магистратуре возникла еще и по причине отсутствия на настоящий момент профессионального стандарта руководителя образовательной организации; поскольку к квалификационным характеристикам менеджера образования работодатели предъявляют самые разнообразные требования, насколько им хватает знаний и фантазии.

Соответственно цели и задачам центра «Интеграция» были выработаны принципы его деятельности: демократизации, открытости, регионализации, непрерывности, интеграции. Благодаря механизму сетевого взаимодействия, который поддерживается региональным Министерством образования и, в частности, Управлением профессионального образования и науки Министерства образования Омской области, нами решена проблема набора целевых абитуриентов на обучение в магистратуру из числа действующих руководителей-практиков, специалистов, состоящих в резерве управленческих кадров.

Среди основных направлений управления

реализацией образовательной программы по подготовке в магистратуре управленческих кадров для образования мы выделяем в логике нашей концепции следующие:

- формирование требований к качеству процессов и результатов обучения, а также к качеству ресурсов вуза с учетом мнения учредителей вуза, студентов, преподавателей, работодателей, общества;

- участие социальных партнеров вуза в оценке качества знаний и уровня компетенций выпускников, как результата воспитательной и научно-образовательной деятельности;

- организация испытаний технологии подготовки специалистов на основе непрерывного контроля качества образования и воспитания;

- обеспечение подготовки менеджеров для системы образования высококвалифицированными профессорско-преподавательскими кадрами.

Магистратура имеет немаловажное преимущество перед другими формами обучения – учет индивидуальных потребностей обучающихся. Магистранты (в нашем случае руководители ОУ) имеют право не только выбирать отдельные курсы, но, что очень важно, могут определять индивидуальную траекторию обучения. Она определяется самим магистрантом совместно с его руководителем. Инструментом индивидуальной траектории обучения является индивидуальный план магистранта. Особенностью содержания обучения при подготовке управленческих кадров в магистратуре является наличие веера элективных курсов. Так, для одних представляют интерес предметы, требующие углубленного знания разработки образовательных бизнес-проектов; для других важен человекоцентристский подход к управлению; третьи заинтересованы в управлении карьерой и т. д. Индивидуальный подход в магистерских программах также реализуется, благодаря проектному методу обучения, который в логике образовательной программы может осуществляться как индивидуально, так и в специально организуемых проектных группах. С одной стороны, каждый магистрант имеет возможность выбрать такую тему диссертации, которая будет наиболее полезна для его про-

фессиональной деятельности или для учреждения, где он работает. Для этого случая отработан следующий механизм: магистерские диссертации выполняются по заявке образовательных учреждений с актуальной для них проблематикой. С другой стороны, организация проектного обучения на конкретных учебных дисциплинах позволяет разрабатывать групповые проекты по актуальной для науки и практики проблематике и апробировать их в последующем на научно-практических конференциях различного уровня и профессионально-образовательных форумах.

Адаптивность, мобильность, наличие критического мышления и исследовательского подхода к профессиональной управленческо-педагогической деятельности у выпускников магистратуры обеспечивается также особой формой организации их научно-исследовательской работы, каковой является научно-исследовательский семинар. Научно-исследовательский семинар очень хорошо рекомендовал себя с позиций формирования и развития исследовательской компетентности обучающихся за счет актуализации такого механизма, как рефлексия. Традиционно содержанием деятельности магистрантов на семинаре являются обсуждение проблем управления образованием и результатов выполнения курсовых работ, организационно-управленческой, научно-исследовательской, педагогическо-проектировочной практик, обсуждение хода и промежуточных результатов выполнения магистерских диссертаций.

Еще одна особенность организации процесса обучения в магистратуре для взрослых – это принципиально иное взаимодействие субъектов обучения «преподаватель – обучающийся». По магистерской программе работают преподаватели, которые сами имеют не только управленческое образование, но и управленческий опыт, среди них действующие специалисты и руководители образовательных учреждений. Организуя взаимодействие с взрослыми магистрантами, они выполняют роли консультанта, коуча, тьютора, наставника, супервизора.

Небольшая информация об особенностях контингента, обучающегося на наших магистерских программах, позволяет пред-

ставить коллективный портрет «взрослых» магистрантов. Это руководители образовательных учреждений общего, среднего и высшего профессионального образования, дополнительного образования: проректоры вузов, директора и заместители директоров общеобразовательных школ и колледжей, заведующие отделениями, руководители методических служб и предметно-цикловых комиссий в колледжах. Возраст: 25–60 лет; средний возраст – 35–40 лет. Женщины – 62 %, мужчины – 38 %. Базовое образование: высшее техническое – 57 %; высшее гуманитарное – 40 %; высшее военное, медицинское и др. – 3 %. Практически ежегодно в магистратуру поступают лица, имеющие ученую степень кандидата наук. География постоянного места жительства и работы: 65 % – г. Омск и Омская область; 10 % – Казахстан; 5 % – Крайний Север; 20 % – Новосибирск, Тюмень, Красноярск, Иркутск, Кемерово и др.

Многие выпускники нашей «взрослой» магистратуры сделали успешную карьеру и сегодня работают специалистами в Министерстве образования Омской области, возглавляют структурные подразделения органов управления образованием, руководят образовательными учреждениями, занимая должности проректора и заведующих кафедрами, директоров и заместителей директоров колледжей и общеобразовательных школ, являются руководителями методических служб в образовательных учреждениях и организациях. Главное, что дает магистратура взрослому обучающемуся, – это конкурентные преимущества на рынке труда и возможность самореализации и развития себя и других в профессиональной деятельности на благо нашего образования.

Перспективы магистерской подготовки управленческих кадров для системы образования мы связываем с проектированием образовательной программы подготовки на основе соотношения требований Профессионального стандарта руководителя образовательной организации и ФГОС ВО, сочетанием принципов фундаментализма, практикоориентированности и интеграции, совершенствованием сетевой организации подготовки, развитием академической мобильности обучающихся.

Библиографический список

1. Друкер Питер Ф. Задачи менеджмента в XXI веке: пер. с англ. – М.: Издательский дом «Вильямс», 2004. – 272 с.
2. Дулин Ю. Н. Методологический подход к исследованию профессионального образования менеджеров [Электронный ресурс]. – URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/metodologicheskij-podhod-k-issledovaniyu-professionalnogo-obrazovaniya-menedzherov> (дата обращения: 04.04. 2016).
3. Лебедева Л. И. Особенности магистерского образования в отечественной высшей школе [Электронный ресурс]. – URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-magisterskogo-obrazovaniya-v-otechestvennoj-vysshey-shkole> (дата обращения: 02.04.2016).
4. Погребняк Л. П. Организационно-педагогические и правовые факторы в управлении общеобразовательной школой: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. – Ставрополь, 2004. – 43 с.
5. Симагина О. В., Матюнин В. М. Теория управления: учебное пособие. – Новосибирск: Изд-во СибАГС, 2014. – 135 с.

Поступила в редакцию 15.04.2016

Shipilina Ludmila Andreevna

Dr. Sci. (Pedag.), Prof., Head of Department of Professional Pedagogy, Psychology and Management of Omsk State Pedagogical University, shipilina-l@yandex.ru, Omsk

ORGANIZATION OF PREPARATION OF MANAGERIAL STAFF FOR THE EDUCATIONAL SYSTEM AT MASTER'S COURSE

Abstract. In the article on the basis of system and competence approaches, key positions of a new managerial paradigm the main positions of the Concept of the organization of preparation of managerial staff for the educational system at Master's course are stated. The necessity of professional preparation of managerial staff for the contemporary educational system is substantiated; the peculiarities of studying "a Master's degree for adults" are revealed. The author presents the experience of Omsk state pedagogical university in organizing the professional preparation of managerial staff for the educational system giving as an example the Master's course in the direction of preparation 44.04.04 – Vocational training (economics and management), Master's programmes "Management in Education", "Human Resource Management in Education".

Keywords: management paradigm, organization of preparation of managerial staff, leader-manager, professionalization of managerial staff, Master's course for adults, educational program, network interaction, project-based learning, subject-subject interaction in the process of education.

References

1. Druker, Piter, F., 2004. Zadachi menedzhmenta v XXI veke [Management Challenges for the 21st Century]. Moscow: Vilyams Publ., 272 p. (in Russ.).
2. Dulin, Yu. N. Metodologicheskij podhod k issledovaniyu professional'nogo obrazovaniya menedzherov [Methodological approach to the research on managers' professional education] [online]. Available at: <http://cyberleninka.ru/article/n/metodologicheskij-podhod-k-issledovaniyu-professionalnogo-obrazovaniya-menedzherov> (Accessed 4 April 2016) (in Russ.).
3. Lebedeva, L. I. Osobennosti magisterskogo obrazovaniya v otechestvennoj vysshej shkole [The peculiarities of Magister education in the native higher school] [online]. Available at: <http://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-magisterskogo-obrazovaniya-v-otechestvennoj-vysshey-shkole#ixzz44fNTRADP> (Accessed 2 April 2016) (in Russ.).
4. Pogrebnyak, L. P., 2004. Organizacionno-pedagogicheskie i pravovye faktory v upravlenii obshheobrazovatel'noj shkoloj [Organizational and pedagogical and legal factors in managing a comprehensive school]. Dr. Sci. (Pedag.). Stavropol, 43 p. (in Russ.).
5. Simagina, O. V., Matyunin, V. M., 2014. Teoriya upravleniya [The theory of administration]. Novosibirsk: SibAPA Publ., 135 p. (in Russ.).

Submitted 15.04.2016

Бычкова Ольга Ивановна

Кандидат педагогических наук, доцент кафедры математики и методики обучения математике, Иркутский государственный университет, bichkovaoi@mail.ru, Иркутск

Дулатова Зайнеп Асаналиевна

Кандидат физико-математических наук, доцент кафедры математики и методики обучения математике, Иркутский государственный университет, dulatova@yandex.ru, Иркутск

О СРЕДСТВАХ ОЦЕНКИ СФОРМИРОВАННОСТИ КОМПЕТЕНЦИЙ У СТУДЕНТОВ

Аннотация. Статья посвящена вопросам внедрения компетентного подхода в профессиональное образование. В работе описан авторский опыт разработки показателей и критериев оценивания сформированности компетенций студентов на примере специальной предметной математической компетенции. Представленный в работе подход носит универсальный характер и может использоваться для разработки аналогичных материалов для других компетенций.

Ключевые слова: компетентный подход, средства оценки сформированности компетенции, показатели, критерии.

Предлагаемая вашему вниманию статья является, в некотором роде, продолжением статьи З. А. Дулатовой и Е. С. Лапшиной «О внедрении компетентного подхода в процессе обучения студентов математических профилей» [2], в которой описан результат обобщения авторами опыта разработки отдельных компонент нормативной, методической и дидактической документации, необходимой для реализации компетентного подхода в организациях высшего и среднего профессионального образования. Здесь мы представим результат применения предложенного подхода к поэтапной детализации требований к проявлению и оценке сформированности компетентности при разработке ее паспорта, к разработке паспорта оценочного средства, являющегося неотъемлемой частью требуемой надзорными органами документации по фонду оценочных средств (ФОС). Кроме того, покажем примеры конкретных оценочных средств для диагностики уровня сформированности компетенции, разработанного в соответствии с паспортом компетенции и представленными здесь паспортами оценочных средств.

Исследованиям различных вопросов, возникающих в связи с внедрением все новых версий федеральных государственных образовательных стандартов (ФГОС)

в общем и профессиональное образование, посвящаются многочисленные работы философов, методологов, психологов, педагогов, методистов, преподавателей различных дисциплин [1–5; 7; 9–11]. Одной из актуальных задач в современном образовании, как общем, так и профессиональном, является вопрос разработки объективированных средств оценки результатов обучения (учебных достижений), соответствующих требованиям ФГОС [8]. Сложность решения этой задачи определяется тем, что от привычного подхода к оценке в основном знаний, иногда умений и в редких случаях навыков в процессе предметного обучения, необходимо переходить еще и к оценке результатов обучения, носящих методологический, надпредметный, интегративный характер. В общем образовании необходимо оценивать уровень сформированности универсальных учебных действий (УУД), а в профессиональном образовании – компетенций.

Анализ понятий «компетенция», «компетентность» и «универсальное учебное действие» показывает, что они не только обладают общими признаками, но и находятся в некотором смысле в иерархическом взаимодействии (отношении): компетенция как более общее понятие включает в себя признаки УУД. Причем некоторые конкретные компетенции включают совокупности УУД, в том

числе и разнотипные. Действительно, чтобы убедиться в этом, достаточно рассмотреть общие определения УУД и компетенции или определения какой-либо конкретной общекультурной компетенции и познавательных или личностных УУД [6; 8].

Один из идеологов ФГОС общего образования А. Г. Асмолов определяет универсальные учебные действия как обобщенные действия, открывающие возможность широкой ориентации обучающихся в различных предметных областях и в строении самой учебной деятельности, включая осознание обучающимися ее целевой направленности, ценностно-смысловых и операциональных характеристик [6].

А. В. Хуторской определяет компетенцию как отчужденное, заранее определенное социальное требование (норму) к образовательной подготовке студента, необходимое для его эффективной продуктивной деятельности в определенной сфере. Компетентность автор определяет как совокупность личностных качеств учащегося (ценностно-смысловых ориентаций, знаний, умений, навыков, способностей), обусловленных опытом его деятельности в определенной социально и личностно значимой сфере [9].

Вышесказанное позволяет, с одной стороны, разрабатывать общий подход к оценке результатов обучения школьников и студентов, с другой стороны, использовать оценку УУД в оценке компетенций. Здесь мы представим реализацию общего подхода к разработке средств оценки результатов обучения на примере разработки ФОС для компетенций в соответствии с аккредитационными требованиями для вузов.

В структуру любого оценочного средства входят показатели, критерии, шкала и лист оценки. При разработке ФОС для конкретной дисциплины средства оценки сформированности той или иной компетенции определяются исходя из требований к результатам изучения дисциплины, выраженным в знаниях, умениях и навыках, с учетом наличного соответствия между показателями и критериями, определенными для этой компетенции и для выбранного оценочного средства.

При отборе оценочных средств, определении показателей и критериев для них мы будем опираться на следующие трактовки этих понятий. Оценка – определение и выражение в условных знаках (баллах), а также в оценочных суждениях педагога степени усвоения учащимися знаний, умений и навыков, установленных программой. В процессе перехода к ФГОС к этому традиционному пониманию оценки необходимо добавить еще следующее: *оценка* должна включать в себя квалификацию степени развитости определенного свойства у оцениваемого лица, а также количественную и качественную характеристику его действий или результатов деятельности [4; 5]. *Показатель* определяется как обобщенная характеристика какого-либо объекта, процесса или его результата, понятия или его свойства. *Критерий* – признак, основание, правило принятия решения по оценке чего-либо на соответствие предъявленным требованиям. Кроме того, принято выделять уровни сформированности компетенции, в соответствии с которыми определяются ее показатели и критерии. Наиболее распространенными являются следующие классификации уровней: базовый и повышенный; пороговый и повышенный; низкий, средний и высокий; когнитивный, деятельностный и повышенный; начальный, продвинутый и предпрофессиональный и т. д. В соответствии с принятой в нашем вузе классификацией уровней сформированности компетенции мы будем выделять в листе оценивания уровня сформированности компетенции два уровня – базовый и повышенный.

Часто, для описания структуры компетенции используются дескрипторы (средства описания основного смыслового содержания), представленные в виде перечня требований к знаниям, умениям и навыкам, уровень владения которыми, сформулированный в виде основных наблюдаемых его признаков, и определяет уровень сформированности компетенции. Перечень дескрипторов компетенции является, по сути, средством детализации ее показателей, а основные наблюдаемые признаки уровня можно рассматривать в некотором смысле

как обобщение критериев проявления показателей. При этом используются два варианта (подхода) соотнесения уровня сформированности компетенции с ее дескрипторами и признаками их проявления на каждом уровне. В первом подходе для каждого уровня определяется свой перечень дескрипторов и признаков их проявления; во втором определяются один список дескрипторов, а уровни дифференцируются по признакам проявления дескрипторов.

Покажем реализацию второго подхода к разработке паспорта компетенции на примере специальной предметной математической компетенции (СПКМ-1): владеет основными положениями фундаментальных и прикладных разделов математики, дескрипторный состав, наблюдаемые признаки уровня и средства оценивания которой мы определяем следующим образом.

Дескрипторный состав компетенции СПКМ-1:

– *знать*: определения основных понятий дискретной и непрерывной математики; формулировки основных правил, определяющих способы выполнения операций и установления истинности отношений; формулировки основных теоретических положений дискретной и непрерывной математики;

– *уметь*: конкретизировать формулировки математических определений и утверждений в соответствии с различными целями в различных ситуациях; выполнять вновь определенные действия в соответствии со сформулированными правилами; проверять выполнение признаков основных понятий дискретной и непрерывной математики на конкретных объектах; преобразовывать математические объекты в соответствии с определенными целями по описанным допустимым правилам; строить математические объекты в соответствии с определенными целями по допустимым правилам; доказывать основные утверждения дискретной и непрерывной математики; доказывать выполнение сформулированных свойств для конкретных объектов; применять аналогию для выявления свойств объектов и отношений между объектами, для преобразования

и построения объектов; формулировать индуктивные обобщения суждений, фиксирующих выполнение какого-либо свойства у классов однотипных объектов; формулировать дедуктивные следствия из суждений в соответствии с основными правилами вывода (основными формами умозаключений;

– *владеть*: опытом преобразования стандартных математических выражений по основным правилам; начальным опытом построения интерпретаций математических выражений в различных предметных областях и практике; начальным опытом построения математических моделей для конкретизированных объектов других предметных областей и практики.

Основные наблюдаемые признаки уровня сформированности компетенции СПКМ-1:

– базовый уровень: способность формулировать и конкретизировать основные определения, утверждения и правила фундаментальных и прикладных разделов математики;

– повышенный уровень: способность обосновывать, преобразовывать и применять основные определения, утверждения и правила фундаментальных и прикладных разделов математики.

Средства оценки уровня сформированности компетенции:

– базовый уровень: контрольная работа, коллоквиум, тестирование, конспект, реферат;

– повышенный уровень: коллоквиум, реферат, проект, курсовая работа, выпускная квалификационная работа.

Показатели и критерии сформированности компетенции СПКМ-1 представлены в табл. 1.

Оценку достижений показателей сформированности СПКМ-1 проиллюстрируем на примере таких оценочных средств, как контрольная работа (структура представлена в табл. 2) и коллоквиум (структура представлена в табл. 3). Первый показатель СПКМ-1 проверяется через первый показатель контрольной работы и первый показатель коллоквиума, второй показатель СПКМ-1 через второй и третий показатели контрольной работы и первый и второй показатели коллоквиума, третий показатель СПКМ-1 через третий показатель коллоквиума.

Показатели и критерии сформированности компетенции СПКМ-1

Показатели	Критерии
Способность формулировать и конкретизировать основные определения, утверждения и правила фундаментальных и прикладных разделов математики	<ul style="list-style-type: none"> – формулирует определения основных понятий, основные теоретические положения и правила, определяющие способы выполнения операций и установления истинности отношений; – конкретизирует в стандартных ситуациях в соответствии с заданными целями определения основных понятий, основные теоретические положения и правила, определяющие способы выполнения операций и установления истинности отношений; – конкретизирует в нестандартных ситуациях в соответствии с самостоятельно определенными целями определения основных понятий, основные теоретические положения и правила, определяющие способы выполнения операций и установления истинности отношений
Способность обосновывать, преобразовывать и применять основные определения, утверждения и правила фундаментальных и прикладных разделов математики	<ul style="list-style-type: none"> – доказывает основные утверждения фундаментальных и прикладных разделов математики, приведенные в стандартной формулировке, применяя в стандартных ситуациях определения, теоретические положения и правила; – доказывает утверждения фундаментальных и прикладных разделов математики, приведенные в нестандартной формулировке, применяя в нестандартных ситуациях преобразованные определения, теоретические положения и правила; – формулирует и доказывает преобразованные утверждения в нестандартных ситуациях в соответствии с самостоятельно определенными целями, используя преобразованные определения, теоретические положения и правила
Способность аргументированно и методически грамотно комментировать и разъяснять свои действия в процессе доказательства утверждений и решения математических и прикладных задач с учетом методологической направленности образовательной деятельности	<ul style="list-style-type: none"> – методически грамотно комментирует свои действия по применению определений, утверждений и правил в процессе построения доказательств и решений математических и прикладных задач в стандартных профессиональных ситуациях; – методически грамотно разъясняет и обосновывает свои действия по применению определений, утверждений и правил в процессе построения доказательств и решений математических и прикладных задач в стандартных профессиональных ситуациях; – методически грамотно разъясняет и обосновывает свои действия по применению определений, утверждений и правил в процессе построения доказательств и решений математических и прикладных задач в стандартных и нестандартных профессиональных ситуациях, акцентируя внимание обучающихся на применяемых методах познавательной деятельности.

Таблица 2

Контрольная работа

Характеристика	Показатели	Критерии	Шкала оценивания
<p>1</p> <p>Средство проверки уровня знаний, умений и навыков обучающихся по конкретному разделу (теме) учебной программы, включающее задания теоретического и (или) практического характера. Проводится в письменном виде</p>	<p>2</p> <p>Способен приводить полные ответы на поставленные теоретические вопросы</p>	<p>3</p> <p>Перечисляет факты</p> <p>Перечисляет существенные признаки понятий в рамках заданного вопроса, распознает их, приводит примеры и контрпримеры к ним, устанавливает отношение между понятиями и классифицирует понятия (в случае необходимости)</p> <p>Устанавливает причинно-следственные связи между фактами</p>	<p>4</p> <p>0 – не перечислил большую часть фактов, требуемых для ответа на поставленный теоретический вопрос</p> <p>1 – перечислил большую часть фактов, требуемых для ответа на поставленный теоретический вопрос</p> <p>2 – перечислил все факты, требуемые для ответа на поставленный теоретический вопрос</p> <p>0 – не выполнил большую часть необходимых для ответа на поставленный теоретический вопрос операций</p> <p>1 – выполнил большую часть необходимых для ответа на поставленный теоретический вопрос операций</p> <p>2 – выполнил все необходимые для ответа на поставленный теоретический вопрос операций</p> <p>0 – не привел большую часть причинно-следственных связей между фактами требуемых для ответа на поставленный теоретический вопрос</p> <p>1 – привел большую часть причинно-следственных связей между фактами, требуемых для ответа на поставленный теоретический вопрос</p> <p>2 – привел причинно-следственные связи между фактами, требуемыми для ответа на поставленный теоретический вопрос</p>

1	2	3	4
<p>Средство проверки уровня знаний, умений и навыков обучающихся по конкретному разделу (теме) учебной программы, включающее задания теоретического и (или) практического характера. Проводится в письменном виде</p>	<p>Способен выполнять практические задания на применение теоретических положений в нестандартных ситуациях, не эквивалентных никаким ситуациям, не эквивалентным в процессе изучения материала)</p>	<p>Реализовывает этапы решения задачи</p> <p>Грамотно использует язык науки в процессе описания решения задачи</p>	<p>0 – не реализовал большую часть этапов решения задачи</p> <p>1 – реализовал большую часть этапов решения задачи</p> <p>2 – реализовал все этапы решения задачи</p> <p>0 – в описании большей части этапов решения задачи допустил ошибки и (или) недочеты при использовании языка науки</p> <p>1 – в описании меньшей части этапов решения задачи допустил недочеты при использовании языка науки</p>
<p>Способен выполнять практические задания на применение теоретических положений в нестандартных ситуациях, не эквивалентных никаким ситуациям, не эквивалентным в процессе изучения материала)</p>	<p>Оформляет решение задач в соответствии с установленными требованиями</p>	<p>2 – грамотно использовал язык науки в процессе описания всех этапов решения задачи</p> <p>0 – оформил решение задач не соответствующее с большей частью установленных требований</p> <p>1 – оформил решение задач в соответствии с большей частью установленных требований</p> <p>2 – оформил решение задач в соответствии со всеми установленными требованиями</p>	<p>2 – грамотно использовал язык науки в процессе описания всех этапов решения задачи</p> <p>0 – оформил решение задач не соответствующее с большей частью установленных требований</p> <p>1 – оформил решение задач в соответствии с большей частью установленных требований</p> <p>2 – оформил решение задач в соответствии со всеми установленными требованиями</p>

Таблица 3

Коллоквиум

Характеристика	Показатели	Критерии	Шкала оценивания
<p>1</p> <p>Средство контроля усвоения учебного материала темы или разделов дисциплины, организованное как учебное занятие в виде собеседования педагогического работника с обучающимся</p>	<p>2</p> <p>Способность оперировать основными понятиями учебного материала в стандартных ситуациях (ситуациях, эквивалентных перечисленным в изучаемом материале)</p>	<p>3</p> <p>Корректно воспроизводит фрагменты учебного материала в качестве ответа на прямые вопросы</p> <p>Распознает ситуации, позволяющие непосредственно, т. е. без преобразования, применять основные понятия и положения для разрешения стандартных задач, возникающих в стандартных ситуациях</p> <p>Непосредственно, т. е. без преобразования, применяет основные понятия и положения для разрешения стандартных задач, возникающих в стандартных ситуациях</p>	<p>4</p> <p>0 – не воспроизводит большую часть материала</p> <p>1 – воспроизводит большую часть материала, но иногда допускает ошибки</p> <p>2 – корректно воспроизводит материал в полном объеме</p> <p>0 – не распознает большую часть предложенных ситуаций применения материала</p> <p>1 – распознает большую часть предложенных ситуаций применения материала, но иногда допускает ошибки</p> <p>2 – корректно распознает все предложенные ситуации применения материала в полном объеме</p> <p>0 – не применяет материал в большей части предложенных ситуаций, допускающих его непосредственное применение</p> <p>1 – применяет, но с недочетами материал в большей части предложенных ситуаций, допускающих его непосредственное применение</p> <p>2 – применяет корректно материал во всех предложенных ситуациях, допускающих его непосредственное применение</p> <p>0 – не отвечает на большую часть вопросов, требующих преобразования учебного материала</p> <p>1 – отвечает на большую часть вопросов, требующих преобразования учебного материала, но иногда допускает ошибки</p> <p>2 – отвечает на все вопросы, требующие преобразования учебного материала, отражения его связи с другими разделами данной дисциплины</p>
	<p>Способность оперировать основными понятиями учебного материала в нестандартных ситуациях</p>	<p>Корректно отвечает на вопросы, требующие преобразования учебного материала, отражения его связи с другими разделами данной дисциплины</p>	

Продолжение табл. 3

1	Средство контроля усвоения изучаемого учебного материала темы или разделов дисциплины, организованное как учебное занятие в виде собеседования педагогического работника с обучающимися	2	3	4
	Способность оперировать основными понятиями контролируемого учебного материала в нестандартных ситуациях	<p>Распознает ситуации, позволяющие после преобразований применять основные понятия и положения для разрешения нестандартных задач, возникающих в нестандартных ситуациях</p> <p>Применяет преобразованные основные понятия и положения для разрешения нестандартных задач, возникающих в нестандартных ситуациях</p>	<p>0 – не распознает большую часть предложенных ситуаций, требующих применения преобразованного учебного материала в нестандартных ситуациях</p> <p>1 – распознает большую часть предложенных ситуаций, требующих применения преобразованного учебного материала в нестандартных ситуациях, но иногда допускает ошибки</p> <p>2 – распознает все предложенные ситуации, позволяющие после преобразований, применять учебный материал для разрешения не стандартных задач, возникающих в нестандартных ситуациях</p>	
	Способен участвовать в дискуссии по теме коллоквиума	<p>Выявляет ошибки и недочеты, допущенные обучающимися при ответах на отдельные вопросы коллоквиума</p> <p>Дополняет ответы обучающихся на отдельные вопросы коллоквиума в случае их неполноты</p>	<p>0 – не выполняет большую часть заданий, требующих применения преобразованного учебного материала в нестандартных ситуациях</p> <p>1 – выполняет большую часть предложенных заданий, требующих применения преобразованного учебного материала в нестандартных ситуациях, но иногда допускает ошибки</p> <p>2 – выполняет все предложенные задания, требующие применения преобразованного учебного материала для разрешения не стандартных задач, возникающих в нестандартных ситуациях</p> <p>0 – не выявляет ошибки и недочеты, допущенные обучающимися при ответах на отдельные вопросы коллоквиума либо не констатирует верность ответа при отсутствии таковых</p> <p>1 – выявляет большую часть ошибок и недочетов, допущенных обучающимися при ответах на отдельные вопросы коллоквиума</p> <p>2 – выявляет все ошибки и недочеты, допущенные обучающимися при ответах на отдельные вопросы коллоквиума либо констатирует верность ответа при отсутствии таковых</p> <p>0 – не дополняет ответы обучающихся на отдельные вопросы коллоквиума в случаях их неполноты</p> <p>1 – частично дополняет ответы обучающихся на отдельные вопросы коллоквиума в случаях их неполноты</p> <p>2 – полностью дополняет ответы обучающихся на отдельные вопросы коллоквиума в случаях их неполноты</p>	

Окончание табл. 3

1	2	3	4
<p>Средство контроля усвоения изучаемого учебного материала темы или разделов дисциплины, организованное как учебное занятие в виде собеседования педагогического работника с обучающимися</p>	<p>Способен участвовать в дискуссии по теме коллоквиума</p>	<p>Грамотно формулирует вопросы, конкретизирующие и уточняющие сообщения обучающихся</p>	<p>0 – не формулирует вопросы, конкретизирующие и уточняющие неполные либо недостоверные сообщения обучающихся, или формулирует некорректные вопросы</p> <p>1 – формулирует вопросы, конкретизирующие и уточняющие неполные либо недостоверные сообщения обучающихся, но не всегда корректно</p> <p>2 – грамотно формулирует вопросы, конкретизирующие и уточняющие неполные либо недостоверные сообщения обучающихся</p> <p>0 – не может подвести итог дискуссии</p> <p>1 – подводит итог дискуссии по отдельным вопросам коллоквиума, но не обосновывает свою точку зрения</p> <p>2 – подводит итог дискуссии по отдельным вопросам коллоквиума</p>

Библиографический список

1. Донских О. А. Дело о компетентностном подходе // Высшее образование в России. – 2013. – № 5. – С. 36–45.
2. Дулатова З. А., Лапшина Е. С. О внедрении компетентностного подхода в процессе обучения студентов математических профилей // Сибирский педагогический журнал. – 2015. – № 4. – С. 95–101.
3. Зимняя И. А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования // Высшее образование сегодня. – 2003. – № 5. – С. 54–58.
4. Елина Е. Г., Ковтун Е. Н., Родионова С. Е. Компетенции и результаты обучения: логика представления в образовательных программах // Высшее образование в России. – 2015. – № 1. – С. 10–20.
5. Ибрагимов Г. И., Ибрагимова Е. М. Оценивание компетенций: проблемы и решения // Высшее образование в России. – 2016. – № 1. – С. 43–52.
6. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе: от действия к мысли: пособие для учителя / под ред. А. Г. Асмолова. – М.: Просвещение, 2008. – 151 с.
7. Компетентностный подход в педагогическом образовании: монография / под ред. В. А. Козырева, Н. Ф. Радионовой, А. П. Тряпицкой. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2005. – 392 с.
8. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования направления подготовки 44.03.01 «Педагогическое образование» [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.edu.ru/abitur/act.82/index.php#> (дата обращения: 28.04.2015).
9. Хуторской А. В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированного образования // Народное образование. – 2003. – № 2. – С. 58–64.
10. Adelman C. The Bologna Process for US Eyes: Re-learning Higher Education in the Age of Convergence [Электронный ресурс]. – URL: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED504904.pdf> (дата обращения: 05.04.2016).
11. Jones E. A., Voorhees R. A. Defining and assessing learning: Exploring competency-based initiatives. Report of the National Postsecondary Education Cooperative Working Group on Competency-Based Initiatives in Postsecondary Education Brochure and Report [Электронный ресурс]. – URL: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED473245.pdf> (дата обращения: 05.04.2016).

Поступила в редакцию 06.04.2016

Buchkova Olga Ivanovna

Cand. Sci. (Pedag.), Assist. Prof. of the Department of Mathematics and Method of Teaching Mathematics of Irkutsk State University, buchkovaoi@mail.ru, Irkutsk

Dulatova Zainep Asanalievna

Cand. Sci. (Physico-Mathem.), Assist. Prof. of the Department of Mathematics and Method of Teaching Mathematics of Irkutsk State University, dulatova@yandex.ru, Irkutsk

ABOUT METHODS OF EVALUATING OF STUDENTS' COMPETENCE

Abstract. The article is dedicated to some aspects of introduction of competence approach in professional education. The author's experience in making indicators and the criteria of evaluating the student's competence at the example of the special mathematical competence is described in this work. This is a universal approach and can be used for creating similar materials for other competence as well.

Keywords: competence approach, assessment tools of formation of competence, performance criteria

References

1. Donskikh, O. A., 2013. Delo o kompetentnostnom podxode [The Case of the competence-based approach]. Vysshee obrazovanie v Rossii [Higher education in Russia], 5, pp. 36–45 (in Russ.).
2. Dulatova, Z. A., Lapshina, E. S., 2015. O vnedrenii kompetentnostnogo podxoda v processe obucheniya studentov matematicheskix profilej [About adaptation competence-based approach in education of students of mathematical specialties]. Sibirskij pedagogicheskij zhurnal [Siberian Pedagogical Journal], 4, pp. 94–101 (in Russ., abstr. in Eng).

3. Zimnyaya, I. A., 2003. Klyuchevye kompetencii – novaya paradigma rezul'tata obrazovaniya [Key competencies – is the result of a new paradigm of education]. *Vysshee obrazovanie segodnya* [Higher Education Today], 5, pp. 54–58 (in Russ.).
4. Elina, E. G., Kovtun, N., Rodionovna, S. E., 2015. Kompetencii i rezul'taty obucheniya: logika predstavleniya v obrazovatel'nyx programmax [Competence and results of teaching: logic of presentation in education]. *Vysshee obrazovanie v Rossii* [Higher education in Russia], 1, pp. 10–20 (in Russ.).
5. Ibragimov, G. I., Ibragimova, E. M., 2016. Ocenivanie kompetencij: problemy i resheniya [Evaluating competence: problems and solution]. *Vysshee obrazovanie v Rossii* [Higher education in Russia], 1, pp. 43–52 (in Russ.).
6. Asmalov, A. G., ed., 2008. Kak proektirovat' universal'nye uchebnye dejstviya v nachal'noj shkole: ot dejstviya k mysli [How to plan universal teaching methods for primary school: from methods to thought: aid for teachers]. Moscow: Prosveshchenie Publ., 151p. (in Russ.).
7. Kozyrev, V. A., Radionova, N. F., Tryapicyna, A. P., eds., 2005. Kompetentnostnyj podxod v pedagogicheskom obrazovanii [Competence-based approach in teacher education]. St. Petersburg: RGPU im. A. I. Gercena Publ., 392 p. (in Russ.).
8. The federal state educational standard of higher education training areas 44.03.01 “Teacher Education” [online]. Available at: <http://www.edu.ru/abitur/act.82/index.php#> (Accessed 28 April 2015) (in Russ.).
9. Khutorskoj, A. V., 2003. Klyuchevye kompetencii kak komponent lichnostno-orientirovannogo obrazovaniya [Key competences as a component of a student-centered education]. *Narodnoe obrazovanie* [Public education], 2, pp. 58–64 (in Russ.).
10. Adelman, C., 2009. The Bologna Process for US eyes: Re-learning higher education in the age of convergence [online]. Available at: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED504904.pdf> (Accessed 05 April 2016).
11. Jones, E. A.6 Voorhees, R. A., 2002. Defining and assessing learning: Exploring competency-based initiatives. Report of the National Postsecondary Education Cooperative Working Group on Competency-Based Initiatives in Postsecondary Education Brochure and Report [online]. Available at: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED473245.pdf> (Accessed 05 April 2016).

Submitted 06.04.2016

Грибукова Оксана Геннадьевна

Старший преподаватель кафедры логопедии и детской речи, Новосибирский государственный педагогический университет, oхана_grib@mail.ru, Новосибирск

Шкатова Евгения Анатольевна

Кандидат педагогических наук, доцент кафедры логопедии и детской речи, Новосибирский государственный педагогический университет, shkatova.eva@mail.ru, Новосибирск

ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ ТЬЮТОРСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ СТУДЕНТАМИ В ПРОЦЕССЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПРАКТИКИ

Аннотация. В данной статье рассмотрены возможности сопровождения ребенка с речевыми нарушениями в процессе педагогической практики студентом-тьютором. Основополагающим в процессе педагогической практики является оказание помощи студентам в освоении ими технологий тьюторского сопровождения и внедрении этих технологий в практику работы, а также в формировании новой профессиональной роли. Внедрение элементов тьюторской технологии в рамках студенческих практик в условиях современной системы дошкольного образования с инклюзивными группами является актуальным и необходимым и рассматривается как поддержка (особый вид помощи ребенку с речевыми нарушениями).

Ключевые слова: тьюторство, студент-тьютор, дети с ограниченными возможностями здоровья, нарушения речи, речевое развитие, инклюзивное образование, педагогическая деятельность.

Одной из современных инновационных технологий, актуальных для эффективного развития детей с ОВЗ, является технология тьюторского сопровождения.

Для рассмотрения возможностей решения проблемы внедрения тьюторского сопровождения детей с нарушениями речи студентами в процессе педагогической практики нами был определен ряд задач:

1) проанализировать и систематизировать научно-теоретические и нормативно-правовые основы возможностей внедрения тьюторского сопровождения в практику образовательных учреждений;

2) определить организационные и содержательные аспекты внедрения тьюторской технологии в деятельность студентов в процессе педагогических практик.

В рамках данной проблемы мы полагаем, что научные взгляды ученых по теории и практике внедрения тьюторской технологии в образование, раскрывающие актуальные состояния и перспективы, позволят нам определить теоретико-методологическую и правовую базу для решения обозначенных задач.

Анализ и обобщение научно-теоретических положений и практического опыта показывает, что тьюторство определяется как

феномен открытой образовательной системы (Т. М. Ковалева, Н. В. Рыбалкина и др.) [9; 10; 19], имеется также философское обоснование открытого образования (Б. С. Гершунским, О. В. Плахотник, В. М. Рогозиным и др.) [6; 14; 18].

Кроме того, выделены закономерности тьюторского сознания и деятельности (Д. В. Абашева, Г. Н. Беспалова, Л. М. Долгова, Т. М. Ковалева, О. С. Плахотник, И. Д. Проскуровская, А. А. Попов, Н. В. Чиркова, Е. А. Суханова и др.). Педагогический аспект обоснования внедрения тьюторского сопровождения (на примере общеобразовательных школ организация тьюторского сопровождения) отражен в работах Т. М. Ковалевой, Е. А. Сухановой и др. [9; 10; 21], Н. В. Рыбалкиной (технологии образовательного туризма) [19], Е. А. Александровой (сопровождение одаренных детей) [2], А. Н. Тубельского (тьюторское сопровождение подростков в профориентации) [22], Е. И. Колосовой (дополнительное образование) [11], Г. Н. Беспаловой (самообразование подростка) [3].

Большое значение в аспекте исследования имеет концепция, разработанная Международной ассоциацией тьюторства, возглавляемой Т. М. Ковалевой, в которой показаны

философские и педагогические основания тьюторства, раскрыты понятия «тьюторство», «тьюторское сопровождение», определены задачи тьютора, сформулированы принципы и основные этапы тьюторского сопровождения в образовательных пространствах [9; 10].

Исследования последних лет посвящены и созданию функциональной модели сопровождения тьютором индивидуальной траектории (Н. В. Рыбалкина) [19].

М. И. Черновой выделены ряд требований к тьютору по отношению к пониманию сущности инклюзивного образования: знание психологических закономерностей развития ребенка и особенностей возраста и его личностного развития; умение разграничивать инклюзивное образование от традиционных форм образования; умение реализовывать способы педагогического взаимодействия между всеми личностями образовательной среды; владение навыком анализа взаимодействия и взаимопонимания ребенка с ОВЗ и социального окружения [23].

Таким образом, построение тьюторских образовательных практик и тьюторской деятельности обосновано философскими положениями теории открытого образования и педагогическими направлениями, разработанными в настоящее время. Тьюторство рассматривается как особый тип гуманитарного педагогического сопровождения, сопровождения процесса индивидуализации в ситуации открытого образования.

Исходя из вышеизложенного очевидно, что в настоящее время складывается обоснованная система научно-практических исследований, позволяющих рассмотреть различные варианты внедрения тьюторской технологии как особой технологии сопровождения детей с психофизическими и речевыми нарушениями в процессе педагогической практики.

Учитывая то, что многие авторы под сопровождением понимают разноплановые движения, мы полагаем, что обращение к проблеме тьюторства как технологии сопровождения детей с речевыми нарушениями в процессе педагогической практики не противоречит концептуальным основам тьюторского сопровождения и может быть на первом этапе рассмотрено в теоретической части исследования.

Анализ научных исследований и практического опыта в области внедрения технологии тьюторского сопровождения детей с нарушениями речи свидетельствует о наличии ряда противоречий между:

- сложившимся в науке подходом, определяющим тьюторство как технологию, и необходимостью более широкого понимания тьюторской технологии как механизма сопровождения детей с ОВЗ;

- актуальностью реализации тьюторской технологии в сфере высшего профессионального образования и недостаточной работанностью технологии тьюторского сопровождения как системы последовательно реализуемых взаимодействий между учреждением высшего образования и различными детскими образовательными организациями.

На наш взгляд, перечисленные противоречия подчеркивают актуальность исследования проблемы, состоящей в определении сущности тьюторской технологии в сфере профессионально-педагогического образования и обосновании внедрения тьюторской технологии в высшем профессиональном образовании как условия эффективного решения задач профессионального образования.

Современный этап модернизации российского образования характеризуется внедрением инклюзивного подхода к образованию детей с ОВЗ и применяется совершенно правомерно. В Саламанке (Испания, 1994) на Всемирной конференции по образованию детей с особыми потребностями определена необходимость разработки системы образования таких детей и выполнение образовательных программ с учетом широкого разнообразия у них особенностей и потребностей.

По данным О. А. Степановой, Л. С. Вакуленко и др. от 60 до 90 % детей имеют те или иные проблемы и чаще всего это именно речевые нарушения разной степени сложности [4; 20].

Среди детей с тяжелыми нарушениями речи существует большая группа детей с негрубыми нарушениями речи: дети, у которых неправильно произносится или отсутствует 1–2 звука или группы звуков и кроме нарушений звукопроизношения имеются другие нарушения речевых и неречевых функций, которые препятствуют комфортному вовлечению их в социум детского коллектива. Такие дети, обучаясь в массовых группах, заве-

домо оказываются включенными в процесс инклюзивного образования, который предполагает целенаправленное воздействие на каждого ребенка для обеспечения его комфортного пребывания в группе сверстников, обеспечения его самореализации.

По мнению В. М. Гребенникова и др., важным условием перехода к инклюзивному образованию и его успешности является система сопровождения и поддержки [7].

Н. Н. Малофеев отмечает, что ребенку с ОВЗ для понимания материала необходимы иные наглядные средства или дополнительное внимание учителя [12].

Следует отметить, что решение проблем обучения, воспитания, развития детей с ОВЗ в условиях инклюзии/интеграции на современном этапе является необходимым для модернизации российского образования [12].

В законе «Об образовании в Российской Федерации» (№ 273-ФЗ, ст. 79) определены условия организации обучения и воспитания, содержания образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья. Образование детей с ОВЗ должно осуществляться по адаптированным образовательным программам, для инвалидов определяются индивидуальные программы реабилитации. Для получения образования обучающимися указана необходимость создания специальных условий для их обучения, воспитания и развития.

Одним из условий обозначено проведение коррекционных индивидуальных и групповых занятий, что непосредственно входит в одну из задач студенческой практики.

В рамках реализации принципа открытости задача тьютора как посредника заключается в расширении образовательного пространства каждого обучающегося и предоставлении как можно большего разнообразия вариантов движения для самоопределения [25] и требует его специальной профессиональной подготовленности [26].

Основой открытого обучения становится индивидуальная образовательная программа, ориентированная на конкретного человека.

В настоящее время должность тьютора в России утверждена и введена в российскую систему образования Приказами Министерства здравоохранения и социального развития РФ (2008 г. № 11731 и № 11725), специальность «тьютор» внесена в «Еди-

ный квалификационный справочник должностей, специалистов и служащих» (2010 г.).

Согласно квалификационному справочнику тьютор относится к педагогическим работникам, и он должен иметь профессиональную, информационную, коммуникативную и правовую компетентности.

Являясь важным ресурсом для создания гибкой, эффективной, ориентированной на ребенка системы сопровождения в условиях инклюзивного образования, тьютор должен решать главную задачу сопровождения – поддержка ребенка в процессе обучения, воспитания и развития.

В организациях инклюзивной направленности тьютор как специалист осуществляет сопровождение ребенка с ОВЗ в процессе общего и индивидуального обучения, участвует в разработке образовательной программы, является посредником между традиционным педагогом и ребенком с ОВЗ.

Целью деятельности тьютора является сопровождение и коррекция образовательных программ и учебных планов с учетом нужд и потребностей, интересов и проблем ребенка [23]. В связи с данной целью деятельности к специалисту, работающему в системе инклюзии и осуществляющему процесс сопровождения детей с ОВЗ, предъявляется ряд требований.

Следует отметить, что значимая роль отводится знанию и пониманию тьютором сущности инклюзивного образования. D. Kam Pun Wong провела исследование, в котором изучалось влияние условий общего образования на формирование отношения к людям с ограниченными возможностями у здоровых учащихся [27]. Тьютор должен знать психологические закономерности и особенности возрастного и личностного развития ребенка. У тьютора должны быть сформулированы знания об умении разграничивать инклюзивное образование от традиционных форм образования и осуществлять различные способы педагогического взаимодействия между всеми лицами образовательной среды (индивидуально, в группе, с родителями); он должен владеть навыками анализа особенностей взаимодействия и взаимопонимания ребенка с ОВЗ и социального окружения [24].

Рассмотрение вопроса о внедрении тьюторских технологий в деятельность сту-

дентов-практикантов в дошкольные организации в группы для инклюзивных детей определяет задачу нашего дальнейшего исследования.

Организация деятельности студента-тьютора направления СДО (профиль «Логопедия») в ДОУ определяется необходимостью поддержки сопровождения детей дошкольного возраста с речевыми нарушениями в условиях инклюзии, в частности в решении практических задач по поддержке и сопровождению детей с нарушениями речи.

Деятельность студента-тьютора предполагает взаимодействие тьютора с ребенком в рамках педагогической практики.

Полагаем, что в сфере тьюторской деятельности направления «Специальное дефектологическое образование» студент может организовывать индивидуальные и групповые консультации детей по коррекции и развитию устной речи; проводить консультации для родителей, используя различные технологии и способы коммуникации; поддерживать познавательный интерес обучающихся, анализируя перспективы и возможности расширения его диапазона; осуществлять сопровождение ребенка в режимные моменты; проводить работу по взаимодействию сверстников в инклюзивной группе [25]. Данные квалификационные характеристики не противоречат компетенциям, формируемым в соответствии с ОПП направления «Специальное дефектологическое образование», профиль «Логопедия».

При этом в рамках коррекционно-педагогической деятельности студент-тьютор может осуществлять коррекционное развитие ребенка через разные способы работы; создавать условия для осмысления успеха и удачи путем анализа пройденного пути и прояснения индивидуального «профиля развития» ребенка. основополагающими принципами индивидуальности являются: гибкость, индивидуализация.

Также выяснено, что значимым является тьюторская позиция студента – один из важнейших компонентов педагогической компетенции в области коррекционной деятельности, так как студент призван решать на практике такие профессиональные задачи в соответствии с профилем подготовки и видами профессиональной деятельности, как: осуществление психолого-педагогиче-

ского сопровождения процессов социализации; психолого-педагогическое изучение особенностей речевого развития и психофизиологического развития ребенка с проблемами развития; консультирование (оказание консультативной помощи родителям); планирование коррекционно-развивающей работы с учетом специфики образовательной программы и структуры нарушения, учебно-методического обеспечения, выбор и обоснование образовательной программы; формирование общей культуры ребенка; пропаганда толерантного отношения к ребенку, его проблемам развития [25].

Следует также отметить, что при прохождении педагогических практик у студента в процессе взаимодействия с ребенком, родителями, педагогами могут быть сформированы следующие профессиональные компетенции:

- способность к социальному взаимодействию, сотрудничеству и решению конфликтов в социальных и профессиональных сферах, толерантности, социальной мобильности;

- способность обладать мотивацией к осознанию социальной значимости своей будущей профессии, к выполнению профессиональной деятельности, способность к эмпатии, к корректному и адекватному восприятию детей с ОВЗ;

- способность понимать и использовать в профессиональной деятельности знания этиологии, симптоматики и механизмов речевых нарушений в структуре дефекта детей с ОВЗ;

- способность при организации логопедического обследования и планирования коррекционно-развивающей работы учитывать закономерности развития устной и письменной речи в онтогенезе;

- способность выявлять нарушения вербальных и невербальных компонентов речи и преодолевать эти нарушения у детей с ОВЗ;

- готовность к реализации методик основных учебных предметов в обучении детей с тяжелыми нарушениями речи с учетом ФГТ;

- способность к планированию, организации и реализации коррекционно-логопедической работы с детьми раннего возраста.

Немаловажным является и то, что студент-тьютор на основе усвоения знаний по предмету подготовки в соответствии с учеб-

ным планом подготовлен к: применению информационных технологий; наблюдению и анализу учебно-воспитательного процесса, установлению правильных отношений с окружающими; определению форм общения с детьми, коллективом, родителями; проведению психолого-педагогической диагностики; определению степени готовности «особого» ребенка к обучению; преодолению нарушений вербальных и невербальных компонентов речи у детей; осуществлению процесса обучения с учетом специфики тем и разделов программы в соответствии с учебным планом образовательной программы, планированию и проведению учебных занятий.

Так, J.-R. Kim описывает исследование, посвященное изучению взаимосвязи типов программ и их отношения к инклюзии [26].

Также следует отметить, что студент-тьютор в процессе прохождения педагогической практики овладевает:

- современными инструментальными средствами диагностики;
- технологиями оценки уровня развития психических и функциональных процессов развивающейся личности;
- навыками анализа потенциала развивающейся личности;
- методами коррекции нарушений предпосылок письменной речи у детей;
- способностью выявлять и преодолевать нарушения вербального и невербального компонентов речи детей;
- технологиями планирования, организации и реализации коррекционно-воспитательной и коррекционно-образовательной работы с «особыми» детьми;
- дифференциальными приемами обследования детей с разными формами речевых нарушений.

Значимым для результативности деятельности студента в роли тьютора является знание общих и специальных теоретических дисциплин в объеме, необходимом для решения типовых задач профессиональной деятельности [2].

На наш взгляд, общие принципы тьюторства (модульность, гибкость, индивидуальность, непрерывность, открытость) должны сохраняться и при организации системы сопровождения детей с ОВЗ в рамках инклюзивного образования.

Особое место в деятельности студента-тьютора отводится работе с ребенком, прежде всего его участию в составлении индивидуального образовательного плана (ИОП) и его регулярной корректировке для ребенка (детей) совместно с методистом и воспитателем, при участии родителей ребенка. Необходимым условием является создание развивающей среды в рамках коллектива группы. Студент-тьютор обеспечивает соблюдение ребенком режима дня и ИОП, включающего развивающие занятия по подготовке к школе. Взаимодействие с психологом, логопедом, дефектологом, медицинскими работниками, другими специалистами по вопросам эффективности своей работы и решению проблем позволяет студенту решать вопросы более эффективно.

Обладание компетенциями коррекционно-педагогической деятельности позволяет студенту: осуществлять организационную и методическую помощь воспитателю в работе с ребенком с особыми образовательными потребностями в группе; адаптировать учебную программу на занятиях по подготовке к школе под соответствующие образовательные возможности ребенка с особыми образовательными потребностями; оказывать по необходимости помощь ребенку в самообслуживании. Также тьютор осуществляет связь с родителями (законными представителями), информирует о достижениях подопечного, советуется с ними, оказывает им консультативную помощь; проводит при необходимости коррекционно-развивающую работу с подопечным.

При организации деятельности тьютора цель и задачи достигаются следующими средствами:

- организация и адаптация жизненного пространства: рабочего места, места отдыха и других мест, где бывает ребенок;
- выявление тьютором и учителем (воспитателем) зон ближайшего развития ребенка.

Тьюторская деятельность может быть реализована с помощью технологий, наиболее соответствующих природе и содержанию тьюторского сопровождения: портфолио, проектной технологии, информационных технологий, технологии консультирования и др. Полагаем, что тьютор вправе использовать любые образовательные и воспитательные технологии, приемлемые для него

лично и эффективные с точки зрения достижения результатов тьюторского сопровождения, а при наличии инвалидности у ребенка разрабатывать траекторию индивидуального сопровождения в ИПР (индивидуальной программе реабилитации).

На наш взгляд, правомерно осуществление методического сопровождения тьютора-студента в процессе педагогических практик руководителем практик, учителем-логопедом, воспитателем логопедических групп, методистом образовательного учреждения.

Полагаем, что демонстрация результатов практики может осуществляться студентом на конференции по итогам практики через презентационный тип портфолио (портфолио достижений).

Следует учитывать мнение некоторых педагогов-психологов о том, что смена студентов-тьюторов в течение года никоим образом не навредит ребенку. Целесообразность смены в том, что ребенок научится взаимодействовать с разными взрослыми, научится слышать просьбы, воспринимать подсказки самых разных людей в зависимости от их типажа, голоса, варианта подачи инструкции и многое другое.

Внедрение элементов тьюторской технологии в рамках студенческих практик в условиях современной системы дошкольного образования с инклюзивными группами является актуальным и необходимым и рассматривается как поддержка (особый вид помощи) ребенку с речевыми нарушениями.

Таким образом, уточнена теоретико-методологическая база внедрения тьюторской технологии в процессе общего и специального образования, выяснено, что ее освоение эффективнее будет проходить в процессе тьюторского сопровождения при понимании и принятии философии открытого образования и обладании компетенциями тьюторского сопровождения.

Тьюторское сопровождение является одним из необходимых условий качественного образования для детей с ОВЗ. Введение в образовательные учреждения тьюторов – специально подготовленных людей (педагогов, родителей, дефектологов, логопедов, студентов) – поможет решить многие проблемы в организации образовательного процесса детей с нарушениями речи, обучающихся в условиях инклюзивного образования.

Библиографический список

1. *Абашева Д. В.* Систематизирующая роль тьютора в разработке модели проекта «Переподготовка учителей-гуманитариев» // Гуманизация образования в межпредметном взаимодействии. – Чебоксары, 1998. – С. 113–116.
2. *Александрова Е. А., Андреева Е. А.* Модернизация классической модели тьюторства в России, странах Европейского союза и Ближнего Востока. – М.; Тверь: СФК-Офис, 2013. – 160 с.
3. *Беспалова Г. М.* Тьюторское сопровождение школьника [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.thetutor.ru/biblioteka/biblioteka/tyutorstvo-v-osnovnoj-shkole/177-tyutorskoe-soprovozhdenie-shkolnika.html> (дата обращения: 14.09.2015).
4. *Вакуленко Л. С.* Дошкольная логопедическая служба в свете инклюзивного обучения // Логопед. – 2011. – № 4. – С. 11–18.
5. *Волкова Г. А., Ярмакович М. А.* Принципы и содержание логопедической работы с детьми, страдающими общим недоразвитием речи, в условиях дошкольного детского дома // Речевые и нервно-психические нарушения у детей и взрослых. – Л.: Просвещение, 1987. – С. 3–11.
6. *Гершунский Б. С.* Философия образования для XXI века. – М.: Совершенство, 1998. – 232 с.
7. *Гребенникова В. М.* Педагогическое проектирование как инновационный способ управления образовательным учреждением // European Social Science Journal. – 2012. – № 10. – С. 78–85.
8. *Долгова Л. М.* Тьюторство в аспекте результативности образования [Электронный ресурс] // Тьюторство: идеология, проекты, образовательная практика. – М., 2004. – URL: <http://www.thetutor.ru/biblioteka/biblioteka/tyutorstvo-v-dopolnitelnom-professionalnom-obrazovanii/159-tyutorstvo-v-aspekte-rezultativnosti-obrazovaniya.html> (дата обращения: 15.08.2015).
9. *Ковалева Т. М.* О тьюторской деятельности в современном высшем образовании // Тьюторство в открытом образовательном пространстве высшей школы: материалы Всероссийской научно-практической конференции. – М., 2008. – С. 5–14.
10. *Ковалева Т. М., Кобыща Е. И., Попова (Смолик) С. Ю., Теров А. А., Чередилина М. Ю.* Профессия «тьютор». – М.; Тверь: СФК-офис, 2012. – 246 с.
11. *Колосова Е. Б.* Тьютор как новая педагогическая профессия. – М.: Библиотека «Первого сентября», 2008. – 30 с.

12. *Малофеев Н. Н.* Инклюзивное образование в контексте современной социальной политики // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. – 2009. – № 6. – С. 3–10.
13. *Плахотник Е. С.* Тьюторское сопровождение развития профессиональной компетентности педагогов по оценке образовательных результатов в соответствии с требованиями ФГОС // Начальная школа плюс до и после. – 2011. – № 2. – С. 14–17.
14. *Плахотник О. В.* Суб'єкт в освітньому просторі: соціально-філософський аналіз: дис... канд. філос. наук: 09.00.03 / Харківський військовий ун-т. – Харьков, 2004.
15. *Попов А. А.* Тьюторство как педагогическая система культурного самоопределения // Тьюторство: идея и идеология. – Томск, 1996. – С. 49–57.
16. *Проскуровская И. Д.* К вопросу о реконструкции исторических оснований тьюторства [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.thetutor.ru/biblioteka/biblioteka/teoriya-i-istoriya/129-k-voprosu-o-rekonstruktsii-istoricheskikh-osnovaniy-tiutorstva.html> (дата обращения: 15.08.2015).
17. *Проскуровская И. Д.* Опыт реконструкции исторических оснований тьюторства (на материале английских университетов) // Вестник Томского государственного педагогического университета. – 2009. – № 2 (6). – С. 71–82.
18. *Рогозин В. М.* Кризис культуры и образования и цели перестройки высшей школы // Современная высшая школа. – 1989. – № 1. – С. 51–52.
19. *Рыбалкина Н. В.* Идея тьюторства – идея педагогического поиска // Тьюторство: идея и идеология. – Томск: ТГУ, 1996. – С. 15–30.
20. *Степанова О. А.* Организация логопедической работы в дошкольном образовательном учреждении. – М.: ТЦ Сфера, 2003. – 112 с.
21. *Суханова Е. А.* Тьюторство как механизм индивидуализации // Школа и открытое образование: концепции и практики индивидуализации: сборник научных трудов по материалам IV Всероссийской научной конференции. – Томск: Пиллад, 2000. – С. 25–30.
22. *Тубельский А. Н.* Новая модель образования старшеклассника. – М.: Сентябрь, 2001. – 144 с.
23. *Чернова М. И.* Значение тьюторского сопровождения детей с ограниченными возможностями здоровья в условиях инклюзивной образовательной практики // Молодой ученый. – 2015. – № 4. – С. 677–679.
24. *Чиркова Н. В.* «Тьютор» versus «учитель»? // Вестник Томского государственного педагогического университета. – 2009. – Выпуск 2 (80). – С. 38–41.
25. *Шкатова Е. А., Грибукова О. Г.* Теоретико-практические аспекты формирования профессиональной компетентности у студентов в процессе самостоятельной работы [Электронный ресурс] // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2016. – № 8. – С. 84–88. – URL: <http://e-koncept.ru/2016/76108.htm> (дата обращения: 15.08.2015).
26. *Kim J.-R.* Influence of teacher preparation programmes on preservice teachers' attitudes toward inclusion // International Journal of Inclusive Education. – 2011. – Vol. 15, № 3.
27. *Kam Pun Wong D.* Do contacts make a difference? The effects of mainstreaming on student attitudes toward people with disabilities // Research In Developmental Disabilities. – 2008. – V. 29.
28. Etude sur le profil, le rôle et la position des AVS-i: Le point de vue des AVS des parents et des enseignants du département de l'Ain [Электронный ресурс]. – URL: http://www.lespep01.org/IMG/pdf/Enquete_AVs_synthese_generale-2.pdf (дата обращения: 15.08.2015).

Поступила в редакцию 14.02.2016

PEDAGOGICAL ASPECT OF TUTOR SUPPORT CHILDREN WITH SPEECH DISORDERS STUDENTS IN THE PROCESS OF PEDAGOGICAL PRACTICE

Abstract. In this article, the authors examine opportunities for support rebenka with speech disorders in the process of pedagogical practice a student-tutor. Fundamental to the process of teaching practice is to assist students in mastering the technologies of tutor support and the introduction of these technologies in working practices, as well as in the formation of a new professional role. Integration of tutoring technology in the framework of student practices in the modern system of preschool education with inclusive groups is relevant and necessary and is considered as support (a special kind of help the child with speech disorders).

Keywords: tutoring, student-tutor, children with disabilities, speech disorders, speech development, practical work, inclusive education, support for a child with disabilities, educational activities.

References

1. Abasheva, D. V., 1998. Sistematiziruyushhaya rol' t'yutora v razrabotke modeli proekta "Perepodgotovka uchitelej-gumanitariyev" [Systematizing the role of a tutor in the project "Training of teachers of Humanities"]. Gumanizatsiya obrazovaniya v mezhpredmetnom vzaimodejstvii [Humanization of education in interdisciplinary interaction]. Cheboksary, pp. 113–116 (in Russ.).
2. Aleksandrova, E. A., Andreeva, E. A., 2013. Modernizatsiya klassicheskoy modeli t'yutorstva v Rossii, stranax Evropejskogo soyuza i Blizhnego Vostoka [Modernization of the classical model of tutoring in Russia, the countries of the European Union and the Middle In-drain]. Moscow; Tver: SFK-Office Publ., 160 p. (in Russ.).
3. Bespalova G. M. T'yutorskoe soprovozhdenie shkol'nika [Tutor support the student] [online]. Available at: <http://www.thetutor.ru/biblioteka/biblioteka/tyutorstvo-v-osnovnoj-shkole/177-tyutorskoe-soprovozhdenie-shkolnika.html> (Accessed: 14 September 2015) (in Russ.).
4. Vakulenko, L. S., 2011. Doshkol'naya logopedicheskaya sluzhba v svete inkluzivnogo obucheniya [Preschool speech therapy service in light of inclusive learning]. Logoped [Speech therapist], 4, pp. 11–18 (in Russ.).
5. Volkova, G. A., Yermakovich, M. A., 1987. Principy i sodержanie logopedicheskoy raboty s det'mi, stradayushhimi obshhim nedorazvitiem rechi, v usloviyax doshkol'nogo detskogo doma [The Principles and contents of Logoi-legal work with children suffering from General underdevelopment of speech in the conditions of preschool children's home]. Rechevye i nervno-psichicheskie narusheniya u detej i vzroslyx [Speech and neuro-mental disorderstion in children and adults]. Leningrad: Prosvetshenie Publ., pp. 3–11 (in Russ.).
6. Gershunsky, B. S., 1998. Filosofiya obrazovaniya dlya XXI veka [Philosophy of education for XXI century]. Moscow: Sovshhenstvo Publ., 232 p. (in Russ.).
7. Grebennikova, V. M., 2012. Pedagogicheskoe proektirovanie kak innovatsionnyj sposob upravleniya obrazovatel'nym uchrezhdeniem [Pedagogical design as innovative method of management of educational institution]. European Social Sciene Jornal, 10, pp. 78–85 (in Russ.).
8. Dolgova, L. M., 2004. T'yutorstvo v aspekte rezul'tativnosti obrazovaniya [Tutoring in the aspect of the effectiveness of education]. T'yutorstvo: ideologiya, proekty, obrazovatel'naya praktika [Tutoring: ideology, projects, and educational practice] [online]. Moscow. Available at: <http://www.thetutor.ru/biblioteka/biblioteka/tyutorstvo-v-dopolnitelnom-professionalnom-obrazovanii/159-tyutorstvo-v-aspekte-rezultativnosti-obrazovaniya.html> (Accessed: 15 August 2015) (in Russ.).
9. Kovaleva, T. M., 2008. O t'yutorskoj deyatelnosti v sovremennom vysshem obrazovanii [On tutoring activities in the current h-Shem education]. T'yutorstvo v otkrytom obrazovatel'nom prostranstve vysshej shkoly [Tutoring in open educational space of

higher school]. Moscow, pp. 5–14 (in Russ.).

10. Kovaleva, T. M., Kobysheva, E. I., Popova, (Smolik) S. Yu., Terov, A. A., Cheredilin, M. Y., 2012. Professiya “t’yutor” [Profession “tutor”]. Moscow; Tver: “SFK-office” Publ., 246 p. (in Russ.).

11. Kolosova, E. B., 2008. T’yutor kak novaya pedagogicheskaya professiya [Tutor teaching as a new profession]. Moscow: Library of “First of September” Publ., 30 p. (in Russ.).

12. Malofeev, N. N., 2009. Inklyuzivnoe obrazovanie v kontekste sovremennoj social’noj politiki [Inclusive education in the context of contemporary social-policy]. Vospitanie i obuchenie detej s narusheniyami razvitiya [Education and training of children with developmental disabilities], 6, pp. 3–10 (in Russ.).

13. Plakhotnik, E. S., 2011. T’yutorskoe soprovozhdenie razvitiya professional’noj kompetentnosti pedagogov po ocenke obrazovatel’nykh rezul’tatov v sootvetstvii s trebovaniyami FGOS [Tutorial support the development of a professional competence of teachers in the assessment of educational outcomes in accordance with the requirements of the FSES]. Nachal’naya shkola plyus do i posle [Elementary school plus before and after], 2, pp. 14–17 (in Russ.).

14. Plakhotnik, O. V., 2004. The subject in the educational space: social-philosophical analysis. Cand. Sci. (Philos.). Kharkiv (in Ukr.).

15. Popov, A. A., 1996. T’yutorstvo kak pedagogicheskaya sistema kul’turnogo samoopredeleniya [Tutoring as the pedagogical system of cultural self-determination]. T’yutorstvo: ideya i ideologiya [Tutoring: the idea and ideology]. Tomsk, pp. 49–57. (in Russ.).

16. Proskurovskaya, I. D. K voprosu o rekonstrukcii istoricheskix osnovanij t’yutorstva [To the question of reconstruction of the historical foundations of tutoring] [online]. Available at: <http://www.thetutor.ru/biblioteka/biblioteka/teoriya-i-istoriya/129-k-voprosu-o-rekonstruktsii-istoricheskikh-osnovanij-tyutorstva.html> (Accessed 15 August 2015) (in Russ.).

17. Proskurovskaya, I. D., 2009. Opyt rekonstrukcii istoricheskix osnovanij t’yutorstva (na materiale anglijskix universitetov) [The Experience of reconstructing the historical basis of deposits of tutoring (in English universities)]. Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta [Tomsk State University Journal], 2 (6), pp. 71–82 (in Russ.).

18. Rogozin, M. V., 1989. Krizis kul’tury i obrazovaniya i celi perestrojki vysshej shkoly [The Crisis of culture and education and the purpose of rebuilding of the higher school]. Sovremennaya vysshaya shkola [Modern High School], 1, pp. 51–52 (in Russ.).

19. Rybalkina, N. V., 1996. Ideya t’yutorstva –

ideya pedagogicheskogo poiska [The Idea of tutoring is the idea of pedagogical search]. T’yutorstvo: ideya i ideologiya [Tutoring: the idea and ideology]. Tomsk: TSU Publ., pp. 15–30 (in Russ.).

20. Stepanova, O. A., 2003. Organizatsiya logopedicheskoy raboty v doskol’nom obrazovatel’nom uchrezhdenii [The Organization of speech therapy in pre-school educational institution]. Moscow: Sfera Publ., 112 p. (in Russ.).

21. Sukhanov, E. A., 2000. T’yutorstvo kak mexanizm individualizatsii [The Tutoring as a mechanism of individualization]. Shkola i otkrytoe obrazovanie: koncepcii i praktiki individualizatsii [School and open education: concepts and practices of individualization]. Tomsk: Pilad Publ., pp. 25–30 (in Russ.).

22. Tubelsky, A. N., 2001. Novaya model’ obrazovaniya starsheklassnika [A new model of education of the student]. Moscow: September Publ., 144 p. (in Russ.).

23. Chernova, M. I., 2015. Znachenie t’yutorskogo soprovozhdeniya detej s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorov’ya v usloviyax inklyuzivnoj obrazovatel’noj praktiki [Importance of tutor support children with disabilities in the inclusive educational practices]. Molodoj uchenyj [Young scientist], 4, pp. 677–679 (in Russ.).

24. Chirkova, N. V., 2009. “T’yutor” versus “uchitel’”? [“Tutor” versus “a teacher”?]. Vestnik Tomskogo politexnicheskogo universiteta [Bulletin of the Tomsk Polytechnic University], 2 (80), pp. 38–41 (in Russ.).

25. Shkatova, E. A., Gribukova, O. G., 2016. Teoretiko-prakticheskie aspekty formirovaniya professional’noj kompetentnosti u studentov v processe samostoyatel’noj raboty [Theoretical and practical aspects of formation of professional competence of students during independent work]. Nauchno-metodicheskij e’lektronnyj zhurnal “Koncept” [Scientific-methodical electronic journal “Concept”], 8, pp. 84–88 [online]. Available at: <http://e-koncept.ru/2016/76108.htm>. (Accessed 15 August 2015) (in Russ.).

26. Kim, J.-R., 2011. Influence of teacher preparation programmes on preservice teachers’ attitudes toward inclusion. International Journal of Inclusive Education, 15, 3.

27. Kam Pun Wong, D., 2008. Do contacts make a difference? The effects of mainstreaming on student attitudes toward people with disabilities. Research In Developmental Disabilities, 29.

28. Etude sur le profil, le rôle et la position des AVS-i: Le point de vue des AVS des parents et des enseignants du département de l’Ain [online]. Available at: http://www.lespep01.org/IMG/pdf/Enquete_AVS_synthese_generale-2.pdf (Accessed 15 August 2015).

Submitted 14.02.2016

Левых Алёна Юрьевна

Кандидат биологических наук, доцент кафедры биологии, географии и методик их преподавания, ТИшимский педагогический институт им. П. П. Ершова (филиал) Тюменского государственного университета, aljurlev@mail.ru, Ишим

ОРГАНИЗАЦИЯ ПРОЕКТНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ШКОЛЬНИКОВ И СТУДЕНТОВ В РАМКАХ СЕТЕВОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ВУЗА И ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПРАКТИКИ

Аннотация. На основе отечественного и зарубежного опыта проектной и исследовательской деятельности обучающихся в образовательных учреждениях разного уровня показана ведущая роль указанных видов деятельности в формировании функциональной характеристики выпускников, соответствующей запросам современного рынка труда. На основе анализа литературных источников и авторского опыта организации научно-исследовательской и проектной работы студентов педагогического института определены условия, при которых можно получить наилучшие результаты проектной и исследовательской деятельности. Показана модель включения проектной и исследовательской деятельности в целостную систему учебно-воспитательной работы в инновационно-образовательной среде педагогического вуза, которая может послужить основой для организации сетевого взаимодействия вуза с общеобразовательными учреждениями. Опорной структурой для такого взаимодействия в области биологии и экологии может выступить «Центр развития естественно-научного образования», включающий научные лаборатории, на базе которых работают творческие студенческие группы.

Ключевые слова: системно-деятельностный подход, проектная деятельность, исследовательская деятельность, сетевое взаимодействие, творческая группа, учебные модули, образовательная программа, научно-образовательный центр, педагогическое образование, повышение квалификации.

Методологической основой современной концепции образования является системно-деятельностный подход, базирующийся на активных личностно-ориентированных образовательных технологиях и нацеленный на формирование личностно-деятельностной (функциональной) характеристики выпускника, соответствующей запросам рынка труда в условиях всеобщей информатизации и развития наукоемких технологий. Образным выражением системно-деятельностной парадигмы являются слова немецкого ученого и публициста Г. К. Лихтенберга: «Когда люди станут учить не тому, что они должны думать, а тому, как они должны думать, то тогда исчезнут всякие недоразумения» [9, с. 47] и английского поэта Р. Олдингтона: «Ничему тому, что важно знать, научить нельзя – все, что может сделать учитель, – это указать дорожки» [11, с. 178].

Анализ отечественного и зарубежного опыта реализации системно-деятельностного подхода на разных уровнях образования показывает, что ведущее значение в формировании у обучающихся творческого и критического мышления, способности

к овладению различными способами деятельности в меняющейся социокультурной среде, навыков учебного сотрудничества имеют проектная и исследовательская деятельность [1–6; 10; 17; 19–22]. Эти виды деятельности способствуют формированию у обучающихся умения учиться, в том числе овладевать новыми знаниями самостоятельно, т. е. базовой компетенции, обеспечивающей овладение другими компетенциями, что по существу является основным результатом и критерием инновационного образования.

Значимость названных видов деятельности подчеркивается, с одной стороны, рамочным документом деятельности учителя – «Профессиональным стандартом педагога» (утв. Приказом Министерства труда и социальной защиты РФ от 18 октября 2013 г. № 544н), с другой стороны, федеральным государственным образовательным стандартом среднего общего образования (утв. Приказом Минобрнауки России от 6 октября 2009 г. № 413). Владение обучающимися навыками учебно-исследовательской и проектной деятельности является одним из планируемых метапредметных резуль-

татов освоения основной образовательной программы.

К настоящему времени разработаны теоретико-методологические основы организации исследовательской и проектной деятельности [2; 8; 12–14], накоплен значительный фактический материал, отражающий опыт реализации соответствующих видов деятельности по отдельным предметам и на метапредметном уровне в различной образовательной среде [1; 3–6; 10; 17; 19–22].

Обобщение опыта общеобразовательной практики и вузов свидетельствует о том, что наилучшие результаты проектной и исследовательской деятельности могут быть получены при соблюдении следующих основных условий:

1) при включении этих видов деятельности в целостную систему учебно-воспитательной работы;

2) при наличии у педагога высокой квалификации в сфере осуществления собственной исследовательской и проектной деятельности;

3) при реализации проектной и исследовательской деятельности обучающихся в контексте решения реальных научных и социально значимых задач в составе профессиональных творческих коллективов.

Для осуществления исследовательской деятельности в области естественных наук большое значение имеет также наличие лабораторной базы, обеспечивающей современный научно-методический уровень исследований.

Первые два условия могут быть выполнены на базе отдельных образовательных учреждений через коллективное проектирование и согласование содержания образовательных программ, повышение научно-методической квалификации педагогов. Третье условие реализуемо лишь при сетевом взаимодействии образовательных и научно-производственных учреждений. Качество материально-технической базы можно повысить за счет интеграции имеющихся ресурсов общеобразовательных, научно-исследовательских учреждений и вузов, что также возможно при их сетевом взаимодействии.

Анализ опыта работы Ишимского педагогического института им. П. П. Ершова (филиала) ФГБОУ ВО «Тюменский государственный университет» показывает, что

ключевую функцию в организации, координации и научно-методическом сопровождении сетевого взаимодействия может выполнять педагогический вуз, имеющий опыт проектирования и реализации практико-ориентированных образовательных программ подготовки студентов по направлению «Педагогическое образование», программ курсов повышения квалификации и научно-методических семинаров для учителей школ, педагогов дополнительного образования и руководителей образовательных учреждений, а также инновационную инфраструктуру, обеспечивающую условия для выполнения научно-исследовательских и проектно-исследовательских работ.

Фактически в педагогическом вузе сформировалась модель системной подготовки будущих педагогов к осуществлению и организации исследовательской и проектной деятельности.

Поскольку большие возможности для организации исследовательской и проектной работы содержат естественные науки, рассмотрим содержание и структуру соответствующей деятельности на примере биологии и экологии.

Включение проектной и исследовательской деятельности в целостную систему обучения и воспитания студентов осуществлено через модульную структуру учебных планов. Так, учебный план подготовки бакалавров по направлению «Педагогическое образование», профилям «Биология, химия» содержит модули (дисциплины), способствующие овладению научно-методическими основами проектной и исследовательской деятельности: «Тренинг целеполагания», «Коммуникативный тренинг», «Ведение в психологию с практикумом по самопознанию и саморазвитию», «Современные информационные технологии в обучении и воспитании биологии и химии», «Организация исследовательской деятельности по биологии», «Школьный химический эксперимент», «Основы математической обработки информации», «Методы статистической обработки информации в экологии», «Популяционная экология», «Системная экология», «Химия окружающей среды», «Экологический мониторинг» и др.

Для реализации системного подхода к организации проектной и исследовательской

деятельности в школе необходимо предусмотреть освоение обучающимися следующих учебных модулей: «Введение в метод проектов», «Основы научных исследований», «Источники и приемы работы с информацией», «Речевое оформление проектов», «Подготовка презентации». Указанные модули могут быть включены в программы базовых учебных дисциплин или элективных курсов.

Внеучебная научно-исследовательская и проектная деятельность студентов осуществляется в составе проблемных студенческих групп. Под руководством преподавателей кафедры биологии, географии и методик их преподавания работают творческие студенческие группы «Фауна и экология животных Приишимья», «Фиторазнообразие и фитоиндикация экотопов наземных и водных экосистем южной зоны Тюменской области», «Биоиндикация городских экосистем», «Мониторинг морфофункционального состояния и психофизического развития школьников и студентов», «Методическое сопровождение деятельности учителя биологии на современном этапе развития образования».

В составе творческих групп занимаются обучающиеся школ г. Ишима. На базе творческой группы «Фауна и экология животных Приишимья» подготовлена работа школьницы МАОУ СОШ № 5 г. Ишима Т. С. Соловьёвой «Оценка качества воды реки Ишим методом зооиндикации», отмеченная дипломом за лучшую работу в области геоэкологии Всероссийского форума научной молодежи «Шаг в будущее» (г. Москва, 25–29 марта 2013 г.) [16]. Исследовательские работы, научные и прикладные проекты студентов, выполненные на базе творческих групп, получили высокую оценку на межвузовских студенческих конкурсах регионального и всероссийского уровней, что свидетельствует об их должном научно-методическом уровне и эффективно-

сти работы проблемных групп. Результаты научно-исследовательских работ студентов в составе коллективных НИР опубликованы в журналах, рекомендуемых ВАК МОиН РФ для опубликования результатов диссертационных исследований [15]. Все это указывает на наличие кадрового потенциала для осуществления руководства совместной исследовательской и проектной деятельностью школьников и студентов при сетевом взаимодействии вуза и общеобразовательных учреждений.

Исследования и проектные изыскания обучающихся выполняются на базе научных лабораторий «Экологического мониторинга и биоразнообразия», «Физиологии человека и спортивной медицины», «Экологии и географии», являющихся структурными подразделениями инновационного научно-образовательного центра «Центр развития естественно-научного образования» (ЦРЕО) [7]. ЦРЕО, созданный в рамках реализации «Стратегии инновационного развития РФ на период до 2020 г.» (утв. Распоряжением Правительства РФ от 8.12.2011 г. № 2227-р), «Государственной программы РФ “Развитие образования” на 2013–2020 гг.» (утв. Распоряжением Правительства РФ от 15.05.2013 г. № 792-р) и вузовской «Программы развития качества подготовки педагогических кадров на 2013–2018 гг.», в настоящее время играет роль координирующего центра в интеграции научно-исследовательской, инновационной и образовательной деятельности вуза и обеспечении его взаимодействия с общеобразовательными и производственными учреждениями. Обобщение опыта работы научно-образовательного центра позволяет рассматривать его как опорную площадку для сетевого взаимодействия вуза с общеобразовательными учреждениями г. Ишима и южных районов области, способствующего повышению качества проектной и исследовательской деятельности школьников и студентов [18].

Библиографический список

1. Аржаник А. Р., Новожилов Э. Д., Хомякова А. А. Организация совместной проектной деятельности по физике учащихся общеобразовательных школ и студентов младших курсов // Вестник Томского государственного педагогического университета. Серия «Психология». – 2007. – Вып. 10–73. – С. 123–126.
2. Борзенко В. И., Обухов А. С. Насильно мил не будешь. Подходы к проблеме мотивации в школе и учебно-исследовательской деятельности // Развитие исследовательской деятельности учащихся: методический сборник. – М.: Народное образование, 2001. – С. 80–88.
3. Будыгина С. В. Развитие исследователь-

- ского мышления школьников как результат проектной деятельности [Электронный ресурс] // Электронный научный журнал «Apriori. Серия Гуманитарные науки». – 2015. – № 4. – С. 1–8. – URL: <http://www.apriori-journal.ru/serial1/4-2015/Buldugina.pdf>. (дата обращения: 15.05.2016).
4. *Зверева И. В.* Организация учебно-исследовательской деятельности учащихся в образовательном учреждении. – Волгоград: Корифей, 2007. – 112 с.
5. *Колчин А. А.* Современная российская школа и подготовка социально активной молодежи через организацию учебно-исследовательской и проектной деятельности // Уровень жизни населения регионов России. – 2011. – № 2. – С. 121–125.
6. *Корепанова А. А.* Организация проектной и исследовательской деятельности учащихся по биологии и химии // Инновационные проекты и программы в образовании. – 2010. – № 5. – С. 68–70.
7. *Левых А. Ю., Ведерникова Л. В.* Роль научно-образовательного центра в инновационном развитии вуза // Высшее образование в России. – 2013. – № 11. – С. 118–121.
8. *Леонтович А. В.* Концептуальные основания моделирования исследовательской деятельности учащихся // Школьные технологии. – 2006. – № 5. – С. 63–71.
9. *Лихтенберг Г. К.* Афоризмы. – М.: Наука, 1964. – 206 с.
10. *Лукина И. Г.* Организация проектной деятельности на уроке как способ раскрытия творческого потенциала учащихся // Известия РГПУ им. А. И. Герцена. – 2007. – Т. 17, № 43 (2). – С. 144–148.
11. Напутствие в жизнь. Афоризмы для юношества. – М.: Олма Медиа групп, 2012. – 178.
12. Организация исследовательской деятельности учащихся по биологии / отв. ред. А. Ю. Левых. – Ишим: Изд-во филиала ФГБОУ ВПО «ТюмГУ» в г. Ишиме, 2015. – 258 с.
13. *Плигин А. А.* Исследовательская деятельность школьников в модели личностно-ориентированного образования [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.pligin.ru/articles/pligin%20issl.html> (дата обращения: 05.06.2016).
14. *Полат Е. С.* Метод проектов // Иностранные языки в школе. – 2000. – № 2, 3. – С. 3–10.
15. *Пузынина Г. Г., Левых А. Ю., Барабаницкова Н. С.* Эпигенетический полиморфизм как показатель влияния антропогенных загрязнителей на биологические системы // Известия Самарского научного центра. – 2013. – Т. 15, № 3 (6). – С. 1912–1920.
16. *Соловьёва Т. С.* Оценка экологического состояния реки Ишим по индикаторным признакам рыб // Полевые и экспериментальные исследования биологических систем: материалы V Всероссийской конференции студентов, аспирантов и молодых ученых. – Ишим: Изд-во ИГПИ им. П. П. Ершова, 2012. – С. 61–68.
17. *Фирсова М. М.* Исследовательская деятельность учащихся гимназии [Электронный ресурс] // Эйдос: интернет-журнал. – 2002. – URL: <http://www.eidos.ru>. (дата обращения: 12.04.2016).
18. *Шилов С. П.* Приоритетные направления развития педагогического вуза в структуре классического университета // Человек и образование. – 2015. – № 3. – С. 30–33.
19. *ChanLin Lih-Juan.* Technology integration applied to project-based learning in science // Innovations in Education and Teaching International. – 2008. – № 45. – P. 55–65.
20. *Kramer I.* (n. d.). Constructivist Teaching and Biology. Retrieved on Feb. 2 2009 [Электронный ресурс]. – URL: http://www.cellbiol.eu/docs/Constructive_teachingKramer.pdf. (дата обращения: 12.04.2016).
21. *Stepien W. J., Gallagher S. A., & Workman D.* Problem-based learning for traditional and interdisciplinary classrooms // Journal for the Education of the Gifted. – 1993. – № 16. – P. 338–357.
22. *Thomas J. W.* A review of research on project-based learning. Report prepared for The Autodesk Foundation. Retrieved May 18, 2009 [Электронный ресурс]. – URL: http://www.bie.org/index.php/site/RE/pbl_research/29 (дата обращения: 12.04.2016).

Поступила в редакцию: 06.06.2016

Cand. Sci. (Biology), Assoc. Prof. of the Department of Biology, Geography and Methods, Ishim State Pedagogical Institute named after P. P. Ershov (the branch) of Tyumen State University, aljurlev@mail.ru, Ishim

ORGANIZING RESEARCH AND PROJECT ACTIVITY OF PUPILS AND STUDENTS THROUGH THE NETWORK COLLABORATION OF A HIGHER EDUCATIONAL INSTITUTION AND INSTITUTIONS OF GENERAL COMPREHENSIVE EDUCATION

Abstract. The leading role of research and project activity in the formation of the functional characteristics of the graduates, relevant to the requirements of the modern labor market are shown on the basis of domestic and foreign experience of research and project activity of students in educational institutions of different levels. The article determines the conditions under which it is possible to get the best results from the research and project activities on the basis of the literature review and the author's experience in organizing research and project work of students of a teacher training higher educational institution. It presents the model of how to include research and project activity into a coherent system of training students in innovative educational environment of a teacher training higher educational institution, which can serve as the basis for organizing network collaboration of higher educational institutions with general comprehensive institutions of secondary education. "The Center for Science Education", which includes science labs where creative student groups work, can act as the reference framework for such collaboration in the field of Biology and Ecology.

Keywords: system-activity approach, project activity, research activities, network collaboration, creative group, training modules, educational program, education and research center, teacher training education, in-service education.

References

1. Arzhanik, A. R., Novozhilov, E. D., Khomyakov, A. A., 2007. Organizaciya sovместnoj proektnoj deyatel'nosti po fizike uchashhixsya obshheobrazovatel'nyx shkol i studentov mladshix kursov [Organization of joint project activities of secondary school students and undergraduates on Physics]. Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. Seriya "Psixologiya" [Bulletin of Tomsk State Pedagogical University. "Psychology" series], 10–73, pp. 123–126 (in Russ.).
2. Borzenko, V. I., Obukhov, A. S., 2001. Nasil'no mil ne budesh'. Podxody k probleme motivacii v shkole i uchebno-issledovatel'skoj deyatel'nosti [Love cannot be unwilling. Approaches to the problem of motivation in school and teaching and research activities]. Razvitie issledovatel'skoj deyatel'nosti uchashhixsya [The development of research activity of pupils]. Moscow: Education Publ., pp. 80–88 (in Russ.).
3. Buldygina, S. V., 2015. Razvitie issledovatel'skogo myshleniya shkol'nikov kak rezul'tat proektnoj deyatel'nosti [The development of the research school of thought as a result of project activities]. E'lektronnyj nauchnyj zhurnal "Apriori. Seriya Gumanitarnye nauki" [Electronic scientific journal "Apriori. Humanities Series"], 4, pp. 1–8 [online]. Available at: <http://www.apriori-journal.ru/serial/4-2015/Buldygina.pdf> (Accessed 01 June 2016) (in Russ.).
4. Zvereva, I. V., 2007. Organizaciya uchebno-issledovatel'skoj deyatel'nosti uchashhixsya v obrazovatel'nom uchrezhdenii [Organization of teaching and research activities of students in the educational establishments]. Volgograd: Coryphaeus Publ., 112 p. (in Russ.).
5. Kolchin, A. A., 2011. Sovremennaya rossijskaya shkola i podgotovka social'no aktivnoj molodyozhi cherez organizaciyu uchebno-issledovatel'skoj i proektnoj deyatel'nosti [Modern Russian school and the training of socially active young people through the organization of academic research and project activity]. Uroven' zhizni naseleniya regionov Rossii [The standard of living of the population of Russia], 2, pp. 121–125 (in Russ.).
6. Korepanova, A. A., 2010. Organizaciya proektnoj i issledovatel'skoj deyatel'nosti uchashhixsya po biologii i ximii [Organization of research and project activities of students in Biology and Chemistry]. Innovacionnye proekty i programmy v obrazovanii [Innovative projects and programs in education], 5, pp. 68–70 (in Russ.).
7. Levykh, A. Yu., Vedernikova, L. V., 2013. Rol' nauchno-obrazovatel'nogo centra v innovacionnom razvitiі vuza [The role of the scientific and educa-

- tional center in the innovative development of the university]. *Vysshee obrazovanie v Rossii* [Higher education in Russia], 11, pp. 118–121 (in Russ.).
8. Leontovich, A. V., 2006. *Konceptual'nye osnovaniya modelirovaniya issledovatel'skoj deyatel'nosti uchashhixsya* [Conceptual bases of modeling research activity of pupils]. *Shkol'nye tekhnologii* [School technology], 5, pp. 63–71 (in Russ.).
9. Lichtenberg, G. K., 1964. *Aforizmy* [Aphorisms]. Moscow: Nauka Publ., 206 p. (in Russ.).
10. Lukina, I. G., 2007. *Organizaciya proektnoj deyatel'nosti na uroke kak sposob raskrytiya tvorcheskogo potenciala uchashhixsya* [Organization of project activities in the classroom as a way of unlocking the creative potential of students]. *Izvestiya RGPU im. A. I. Gercena* [News of RGPU n. a. Herzen], 17, 43 (2), pp. 144–148 (in Russ.).
11. *Naputstvie v zhizn'. Aforizmy dlya yunoshstva* [Lead in to life. Aphorisms for the youth]. Moscow: Olma Media Group Publ., 2012, 178 p.
12. Levykh, A. Yu., ed., 2015. *Organizaciya issledovatel'skoj deyatel'nosti uchashhixsya po biologii* [The research activities of students in Biology]. Ishim: Branch of Tyumen State University in the town of Ishim Publ., 258 p. (in Russ.).
13. Pligin, A. A. *Issledovatel'skaya deyatel'nost' shkol'nikov v modeli lichnostno-orientirovannogo obrazovaniya* [Research activity of schoolboys in the model of student-centered education] [online]. Available at: <http://www.pligin.ru/articles/pligin%20issl.html> (Accessed 06 May 2016) (in Russ.).
14. Polat, E. S., 2000. *Metod proektov* [Method of projects]. *Inostrannye yazyki v shkole* [Foreign languages at school], 2, 3, pp. 3–10 (in Russ.).
15. Puzynina, G. G., Levykh, A. Yu., Barabanshchikova, N. S., 2013. *E'pigeneticheskij polimorfizm kak pokazatel' vliyaniya antropogennyx zagryaznitelej na biologicheskie sistemy* [Epigenetic polymorphism as an indicator of the impact of anthropogenic pollutants on biological systems]. *Izvestiya Samarskogo nauchnogo centra* [Proceedings of the Samara Scientific Center], 15, 3 (6), pp. 1912–1920 (in Russ.).
16. Solovyova, T. S., 2012. *Ocenka e'kologicheskogo sostoyaniya reki Ishim po indikatornym priznakam ryb* [Assessment of the ecological state of the river Ishim on indicator signs of fish]. *Polevye i e'ksperimental'nye issledovaniya biologicheskix sistem* [Field and experimental studies of biological systems]. Ishim: ISPI n. a. P. P. Ershov Publ., pp. 61–68 (in Russ.).
17. Firsova, M. M., 2002. *Issledovatel'skaya deyatel'nost' uchashhixsya gimnazii* [Research activities of gymnasium pupils]. *E'jdos: internet-zhurnal* [Eidos: Internet Journal] [online]. Available at: <http://www.eidos.ru> (Accessed 12 April 2016) (in Russ.).
18. Shilov, S. P., 2015. *Prioritetnye napravleniya razvitiya pedagogicheskogo vuza v strukture klassicheskogo universiteta* [Priority directions of development of a teachers training higher educational institution in the structure of a classical university]. *Chelovek i obrazovanie* [Man and education], 3, pp. 30–33 (in Russ.).
19. ChanLin Lih-Juan, 2008. *Technology integration applied to project-based learning in science*. *Innovations in Education and Teaching International*, 45, pp. 55–65.
20. Kramer, I. (n. d.), 2009. *Constructivist Teaching and Biology*. Retrieved on Feb. 2 [online]. Available at: http://www.cellbiol.eu/docs/Constructive_teachingKramer.pdf (Accessed 12 April 2016).
21. Stepien, W. J., Gallagher, S. A., Workman, D., 1993. *Problem-based learning for traditional and interdisciplinary classrooms*. *Journal for the Education of the Gifted*, 16, pp. 338–357.
22. Thomas, J. W., 2009. *A review of research on project-based learning*. Report prepared for The Autodesk Foundation [online]. Retrieved May 18. Available at: http://www.bie.org/index.php/site/RE/pbl_research/29 (Accessed 12 April 2016).

Submitted 06.06.2016

Павлова Людмила Андреевна

Кандидат педагогических наук, доцент кафедры теории и методики начального и дошкольного образования, Ишимский педагогический институт им. П. П. Ершова (филиал) Тюменского государственного университета, pavlova-2803@mail.ru, Ишим

МОДЕЛЬ ПОДГОТОВКИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ НА ОСНОВЕ ПРАКТИКО-ОРИЕНТИРОВАННОГО ПОДХОДА

Аннотация. В статье рассматривается вопрос о необходимости практико-ориентированного подхода в подготовке будущего учителя начальных классов, рассматриваются различные трактовки практико-ориентированного подхода в обучении и особенности его реализации в практике подготовки будущих педагогов в образовательных учреждениях. На основе анализа имеющегося опыта практико-ориентированной профессиональной подготовки и требований к функциональным обязанностям учителя начальных классов, выделенных в профессиональном стандарте «Педагог», определены направления подготовки будущих учителей начальных классов и особенности их реализации. Уделено внимание условиям реализации практико-ориентированного подхода в подготовке бакалавров – будущих учителей начальных классов. Обращено внимание на интегративный характер подготовки педагогов. Рассмотрена модель практико-ориентированной подготовки будущего учителя начальных классов, включающая овладение студентами профессиональными знаниями и умениями на аудиторных занятиях в вузе и на практике в школе.

Ключевые слова: практико-ориентированный подход, практико-ориентированные технологии обучения, профессиональная среда, профессиональная деятельность, профессиональные компетенции, профессиональные пробы.

Сегодня, когда от профессионалов любой сферы деятельности требуется самостоятельность, инициативность, неординарный подход к принятию решения, молодой специалист должен быть подготовлен в вузе таким образом, чтобы он мог без особых проблем, в короткий срок включиться в трудовые процессы, продуктивно используя компетенции, полученные в ходе обучения.

Педагогическая деятельность отличается многофункциональностью, нестандартностью и ее результат напрямую зависит от профессионализма педагога. Проблема модернизации подготовки педагогических кадров в профессиональных образовательных учреждениях в настоящее время рассматривается в направлении реализации федеральных государственных образовательных стандартов (ФГОС) общего и профессионального образования, а так же профессионального стандарта «Педагог». ФГОС общего образования ориентирует педагогов на организацию образовательного процесса на основе системно-деятельностного и компетентностного подходов, т. е. на организацию продуктивной практической деятельности обучающихся. В последнее время в педаго-

гической литературе стали использовать термин «практико-ориентированный подход» к обучению. Рассмотрим, какие трактовки этого термина приводятся в литературе и как на практике реализовать практико-ориентированный подход в подготовке будущих педагогов для начальной школы.

В педагогической литературе рассматривается несколько подходов к трактовке понимания практико-ориентированного подхода в подготовке специалистов. Наиболее узкий подход к практико-ориентированному обучению будущих специалистов связывают с формированием профессионального опыта студентов при погружении их в профессиональную среду в ходе учебной и производственной практик. Так, в статье «Практико-ориентированный подход» Ю. Ветров и Н. Клушина описывают опыт подготовки специалистов по социальной работе в Северо-Кавказском техническом университете через организацию волонтерской деятельности студентов в период педагогических практик в течение всех лет обучения в вузе [2].

Второй подход предполагает использование в подготовке специалистов профессионально-ориентированных технологий обу-

чения и методик, моделирующих элементы будущей профессии. Например, Л. В. Байбородова видит основное назначение практико-ориентированного подхода в повышении качества профессиональной подготовки будущих педагогов через усиление практической направленности содержания и организации образовательного процесса в вузе и овладение профессиональными знаниями в практической деятельности [1].

Третий подход связан с вовлечением студентов в практическую деятельность по осваиваемой профессии. Наряду со знаниями, умениями, навыками будущие специалисты приобретают опыт практической деятельности с целью достижения профессионально и социально значимых компетентностей. Потребность в решении практической задачи служит мотивом к изучению теоретического материала. Данная разновидность практико-ориентированного подхода является деятельностно-компетентностным подходом.

Во Владивостокском государственном университете экономики и сервиса практико-ориентированный подход в подготовке специалистов реализуется через организацию работы Департамента коммерции. Авторы данной концепции видят трудности практико-ориентированной подготовки специалистов в отсутствии коммерциализации результатов образовательной деятельности. Под процессом коммерциализации обучения понимается процесс использования промежуточных результатов образовательной деятельности, возникающих как элементы этапов обучения (с поэтапным контролем за их результатами), включая оценку и передачу завершенных и освоенных в практических условиях результатов [8]. В рамках данной технологии предполагается поэтапная деятельность, включающая выявление потребностей в результатах практико-ориентированного обучения студентов (продукция, услуги) на основе анкетирования, опросов, прогнозирования и оценки запросов рынка; представление вузом результатов разработок, выполненных студентами в ходе практико-ориентированного обучения; оценка экономической эффективности работ студентов; заключение договоров на реализацию проектов студентов; выполнение промышленных образцов; коммерческая реализация готовых проектов.

Данного направления в практико-ориентированной подготовке будущих специалистов придерживаются вузы, готовящие юристов, экономистов, специалистов сферы обслуживания. Студенты включаются в практическую деятельность по работе с реальными клиентами.

Такое использование практико-ориентированной подготовки специалистов малоприменимо для обучения педагогов.

Существует опыт практико-ориентированной подготовки специалистов основанный на интеграции первого и второго подходов, т. е. включающий усиление практической подготовки в аудитории за счет использования практико-ориентированных технологий обучения и увеличения объема, и изменения содержания практик. Такого подхода в подготовке педагогов придерживаются в Тюменском педагогическом колледже [4].

Представляет интерес опыт Казанского федерального университета. Главной целью практической подготовки будущего учителя в данном вузе считают формирование способности к самостоятельному профессиональному развитию через сетевое взаимодействие между вузом и школой за счет привлечения ресурсов внешней среды (кадровых, научно-методических, лабораторных и прочих) для вуза – школьной среды, для школы – среды вуза. В результате такого взаимодействия происходит обмен опытом, который осуществляется в форме видеоконференций, открытых мероприятий, круглых столов, мастер-классов. Профессиональные пробы студенты реализуют в процессе участия совместно со школьниками в конкурсах, играх, олимпиадах, праздниках [7].

В Великобритании на протяжении многих лет существовали два подхода в подготовке педагогических кадров: академический – на базе колледжей и университетов и технологический – в процессе работы в школе. В настоящее время оба подхода используются интегрировано, действует двухступенчатая подготовка учителей. На первой ступени студенты обучаются в профессиональном образовательном учреждении и получают диплом бакалавра. На второй ступени выпускники прикладного бакалавриата получают последипломное образование на базе школ [5; 6].

На основе анализа имеющегося опыта практико-ориентированной профессиональной подготовки и требований к функциональным обязанностям учителя начальных классов, определенных в профессиональном стандарте «Педагог», полагаем, что реализация практико-ориентированного подхода в подготовке будущего учителя начальных классов должна осуществляться по трем направлениям:

1) корректировка содержания и структуры программ учебных дисциплин;

2) овладение профессиональными знаниями и умениями на аудиторных занятиях;

3) освоение учебного материала на практике в школе.

Первое направление. В основе практико-ориентированного подхода лежит разумное сочетание фундаментального образования и профессионально-прикладной подготовки. Приступая к разработке учебных программ по дисциплинам профессионального цикла, преподавателю необходимо хорошо представлять, что должен знать, уметь, чем владеть будущий учитель начальных классов. Так же необходимо понимать, что достижение образовательных результатов студентами включает три уровня: репродуктивный, продуктивный и конструктивный. На репродуктивном уровне студенты овладевают отдельными компонентами педагогической деятельности, например, методами, формами обучения и воспитания, способами педагогического общения. На данном этапе они способны решать типовые задачи на основе образца, или конкретно сформулированного задания: разработать фрагмент урока, используя групповую форму работы «Пила», составить беседу учителя с учащимися, используя проективные вопросы.

Продуктивный уровень предполагает умение использовать компоненты учебной деятельности на практике не по отдельности, а в целом, преобразовывать информацию, применять ранее известные знания и умения в новых, нестандартных ситуациях, уметь дополнять, изменять инструкции, алгоритмы. Например, выполняя задание: разработать урок на основе деятельностного подхода к обучению, студентам необходимо проанализировать требования к организации уроков, проводимых на основе деятельностного подхода, и в соответствии с ними

определить, какие методы, приемы, формы, средства следует использовать для обучения детей конкретного возраста.

Конструктивный уровень предполагает овладение умениями выполнять исследовательскую и творческую деятельность, преобразовывать ранее усвоенную информацию, комбинировать имеющиеся знания и умения так, чтобы получить оптимальное решение задачи в заданных условиях. От учителя начальных классов требуется не только умение определить, какими знаниями, умениями и навыками должны овладеть младшие школьники при изучении той или иной темы, но предвидеть трудности, которые могут возникнуть у обучающихся. На данном уровне достижения образовательного результата студенты должны уметь отбирать и использовать для решения учебной задачи наиболее целесообразные формы организации деятельности учащихся и учителя, уметь интегрировать различные подходы организации педагогической деятельности в новый способ.

Достичь конструктивного уровня студенты смогут, овладев умениями анализа учебных программ начальной школы, учебников и учебных пособий; умениями решать задачи различными способами, заменять одни приемы работы другими, выбирать способы организации учебной деятельности исходя из поставленных задач; научившись самостоятельно моделировать учебные ситуации. Разрабатывая учебную программу, преподаватель оценивает место дисциплины в общей подготовке будущего учителя начальных классов в соответствии с требованиями профессионального и образовательного стандартов и определяет, какие компетенции, умения, навыки, способы деятельности необходимо и возможно сформировать у будущих учителей.

Следующий шаг в подготовке реализации практико-ориентированного подхода в подготовке учителя начальных классов – определение технологий и практико-ориентированных заданий, форм работы, позволяющих формировать компетенции, умения, навыки, способы деятельности.

В подготовке учителя начальных классов целесообразно использовать технологии личностно-ориентированного, развивающего обучения, технологию развития крити-

ческого мышления, компьютерные технологии, активные, интерактивные, проблемные, поисковые, исследовательские методы обучения, групповые формы работы.

Реализация практико-ориентированного подхода в профессиональной подготовке невозможна без оценки достигнутых результатов. Для этого необходимо разработать оценочные задания, требующие выполнения студентами конкретных действий педагогической деятельности.

Второе направление реализации практико-ориентированного подхода в подготовке учителя начальных классов – овладение студентами профессиональными знаниями и умениями на аудиторных занятиях.

Формирование у будущих учителей начальных классов профессиональных компетенций невозможно без мотивированности студентов на профессию учителя, развития личностных качеств, необходимых для овладения профессиональными знаниями и умениями. Поэтому обучение студентов следует строить на основе следующих принципов: мотивационного обеспечения учебного процесса, связи обучения с практикой, сознательности и активности студентов в обучении. Построение занятий на основе деятельностного подхода, использование активных и интерактивных методов обучения, создание ситуаций, имитирующих школьную практику, все это позволяет заинтересовать студентов, стимулирует их к активной работе на занятии, пробуждает потребность в получении теоретических знаний и практической деятельности с детьми.

Практико-ориентированная подготовка будущего учителя начальных классов на аудиторных занятиях предполагает выполнение практико-ориентированных заданий, разработанных в соответствии с профессиональными видами деятельности. В процессе их выполнения у студентов формируются трудовые действия и трудовые функции.

Например, в содержании профессионального стандарта «Педагог» есть такое требование, как способность оказывать адресную помощь ребенку своими педагогическими приемами [9]. К реализации данного требования будущих учителей начальных классов невозможно подготовить в рамках какой-либо одной учебной дисциплины. Для оказания помощи ребенку учителю необходимо

знать возрастные особенности детей, методы, приемы, технологии обучения и воспитания младших школьников, владеть умениями анализа ситуации, выявления причин, создавших эту ситуацию, соотношения причин и следствий и прочее. Подготовиться к оказанию адресной помощи обучающимся студентам помогут следующие практико-ориентированные задания:

- определить какую функцию развивает каждое задание и на каком учебном предмете его можно предлагать младшим школьникам;

- разработать коррекционные задания для какой-либо школьно-значимой функции, определить последовательность их выполнения учениками;

- решить кейсовые задачи, содержащие характеристику нарушений в развитии психических функций ученика или результаты диагностики ученика;

- подобрать психолого-педагогические методики диагностики развития психических функций младших школьников;

- проанализировать учебник для какого-либо класса по одному из предметов и выбрать задания на развитие, коррекцию школьно-значимых психических функций;

- подготовить наглядный материал (можно на электронных носителях) для развития психических функций;

- разработать задания, выполнение которых предполагает действия с предметами;

- составить копилку коррекционно-развивающих заданий [3].

Владение современными технологиями обучения и воспитания – еще одно требование к учителю начальных классов, выдвинутое в профессиональном стандарте. Овладение ими на занятиях осуществляется с помощью последовательных шагов: понимание студентами особенностей технологий; их научное обоснование; усвоение последовательности этапов выполнения технологий; решение учебных ситуаций на выбор технологий; экономичность использования педагогических технологий, использование групповых форм работы.

Практико-ориентированная подготовка учителя начальных классов невозможна без организации образовательной среды начальной школы. На занятиях студенты должны иметь в свободном доступе программы,

учебники, тетради для учащихся, пособия для учителя, дидактические материалы, технические средства. В аудитории для студентов должны быть созданы условия, подобные тем, в которых находится учитель начальных классов. Сложно научить будущих учителей анализировать задания в учебниках для начальной школы, имея 2–3 книги на группу, или научить составлять интерактивную презентацию к уроку только наблюдая, но, не выполняя действий.

Овладению профессиональными трудовыми действиями студентам поможет участие в деловых и имитационных играх, тренингах, конкурсах педагогического мастерства, проектировании уроков и внеурочных занятий.

Третье направление. Логическим продолжением аудиторной подготовки буду-

щего учителя начальных классов является овладение профессиональными знаниями и умениями на практике в школе, которое невозможно без наблюдения и анализа уроков и внеурочных занятий учителей. Целесообразно, чтобы практику в школе предваряла имитационная практика, предполагающая проведение студентами уроков и внеурочных занятий в аудитории, перед своими сокурсниками. Наблюдение за работой учителя, имитационная практика являются базой для проведения пробно-зачетных уроков и внеурочных занятий, а затем и полностью выполнения функций учителя.

Практико-ориентированную модель подготовки будущего учителя начальных классов можно представить в виде следующей схемы (рис.).

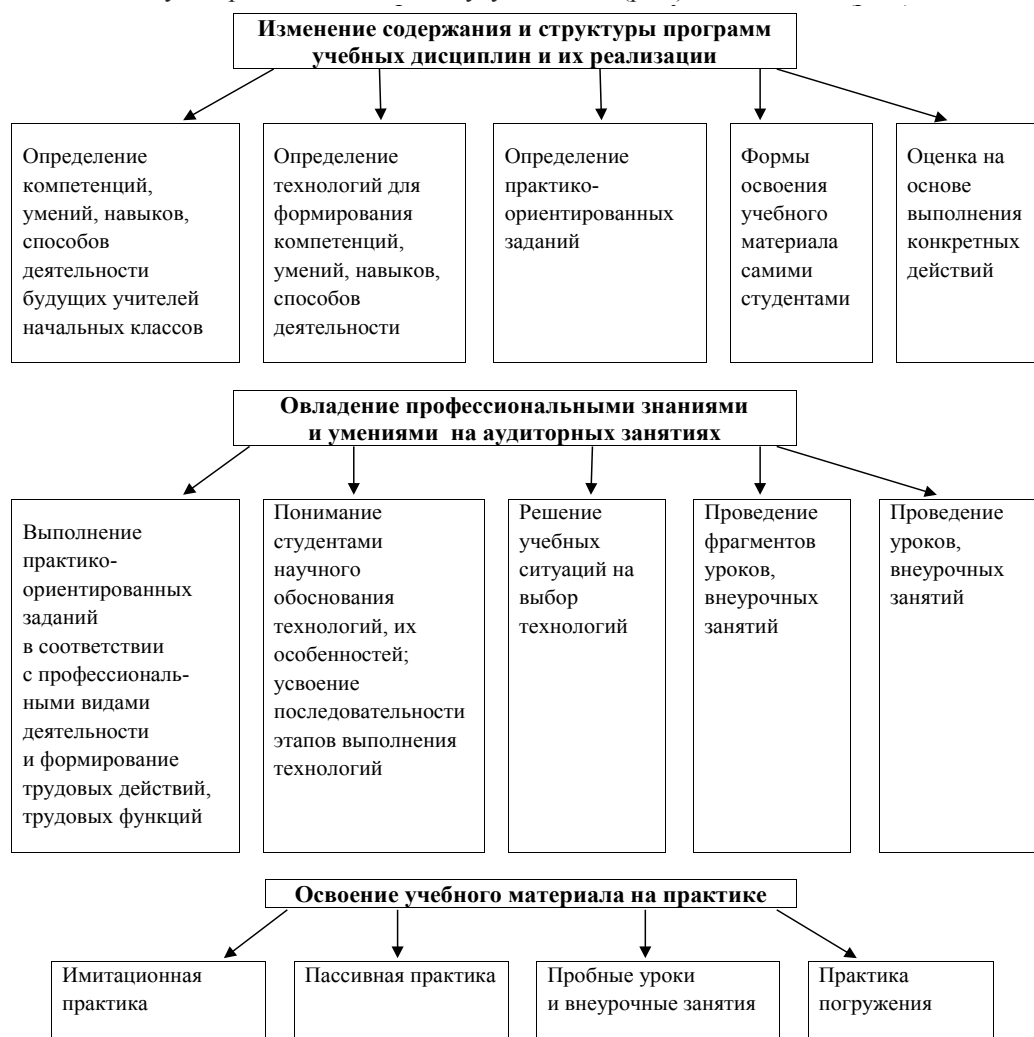


Рис. Модель практико-ориентированной подготовки будущего учителя начальных классов

Таким образом, сущность практико-ориентированного обучения заключается в построении учебного процесса на основе принципов: мотивация студентов к профессиональной деятельности; сознательность и активность студентов в обучении; связь обучения с практикой.

В организации и осуществлении практико-ориентированного подхода к подготовке будущих учителей начальных классов необходимо выделить три направления:

- корректировка содержания и структуры программ учебных дисциплин;
- овладение профессиональными знаниями и умениями студентами на аудиторных

занятиях;

- освоение учебного материала на практике в школе.

В заключение можно сделать вывод о том, что успех практико-ориентированной подготовки будущего учителя начальных классов зависит от понимания преподавателями вуза места и задач преподаваемой ими учебной дисциплины в общей системе подготовки бакалавра к педагогической деятельности, создания условий в институте и собственной заинтересованности студентов в овладении профессиональными знаниями и умениями на аудиторных занятиях и на практике в школе.

Библиографический список

1. Байбородова Л. В. Практико-ориентированный подход к подготовке будущих педагогов [Электронный ресурс] // Ярославский педагогический вестник. – 2015. – № 1. – Т. 2. – URL: http://vestnik.yspu.org/releases/2015_1pp/13.pdf (дата обращения: 11.01.2016).
2. Ветров Ю., Клушина Н. Практико-ориентированный подход // Высшее образование в России. – 2002. – № 6. – С. 43–46.
3. Колесникова Т. М., Павлова Л. А. Комплексный подход к подготовке бакалавров педагогики к работе с первоклассниками с нарушениями развития школьно-значимых функций // В мире научных открытий. – 2015. – № 9.2 (69), – С. 559–567.
4. Мирошник И. Н. Практико-ориентированное образование через современные технологии обучения и оценивания: презентация [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.myshared.ru/slide/400281> (дата обращения: 17.02.2016).
5. Новикова Ю. Б. Повышение качества образования будущего учителя на основе практико-ориентированного подхода [Электронный ресурс] // Вестник КГУ им. Н. А. Некрасова. – 2008. – Т. 14 – URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/povyshenie-kachestva-obrazovaniya-buduschego-uchitelya-na-osnove-praktiko-orientirovannogo-podhoda> (дата обращения: 17.02.2016).
6. Новикова Ю. Б. Практико-ориентированный подход к профессиональной подготовке Британского учителя (конец XX – начало XXI в.в.) [Электронный ресурс]: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – М., 2014. – URL: <http://nauka-pedagogika.com/pedagogika-13-00-01/dissertaciya-praktiko-orientirovannyy-podhod-k-professionalnoy-podgotovke-britanskogo-uchitelya> (дата обращения: 17.02.2016).
7. Панфилов А. Н., Панфилова В. М., Виноградов В. Л. Практико-ориентированная подготовка педагогических кадров на основе сетевого взаимодействия образовательных организаций, реализующих программы высшего образования и основного общего образования // Инновационная наука. – 2015. – № 6. – С. 234–238.
8. Просалова В. С. Концепция внедрения практико-ориентированного подхода [Электронный ресурс] // Науковедение. – 2014. – № 3. – URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/kontseptsiya-vnedreniya-praktikoorientirovannogo-podhoda> (дата обращения: 17.02.2016).
9. Профессиональный стандарт «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)» [Электронный ресурс]. – URL: <http://sovet-edu.ru/documents/10179/32102> (дата обращения: 17.02.2016).
10. White R. C. The School of Tomorrow: values and vision. – Buckingham; Philadelphia: Open University Press, 2000. – 185 p.
11. Roden J. K., Cardinal C. E. Factors which contribute to school administrators hiring decisions // Education. – 1996. – P. 262–225.

Поступила в редакцию 19.04.2016

Cand. Sci. (Pedag.), Assoc. Prof. of the Department Theory and Methods of Primary and Pre-school Education, Ishim State Pedagogical Institute named after P. P. Ershov (the branch) of Tyumen State University, pavlova-2803@mail.ru, Ishim

THE MODEL OF TRAINING PRIMARY SCHOOL TEACHERS ON THE BASIS OF A PRACTICE-ORIENTED APPROACH

Abstract. The article is about the need for a practice-oriented approach to training future primary school teachers, examines the various interpretations of practice-based approach to teaching and peculiarities of its implementation in practice of training of future teachers in educational institutions. Based on the analysis of existing experience, practice-oriented training requirements and functional responsibilities of elementary school teachers highlighted in professional standard “Teacher”, the directions of preparation of future primary school teachers and especially their implementation. Attention is paid to conditions of implementation of a practice-oriented approach in training bachelors of future primary school teachers. Attention is drawn to the integrative nature of the training of teachers. The model of practice-oriented training of future primary school teachers is considered in the issue, including mastering of professional knowledge and skills in the classroom at the University and in practice at the school.

Keywords: practice-oriented approach, practice-oriented learning technologies, professional environment, professional activity, professional competence, professional samples.

References

1. Bayborodova, L. V. 2015. Praktico-orientirovannyj podxod k podgotovke budushhix pedagogov [Practice-oriented approach to the training of future teachers] [online]. Yaroslavskij pedagogicheskij vestnik [Yaroslavl pedagogical Bulletin], 1. Available at: http://vestnik.yspu.org/releases/2015_1pp/13.pdf (Accessed 11 January 2016) (in Russ.).
2. Vetrov, Yu., Klushina, N. 2002. Praktico-orientirovannyj podxod [A practice-oriented approach]. Vyshee obrazovanie v Rossii [Higher education in Russia], 6, pp. 43–46. (in Russ.).
3. Kolesnikova, T. M., Pavlova, L. A., 2015. Kompleksnyj podxod k podgotovke bakalavrov pedagogiki k rabote s pervoklassnikami s narusheniyami razvitiya shkol'no-znachimyx funkcij [Complex approach to training of bachelors of pedagogy for working with students with disabilities of school-significant functions]. V mire nauchnyx otkrytij [In the world of scientific discoveries], 9.2 (69), pp. 559–567 (in Russ.).
4. Miroshnik, I. N. Praktico-orientirovannoe obrazovanie cherez sovremennye texnologii obucheniya i ocenivania: prezentaciya [Practice-oriented education using modern learning technology and assessment: presentation] [online]. Available at: <http://www.myshared.ru/slide/400281> (Accessed 17 February 2016) (in Russ.).
5. Novikova, Y. B., 2008. Povyshenie kachestva obrazovaniya budushhego uchitelya na osnove praktico-orientirovannogo podxoda [Improving the quality of education of future teachers on the basis of a practice-oriented approach] [online]. Vestnik KGU N. A. Nekrasova [Vestnik of Nekrasov Kostroma State University] [online]. Available at: <http://cyberleninka.ru/article/n/povyshenie-kachestva-obrazovaniya-buduschego-uchitelya-na-osnove-praktico-orientirovannogo-podhoda> (Accessed 17 February 2016) (in Russ.).
6. Novikova, Y. B., 2014. Praktico-orientirovannyj podxod k professional'noj podgotovke Britanskofgo uchitelya (konec XX – nachalo XXI vv.) [A practice-oriented approach to training British teachers (end of XX – beginning of XXI centuries)] [online]. Cand. Sci. (Pedag.). Moscow. Available at: <http://nauka-pedagogika.com/pedagogika-13-00-01/dissertaciya-praktico-orientirovannyj-podxod-k-professionalnoj-podgotovke-britanskogo-uchitelya> (Accessed 17 February 2016) (in Russ.).
7. Panfilov, A. N., Panfilova, V. M., Vinogradov, V. L., 2015. Praktico-orientirovannaya podgotovka pedagogicheskix kadrov na osnove setevogo vzaimodejstviya obrazovatel'nyx organizacij, realizuyushhix programmy vysshego obrazovaniya i osnovnogo obshhego obrazovaniya [Practice-oriented training of pedagogical personnel on the basis of network interaction of educational institutions implementing programs of higher education and basic General education]. Innovacionnaya nauka [Innova-

tive science], 6, pp. 234–238 (in Russ.).

8. Prosalova, V. S., 2014. Konceptiya vnedreniya praktiko-orientirovannogo podxoda [The Concept of implementation a practice-oriented approach] Naukovedenie [Naukovedenie], 3 [online]. Available at: <http://cyberleninka.ru/article/n/kontseptsiya-vnedreniya-praktikoorientirovannogo-podhoda> (Accessed 17 February 2016) (in Russ.).

9. Professional standard “Teacher (teaching activities in the field of preschool, primary General,

basic General, secondary General education) (educator, teacher)” [online]. Available at: URL: <http://sovet-edu.ru/documents/10179/32102> (Accessed 8 December 2014) (in Russ.).

10. White, R. C., 2000. The School of Tomorrow: values and vision. Buckingham; Philadelphia: Open University Press Publ., 185 p.

11. Roden, J. K., Cardinal, C. E., 1996. Factors which contribute to school administrators hiring decisions. Education Publ., pp. 262–225.

Submitted 19.04.2016

Слизкова Елена Владимировна

Кандидат педагогических наук, заведующий кафедрой педагогики и психологии, Ишимский педагогический институт им. П. П. Ершова (филиал) Тюменского государственного университета, lick_diana@mail.ru, Ишим

Панфилова Ольга Валерьевна

Кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и психологии, Ишимский педагогический институт им. П. П. Ершова (филиал) Тюменского государственного университета, oval.2011@mail.ru, Ишим

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ МОТИВАЦИЯ СТУДЕНТОВ КАК СРЕДСТВО ПОВЫШЕНИЯ КАЧЕСТВА ПОДГОТОВКИ В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ВУЗЕ

Аннотация. В статье представлен процесс изучения профессиональной мотивации студентов Ишимского педагогического института им. П. П. Ершова (филиал) ФГБОУ ВО «Тюменский государственный университет» 1–4-го курсов трех факультетов (математики, информатики и естественных наук; социально-гуманитарного и педагогического), обучающихся по двум направлениям: 44.03.01 «Педагогическое образование» и 44.03.02 «Психолого-педагогическое образование». Авторы рассматривают профессиональную мотивацию как совокупность факторов и процессов, которые, отражаясь в сознании, побуждают и направляют личность к изучению будущей профессиональной деятельности. Раннее выявление особенностей формирования мотивации, по мнению авторов, будет способствовать качеству подготовки в системе высшего педагогического образования. Для оценки сформированности профессиональной мотивации студентов использовался следующий диагностический инструментарий: методика К. Замфира «Мотивация профессиональной деятельности» (модификация А. Реана); методика Т. Н. Сильченковой «Изучение мотивов педагогической профессии» и методика В. А. Ядова «Изучение факторов привлекательности профессии» (модификация И. Кузьминой, А. Реан). Авторы склонны считать, что мотивы – это мобильная система, на которую можно влиять. И даже если выбор будущей профессии студентом был сделан не самостоятельно, то, целенаправленно формируя устойчивую систему мотивов, можно помочь ему в профессиональной адаптации и реализации собственных потребностей, которые обеспечат качество его подготовки в педагогическом вузе.

Ключевые слова: профессиональная мотивация, качество образования, вузовское образование.

На сегодняшний день перспективы развития высшего педагогического образования, в частности в направлении повышения его качества, являются ключевой проблемой не только научной общественности, но и общества и государства в целом. Подтверждением этому служит государственная программа Российской Федерации «Развитие образования», целью которой является обеспечение соответствия качества российского образования меняющимся запросам населения и перспективным задачам развития российского общества и экономики в целом [7].

В теории образования сложилась целая система научных представлений о качестве образования, которые вошли в определения, предлагаемые разными авторами. Приведем наиболее, на наш взгляд, показательные из них в содержательном пла-

не. По мнению Н. А. Селезневой, качество образования представляет собой социальную категорию, определяющую состояние и результативность процесса образования в обществе, его соответствие потребностям и ожиданиям общества (различных социальных групп) в развитии и формировании гражданских, бытовых и профессиональных компетенций личности. В. И. Загвязинский объединяет показатели качества образования в следующие группы: знания, умения и навыки; личностное развитие; компетентность учителей и руководителей образования; престиж учебного заведения в социуме; отрицательные эффекты образовательного процесса. В. И. Добренков и В. Я. Нечаев определяют качество образования как соответствие учебно-дисциплинарной динамики формам культурной институциональной

практики, подчеркивая, что при отсутствии качества образования утрачивается смысл образования как социального института. Г. В. Скок при определении качества образования на первое место ставит качество ценностей, целей и норм, где цель формируется в русле заявленных ценностей при условии возможности проверки ее достижения. М. М. Поташник определяет качество образования личности как соотношение цели и результата образовательной деятельности, если цели заданы операционально и спрогнозированы в зоне ближайшего развития обучаемого [7]. Интересны в этом плане исследования Л. В. Ведерниковой, в которых описаны основные средства, способы и условия профессионально-личностного развития педагога и его профессионально-личностного потенциала в рамках разрабатываемой программы модернизации университетского педагогического образования [1].

Приведенные характеристики категории качества образования свидетельствует о том, что на сегодняшний день в педагогической науке отсутствует однозначное и корректное определение понятия «качество образования».

В Федеральном законе Российской Федерации от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» понятие «качество образования» определено как комплексная характеристика образовательной деятельности и подготовки обучающегося, выражающая степень их соответствия федеральным государственным образовательным стандартам, образовательным стандартам, федеральным государственным требованиям и (или) потребностям физического или юридического лица, в интересах которого осуществляется образовательная деятельность, в том числе степень достижения планируемых результатов образовательной программы. Руководствуясь ст. 50 настоящего Федерального закона, научные работники образовательной организации наряду с обязанностями, предусмотренными законодательством о науке и государственной научно-технической политике, обязаны:

1) формировать у обучающихся профессиональные качества по избранной профессии, специальности или направлению подготовки;

2) развивать у обучающихся самостоя-

тельность, инициативу, творческие способности [6].

Учитывая вышесказанное, отметим, что за последний период предпринят целый ряд шагов, связанных с модернизацией содержания профессионального образования, в частности, по повышению его качества, по интеграции в международное образовательное пространство: вхождение России в Болонский процесс, преодоление ранней узкой специализации, внедрение ФГОС профессионального образования.

Несомненно, новые стандарты предусматривают большую самостоятельность образовательных организаций, возможность индивидуализации, однако эти новые возможности используются не в полной мере, прежде всего, из-за недостатка стимулов к повышению качества.

Поэтому в характеристике качества образования в вузе особое значение приобретает процесс формирования важных профессионально-личностных качеств будущего специалиста, таких как: готовность к постоянному профессиональному росту, социальная и профессиональная мобильность. Особенно важной является подготовка студентов по новым профилям и направлениям, еще не получившим свое распространение в обществе, но уже востребованных на рынке труда. Особые требования сегодня в подготовке специалистов предъявляются педагогическому вузу. По словам Л. В. Ведерниковой, О. А. Поворознюк, О. Г. Бырдиной, «современной школе нужны ...особенные учителя, ...специалисты совершенно нового типа, являющиеся носителями гуманистических ценностей и идеалов, которые смогут подготовить каждого ученика к беспроblemному включению во все виды общественной жизни. Они должны обладать социально-личностными, общенаучными, инструментальными и профессиональными компетентностями, гарантирующими подлинное, а не формальное включение учеников в образовательный процесс, оптимальное освоение ими программы и, что принципиально важно, уметь решать коррекционно-педагогические и социально-реабилитационные задачи» [2, с. 122].

Современный педагог должен осознавать себя как профессионала, свою социальную роль, свой внутренний мир, анализировать

собственные профессионально-личностные знания, переживания в связи с профессиональной педагогической деятельностью, воспринимать и оценивать окружающий социум, а также поведение в социальной и профессиональной среде [3]. Введение «Профессионального стандарта педагога» дает новый импульс развитию профессионально-педагогического сообщества. Его реализация создает условия для «смещения» установок учителя с содержательно-процессуальных аспектов учебного общения на ценностно-смысловые [4]. В соответствии со стандартом востребованность и конкурентоспособность выпускника педагогического вуза на рынке труда определены его своевременным и качественным образованием, предполагающим его включенность и погружение в самообразование посредством профессиональных проб [9].

Практика показывает, что процесс обучения студентов в вузе и качество их профессиональной подготовки во многом зависит от желания обучаться, от их потребностей в новых знаниях, новой информации, от мотивации к учению.

Студенческий период жизни совпадает с наибольшими потенциальными возможностями человека. Студент стремится к профессиональной самореализации и успеху, он наиболее мобилен, способен выстроить свой путь к достижению вершин в выполняемой деятельности, и в первую очередь на это влияет мотивация достижения успеха в учебной и профессиональной деятельности.

Цель исследования: выявить, проанализировать особенности профессиональной мотивации студентов как средства повышения качества их подготовки в педагогическом вузе и на этой основе определить наиболее эффективные приемы, направленные на совершенствование качества подготовки студентов педагогического вуза посредством

формирования профессиональной мотивации с использованием современных интерактивных и образовательных технологий.

Применительно к учебной деятельности студентов в системе вузовского образования под профессиональной мотивацией понимается совокупность факторов и процессов, которые, отражаясь в сознании, побуждают и направляют личность к изучению будущей профессиональной деятельности. Профессиональная мотивация является внутренним движущим фактором развития профессионализма и личности, так как только на основе ее высокого уровня формирования возможно эффективное развитие профессиональной образованности и культуры личности [10; 11].

При этом под мотивом профессиональной деятельности понимается осознание предметов актуальных потребностей личности (получение высшего образования, саморазвитие, самопознание, профессиональное развитие, повышение социального статуса и т. д.), удовлетворяемых посредством выполнения учебных задач и побуждающих человека к изучению будущей профессиональной деятельности [8].

Распространенная ошибка преподавателей педагогических вузов состоит в том, что они в своей педагогической практике полагаются на тот факт, что студенты пришли учиться по собственной воле, и уже поэтому достаточно мотивированы и заинтересованы в изучаемом предмете. Но, как показывает практика, мотивация студентов – это результат отношения деятельности к предмету изучения. Задача преподавателя заключается в том, чтобы понимать, насколько мотивирован студент к деятельности учения. Для того чтобы понимать мотивацию и прогнозировать ее динамику, важно определить ее состояние, опираясь на полученные результаты диагностического инструментария.

Методика и организация исследования

Для изучения профессиональной мотивации студентов на базе Ишимского педагогического института им. П. П. Ершова (филиал) ФГБОУ ВО «Тюменский государственный университет» нами было проведено исследование с участием 232 студентов

1–4-го курсов трех факультетов: математики, информатики и естественных наук (МИИ-ЕН), социально-гуманитарного (СГФ), педагогического (ПФ).

Для оценки сформированности профессиональной мотивации студентов ис-

пользовался следующий диагностический инструментарий, включающий три диагностические методики с четко определенным целевым назначением: методика К. Замфира «Мотивация профессиональной деятельности» (модификация А. Реана); методика Т. Н. Сильченковой «Изучение мотивов педагогической профессии» и методика В. А. Ядова «Изучение факторов привлекательности профессии (модификация И. Кузьминой, А. Реан).

Концептуальные положения реализованной нами методики К. Замфир (модификация А. Реана) «Мотивация профессиональной деятельности» представляют собой наличие характеристик внутренней и внешней мотивации: внутреннему типу мотивации свойственно проявление со стороны личности значимости выбранной им профессиональ-

ной деятельности «самой по себе» (природа происхождения); в том случае, если в основе мотивации профессиональной деятельности лежит стремление к удовлетворению иных потребностей (мотивы социального престижа, зарплаты и др.), то это показатель внешней мотивации.

Содержательная сторона концептуальных положений представлена следующими мотивами: денежный заработок, стремление к продвижению по работе, стремление избежать критики со стороны руководителя или коллег, стремление избежать возможных наказаний или неприятностей, потребность в достижении социального престижа и уважения со стороны других, удовлетворение от самого процесса и результата работы, возможность наиболее полной самореализации именно в данной деятельности.

Результаты исследования и их обсуждение

Представленный перечень мотивов в равных долях содержательно отражает, во-первых, внутреннюю мотивацию (ВМ), во-вторых, внешнюю положительную мотивацию (ВПМ) и, в-третьих, внешнюю отрицательную мотивацию (ВОМ); все они имеют собственные характеристики типов (рангов).

Как показали результаты, из 46 человек 1 курса факультета МИиЕН 34 студента (73,9 %) имеют оптимальный результат соотношения трех типов сочетаний: $ВМ > ВПМ > ВОМ$ (внутренняя мотивация преобладает над внешней положительной и внешней отрицательной) и $ВМ = ВПМ > ВОМ$ (внутренняя мотивация тождественна по значению внешней положительной, которая, в свою очередь, больше внешней отрицательной). Наименее оптимальным мотивационным комплексом является тип $ВОМ > ВПМ > ВМ$ (когда внешняя отрицательная мотивация преобладает над внешней положительной и внутренней мотивацией). Такой результат был выявлен у 12 студентов (26,1 %) 1-х курсов факультета МИиЕН.

Среди студентов 4-го курса факультета МИиЕН были выявлены следующие типы сочетаний: у 7 студентов (36,6 %) преобладает оптимальный вариант сочетания: $ВМ > ВПМ > ВОМ$ и $ВМ = ВПМ > ВОМ$, что на 37,3 % меньше, чем на 1-х курсах данного

факультета. Неоптимальный вариант сочетания мотивов имеют 12 студентов (63,4 %), что на 37,3 % больше, чем у студентов 1-го курса.

Среди студентов 1-х курсов СГФ оптимальные типы сочетаний $ВМ > ВПМ > ВОМ$ и $ВМ = ВПМ > ВОМ$ были обнаружены у 52 человек (78,8 %), у студентов 4-го курса такой мотивационный комплекс имеют 7 человек (70 %), что на 8,8 % меньше, чем у первокурсников.

Неоптимальное сочетание мотивов было выявлено у 14 студентов 1-х курсов СГФ ($ВОМ > ВПМ > ВМ$), что, соответственно, на 8,8 % меньше, чем на 4 курсе (30 %).

Среди студентов 1-х курсов ПФ оптимальное сочетание мотивов было выявлено у 36 студентов (70,6 %): $ВПМ > ВОМ$ и $ВМ = ВПМ > ВОМ$, на 4-х курсах такой оптимальный результат был представлен у 25 студентов (62,5 %), что на 8,1 % меньше, чем у первокурсников.

Соответственно, неоптимальное сочетание мотивов было выявлено у 15 студентов 1-х курсов (29,4 %) и 15 студентов 4-х курсов (37,5 %).

Как показал количественный анализ результатов диагностической методики, к 4-му курсу происходит снижение показателей профессиональной мотивации, особенно за-

метно это на факультете МИиЕН, где разница составила 37,3 %. Наилучший результат на ПФ, где разница составила 8,1 % (на СГФ такая разница составила 8,8 %).

Сравнительный анализ оптимальных вариантов среди студентов 1-х и 4-х курсов «Мотивация профессиональной педагогической деятельности» представлен на рис. 1.

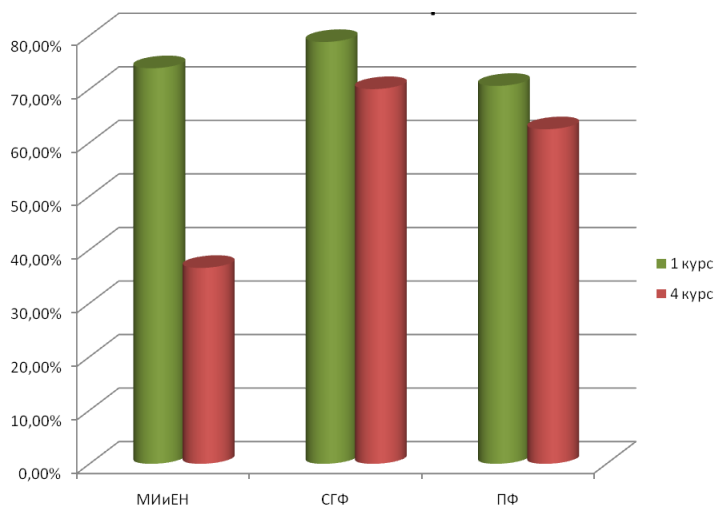


Рис. 1. Мотивация профессиональной педагогической деятельности внутри факультетов по курсам (оптимальный вариант)

Сравнительный анализ неоптимальных вариантов среди студентов 1-х и 4-х курсов «Мотивация профессиональной педагогической деятельности» представлен на рис. 2.

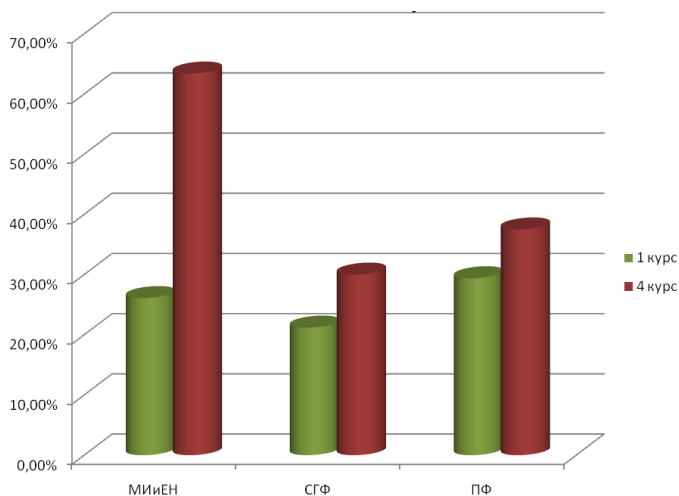


Рис. 2. Мотивация профессиональной педагогической деятельности внутри факультетов по курсам (неоптимальный вариант)

Специфика профиля, накладывающая определенные трудности на процесс обучения, играет не последнюю роль в формировании профессиональной мотивации сту-

дентов педагогического вуза.

Целью второй методики: «Изучение мотивов педагогической профессии» (автор Т. Н. Сильченкова) является выявление зна-

чимости для педагогов мотивов к своей профессии. Респондентам предлагалось проранжировать по пятибалльной шкале тезисы, например, интерес к учебному предмету, стремление посвятить себя воспитанию детей, осознание педагогических способностей и др. Всего было предложено 8 тезисов.

Ранговые значения расположились следующим образом. Среди студентов 1-х курсов факультета МИИЕН наиболее значимым мотивом выбора профессии является желание иметь высшее образование (4,7 балла). Этот же мотив занимает лидирующую позицию среди студентов 4-го курса данного факультета (4,4 балла). Мотив «интерес к учебному предмету» также имеет значимое место в иерархии профессиональных мотивов у студентов 4-го курса (4,3 балла), что говорит о направленности этих студентов на учебно-профессиональную деятельность, на самопознание и осознанное самообразование.

Наименьший ранг у студентов-первокурсников факультета МИИЕН занимает мотив «так сложились обстоятельства» (2,2 балла), т. е. определенное/неопределенное стечение обстоятельств, в основе которого лежит отсутствие профессионального мотива вообще. Такое же место занимает данный мотив в пирамиде мотивов у студентов 4-го курса. Таким образом, значительной разницы в рангах мотивов среди студентов 1–4-х курсов факультета МИИЕН нет.

У студентов 1-х курсов СГФ наиболее значимыми мотивами профессионального выбора являются «желание иметь высшее образование» (4,8 балла), «интерес к учебному предмету» (4,7 балла), «стремление к материальной обеспеченности» (4,6 балла). К 4-му курсу желание иметь высшее образование остается устойчивым (4,8 балла), возникает желание обучать данному предмету (4,3 балла), а также появляется осознание своих педагогических способностей (4,2 балла). Стремление к материальной обеспеченности к 4-му курсу падает с 4,6 до 4,2 баллов. Неосознанность мотива выбора профессии занимает наименьший ранг в пирамиде мотивов у студентов 1-х и 4-х курсов СГФ (2,2 балла / 1,6 балла).

Среди студентов 1-го курса ПФ мотив «желание иметь высшее образование» занимает также первую позицию в иерархии мотивов (4,6 балла). Такой же ранг занима-

ет этот мотив у студентов 4-х курсов данного факультета (4,6 балла). Мотив «интерес к учебному предмету» имеет практически такое же значение в ранге мотивов, как и предыдущий (4,5 балла), что на 0,2 балла больше, чем ранг этого же мотива среди студентов 4-го курса ПФ.

Происходит заметное увеличение значимости мотива «стремление к материальной обеспеченности» от 1-го к 4-му курсу ПФ: с 3,8 балла до 4,4 балла (в сравнении с факультетом МИИЕН и СГФ, где этот показатель, наоборот, к 4-му курсу снижается). Неготовность к осознанному выбору профессии занимает также минимальную позицию в пирамиде мотивов студентов 1–4-х курсов ПФ (0,6 балла / 1,3 балла).

Студенты педагогического факультета выбирают профессию осознанно и самостоятельно. Такая осознанность обусловлена следующими мотивами: «она интересная и самая нужная», «смогу работать с детьми», «люблю детей и хочу им помогать», «всегда можно найти работу», «она мне нравится», «связана с общением», «я смогу быть полезной обществу», «возможность самосовершенствоваться». Анализ ответов свидетельствует о серьезности подхода студентов к выбору профессии, о глубине их рассуждений по поводу осмысленности своего выбора.

Третья взятая нами методика нацелена на изучение факторов привлекательности профессии (Методика изучения факторов привлекательности профессии В. А. Ядова (модификация И. Кузьминой, А. Реан)).

Респондентам было предложено выбрать тезисы из группы А – привлекательность профессии и из группы В – непривлекательность профессии. По каждому из 11 факторов подсчитывается коэффициент значимости. Особенностью коэффициента значимости (КЗ) является то, что он может изменяться в пределах от –1 до +1.

Более 50 % опрошенных студентов-первокурсников факультета МИИЕН, СГФ и ПФ высоко оценивают профессию педагога как одну из важнейших в обществе (0,9/0,9/0,8).

«Возможность самосовершенствования» (0,9) занимает ведущее место у студентов 1-го курса МИИЕН. Немалую привлекательность имеют такие факторы, как «возможность достичь социального признания, уважения» (0,8) и «работа соответствует моим

способностям» (0,8).

Самыми незначительными факторами для студентов-первокурсников факультета МИИЕН оказались: «небольшой рабочий день» (-0,2), «большая зарплата» (-0,03), «работа не вызывает переутомления» (-0,3).

На 4-м курсе факультета МИИЕН самым значимым фактором (0,6, по сравнению с 1-м курсом -0,9) оказалась «возможность самосовершенствования», самыми непривлекательными – «большая зарплата» (-0,2); «работа не вызывает переутомления» (-0,1), «работа соответствует моему характеру» (-0,1); «отсутствие частого контакта с людьми» (-0,1).

Большинство студентов 1-го курса СГФ привлекают такие факторы выбора профессии, как: «профессия одна из важнейших в обществе» (0,9), «работа с людьми» (0,9), «возможность самосовершенствования» (0,9), «работа соответствует моим способностям» (0,9), «работа соответствует моему характеру» (0,8), «возможность достичь социального признания, уважения» (0,8). На 4-м курсе данный фактор занимает ведущее место по степени значимости (0,8). Не менее значим внутренний ценный фактор – «возможность самосовершенствования» (0,7).

Среди студентов 1-х курсов ПФ наибольшее значение имеют такие факторы выбора профессии, как: «работа с людьми» (0,9), «возможность достичь социального признания, уважения» (0,9). Большое значение имеют и такие факторы, как: «профессия одна из важнейших в обществе» (0,8), «возможность самосовершенствования» (0,8) и «работа соответствует моим способностям» (0,7), что говорит о хорошо сформированной внутренней мотивации студентов.

На 4-м курсе у студентов фактор «работа с людьми» (0,9) также занимает лидирующую позицию, чуть меньшую значимость имеют такие факторы, как: «профессия одна из важнейших в обществе» (0,7) и «работа соответствует моим способностям» (0,6).

В целом проведенное нами исследование

дает возможность определения резервов по формированию профессиональной мотивации студентов педагогического вуза, которые могут быть реализованы профессорско-преподавательским составом при разработке и реализации образовательных программ.

На наш взгляд, осознанию и повышению уровня учебной и профессиональной мотивации будет способствовать использование преподавателями следующих приемов на учебных занятиях:

1) разъяснение значимости изучаемого предмета и его практического использования в образовательном процессе образовательной организации;

2) стимулирование на результат (продукт деятельности), а не на балл (оценку);

3) наставничество, совместное руководство проектами: преподаватель – бакалавр;

4) формирование преподавателем положительного отношения к выбранной профессии.

В заключение хочется подчеркнуть, что истинный источник мотивации находится в самом студенте, только от него самого зависит достижение желаемого. Поэтому основным мотивом учения является внутренняя побудительная сила.

Несомненно, в повышении учебной и профессиональной мотивации студентов, на наш взгляд, значительную роль играет и учебное заведение. Именно вуз и его преподаватели являются стимуляторами интересов к обучению таким образом, чтобы целью студентов стало не просто получение диплома, а именно профессии, основанной на прочных и стабильных знаниях.

Практика показала, что мотивы – это мобильная система, на которую можно влиять. И даже если выбор будущей профессии студентом был сделан не самостоятельно, то, целенаправленно формируя устойчивую систему мотивов, можно помочь ему в профессиональной адаптации и реализации собственных потребностей.

Библиографический список

1. Ведерникова Л. В. Развитие профессионально-личностного потенциала будущего педагога в условиях модернизации педагогического образования // Сибирский педагогический журнал. – 2015. – № 5. – С. 75–78.

2. Ведерникова Л. В., Поворознюк О. А., Быр-

дина О. Г. Подготовка педагогов к инклюзивному образованию в условия малого города // Педагогическое образование и наука. – 2014. – № 4. – С. 121–124.

3. Ведерникова Л. В., Поворознюк О. А., Бырдина О. Г. Формирование готовности педагогов

к инклюзивному образованию во внеучебной деятельности // Педагогическое образование и наука. – 2014. – № 4. – С. 115–120.

4. *Ведерникова Л. В., Поворозюк О. А., Бырдина О. Г.* Формирование социальной позиции педагога как механизма профилактики виктимности воспитанников // Педагогическое образование и наука. – 2014. – № 3. – С. 52–55.

5. *Жигалев Б. А.* Педагогическая система оценки качества образования в вузе: современное состояние и перспективы развития // Вестник Нижегородского университета им. Н. И. Лобачевского. – 2009. – № 1. – С. 24–29.

6. Об образовании в Российской Федерации [Электронный ресурс]: Федеральный закон Российской Федерации от 29 декабря 2012 г. N 273-ФЗ. – URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/ (дата обращения: 11.02.2016).

7. Развитие образования [Электронный ресурс]: Государственная программа Российской Федерации на 2013–2020 годы. – URL: <http://docs.cntd.ru/document/499091784> (дата обращения: 11.02.2016).

8. *Самыгин С. И., Столяренко Л. Д.* Менеджмент персонала. – Ростов н/Д: Феникс, 1997. – 480 с.

9. *Слизкова Е. В., Колесникова Т. М.* Качество подготовки выпускника вуза в аспекте реализа-

ции профессионального стандарта // XXV Ершовские чтения: межвузовский сборник научных статей. – Ишим: Изд-во ИПИ им. П. П. Ершова (филиал) ТюмГУ, 2015. – С. 172–173.

10. *Miller J., Bligh J., Stanley I., Shehri A. Al.* Motivation and continuation of professional development // British Journal of General Practice. – 1998. – № 48. – P. 1429–1432.

11. *Howey S. C.* Factors in student motivation. Retrieved from the NACADA Clearinghouse of Academic Advising Resources. – URL: <http://www.nacada.ksu.edu/Resources/Clearinghouse/View-rticles/Motivation.aspx> (дата обращения: 11.02.2016).

12. *Rzejak D., Künsting J., Lipowsky F., Fischer E., Dezhgahi U., Reichardt A.* Facetten der Lehrerfortbildungsmotivation – eine faktorenanalytische Betrachtung [Электронный ресурс] // Journal for Educational Research Online. Journal für Bildungsforschung Online. – 2014. – № 1. – S. 139–159. – URL: [file http://www.j-f-b.de/index.php/jero/article/viewFile/412/197](http://www.j-f-b.de/index.php/jero/article/viewFile/412/197) (дата обращения: 11.02.2016).

13. *Weinstein L.* What Motivates College Students to Learn? // College Student Journal. – 2010. – № 44 (2). – P. 472–474.

Поступила в редакцию 30.05.2016

Slizkova Elena Vladimirovna

Cand. Sci. (Pedag.), Assoc. Prof., Head of the Department of Pedagogics and Psychology, Ishim State Pedagogical Institute named after P. P. Ershov (the branch) of Tyumen State University, lick_diana@mail.ru, Ishim

Panfilova Olga Valerievna

Cand. Sci. (Pedag.), Assoc. Prof. of the Department of Pedagogics and Psychology, Ishim State Pedagogical Institute named after P. P. Ershov (the branch) of Tyumen State University, oval.2011@mail.ru, Ishim

STUDENTS' PROFESSIONAL MOTIVATION AS A MEANS OF THE IMPROVEMENT OF THE QUALITY OF THEIR TRAINING IN PEDAGOGICAL HIGHER EDUCATION INSTITUTION

Abstract. The given article presents the process of studying the first-fourth year students' professional motivation in three faculties of Ishim Teacher Training Institute named after P. P. Ershov (branch) of Tyumen State University: Faculty of Mathematics, Informatics and Natural Sciences; Social and Humanities Faculty and Pedagogical Faculty. All the students are trained in two directions: 44.03.01 Pedagogical education and 44.03.02 Psychological and pedagogical education. The authors consider professional motivation to be a set of the factors and processes which, being reflected in consciousness, induce and direct the personality to studying future professional activity. The early detection of the features of formation of motivation, according to the authors, will contribute to the quality of training in the system of higher pedagogical education. For the assessment of formation of the students' professional motivation the following diagnostic tools were used: K. Zamfir's technique "Motivation of professional activity" (A. Rean's modification); T. N. Silchenkova's technique "Studying the motives of the pedagogical profession" and V. A. Yadov's technique "Studying the factors of

the appeal of a profession” (I. Kuzmina and A. Rean’s modification). The authors are inclined to consider that motives are a mobile system which can be influenced on. And even if the students’ choice of the future profession hasn’t been made independently, then, purposefully, forming the steady system of motives, it is possible to help them in their professional adaptation and realization of their own requirements.

Keywords: professional motivation, quality of education, university education.

References

1. Vedernikova, L. V., 2015. Razvitie professional’no-lichnostnogo potentsiala budushchego pedagoga v usloviyax modernizatsii pedagogicheskogo obrazovaniya [Development of professional and personal potential of future teacher in the conditions of modernization of pedagogical education]. *Sibirskiy pedagogicheskij zhurnal* [Siberian Pedagogical Journal], 5, pp. 75–78 (in Russ., abstr. in Eng.)
2. Vedernikova, L. V., Povoroznyuk, O. A., Byrdina, O. G., 2014. Podgotovka pedagogov k inkluzivnomu obrazovaniyu v usloviyax malogo goroda [Teachers training for the inclusive education under the conditions of a small town]. *Pedagogicheskoe obrazovanie i nauka* [Pedagogical education and science], 4, pp. 121–124 (in Russ., abstr. in Eng.).
3. Vedernikova, L. V., Povoroznyuk, O. A., Byrdina, O. G., 2014. Formirovanie gotovnosti pedagogov k inkluzivnomu obrazovaniyu vo vneuchebnoj deyatel’nosti [Formation of teachers readiness for the inclusive education in the course of extra-curricular activities of a higher education institution]. *Pedagogicheskoe obrazovanie i nauka* [Pedagogical education and science], 4, pp. 115–120 (in Russ., abstr. in Eng.).
4. Vedernikova, L. V., Povoroznyuk, O. A., Byrdina, O. G., 2014. Formirovanie social’noj pozitsii pedagoga kak mexanizma profilaktiki viktimnosti vospitannikov [Forming a social position of an educator as a mechanism of preventing students’ victimization]. *Pedagogicheskoe obrazovanie i nauka* [Pedagogical education and science], 3, pp. 52–55 (in Russ., abstr. in Eng.).
5. Zhigalev, B. A., 2009. Pedagogicheskaya sistema ocenki kachestva obrazovaniya v vuze: sovremennoe sostoyanie i perspektivy razvitiya [Pedagogical system for quality assessment in a higher education institution: present state and prospects for development]. *Vestnik Nizhegorodskogo universiteta im. N.I. Lobachevskogo* [Vestnik of Lobachevsky University of Nizhni Novgorod], 1, pp. 34–29 (in Russ., abstr. in Eng.).
6. RF Federal Law “On Education in Russian Federation” dated December 29 2012, No 273-FZ [online]. Available at: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/ (Accessed 11 February 2016) (in Russ.)
7. State program of the Russian Federation “Development of education” for 2013–2020. Available at: <http://docs.cntd.ru/document/499091784> (Accessed 11 February 2016) (in Russ.)
8. Samygin, S. I., Stolyarenko, L. D., 1997. Menedzhment personala [Management of personnel]. Rostov-on-Don: Feniks Publ., 480 p. (in Russ.).
9. Slizkova, E. V., Kolesnikova, T. M., 2015. Kachestvo podgotovki vypusknika vuza v aspekte realizatsii professional’nogo standarta [The quality of training graduates in the aspect of realization of a professional standard]. *XXV Ershovskie chteniya* [XXV Ershov readings]. Ishim, pp.172–173 (in Russ.).
10. Miller, J., Bligh, J., Stanley, I., Shehri, A. Al., 1998. Motivation and continuation of professional development. *British Journal of General Practice*, 48, pp. 1429–1432 (in Eng.).
11. Howey, S. C., 2008. Factors in student motivation. Retrieved from the NACADA Clearinghouse of Academic Advising Resources [online]. Available at: <http://www.nacada.ksu.edu/Resources/Clearinghouse/View-rticles/Motivation.aspx> (Accessed 11 February 2016).
12. Rzejak, D., Künsting, J., Lipowsky, F., Fischer, E., Dezhgahi, U., Reichardt, A., 2014. Facetten der Lehrerfortbildungsmotivation – eine faktorenanalytische Betrachtung. *Journal for Educational Research Online. Journal für Bildungsforschung Online*, 1, pp. 139–159 [online]. Available at: [file http://www.j-f-b.de/index.php/jero/article/viewFile/412/197](http://www.j-f-b.de/index.php/jero/article/viewFile/412/197) (Accessed 11 February 2016) (in Germ., abstr. in Germ.).
13. Weinstein, L., 2010. What Motivates College Students to Learn? *College Student Journal*, 44 (2), pp. 472–474.

Submitted 30.05.2016

УДК 159.9+159.922.7+376

Адеева Татьяна Николаевна

Кандидат психологических наук, доцент кафедры специальной педагогики и психологии, Костромской государственной университет, adeeva.tanya@rambler.ru, Кострома

ПРОБЛЕМА ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ГОТОВНОСТИ РОДИТЕЛЕЙ РАЗЛИЧНЫХ КАТЕГОРИЙ ДЕТЕЙ К ИНКЛЮЗИВНОМУ ОБРАЗОВАНИЮ¹

Аннотация. В статье проанализированы некоторые аспекты психологической готовности родителей различных категорий детей к инклюзивному образованию. Определены структура и содержание основных компонентов психологической готовности. Дано определение готовности с точки зрения личностно-деятельностного подхода. В работе преимущественно охарактеризована специфика мотивационного и эмоционального компонентов готовности к инклюзивному образованию родителей, имеющих детей с ОВЗ и детей с типичным развитием. Ведущим мотивом родителей детей с ограниченными возможностями здоровья является стремление к изменению отношения к ребенку со стороны социума, стремление к принятию, к социализации детей. Родители детей с типичным развитием демонстрируют знание целей и задач инклюзивного образования, однако в данной группе присутствует стереотипное отношение к детям с ОВЗ, тенденция к изоляции, вследствие чего нельзя сказать, что идеи инклюзии личностно принимаются респондентами. Данное противоречие в содержании мотивации является одним из барьеров внедрения инклюзии.

Ключевые слова: инклюзивное образование, психологическая готовность, дети с ограниченными возможностями здоровья, родители.

Одной из актуальных проблем современной школы является проблема внедрения инклюзивного образования. Декларирование и закрепление на законодательном уровне идеи инклюзии не снижает остроты проблемы на практике. В настоящий момент в научных исследованиях значительное внимание уделяется вопросам особых образовательных потребностей детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), организации в образовательном учреждении доступной среды для детей с ОВЗ, вопросам разработки содержания и организации деятельности служб психолого-педагогического сопровождения учащихся с ОВЗ, наконец, технологиям инклюзии. В то же время очень небольшой процент исследований посвящен проблемам основных участников образовательного процесса – детей, педагогов, родителей [1; 2; 7].

Традиционно существующая система специального образования предполагает включение ребенка с особыми образовательными потребностями в специально созданную об-

разовательную среду, в систему коррекционно-педагогического воздействия. В процессе обучения учитываются особенности психофизического развития ребенка, содержание и формы работы согласуются со спецификой нарушения развития, а педагоги имеют специальную профессиональную подготовку. Позиция родителя в специальном образовании предполагает подчинение требованиям образовательного и воспитательного процесса. Развитие инклюзивного образования невозможно без изменения психологического настроя участников образовательного процесса, в первую очередь учителей и родителей. С. В. Алехина указывает на необходимость изменения профессионального мышления учителя и позиции родителей. По мнению исследователя, «распространенные стереотипы и предрассудки, готовность или отказ учителей, детей и их родителей принять новые принципы образования..., недостаток... специальных мониторинговых исследований, непосредственно касающихся опыта отечественного инклюзивного обра-

¹ Работа выполняется при поддержке гранта РГНФ, проект №16-16-44001.

зования», влияют на успешность процесса инклюзии [1, с. 7]. Позиция родителя в инклюзивном образовании должна стать более открытой и активной, важно «формировать партнерскую позицию родителей по отношению к школе и их ответственность за образовательный результат, ...организовывать диалог с родителями, привлекать к участию и сотрудничеству, к совместному обсуждению условий обучения ребенка» [1, с. 9]. Открытость и активность родителей детей с ОВЗ обусловлена возможно большими трудностями адаптации ребенка к школе, необходимостью довольно интенсивного взаимодействия с педагогами и специалистами службы сопровождения для обеспечения образовательного процесса. Необходимость изменения позиции родителей детей с типичным развитием обусловлена тем, что дети формируют свое отношение к происходящему, ориентируясь на мнение взрослого. Психологическая готовность родителей к инклюзивному образованию становится одним из важнейших условий его внедрения.

В психологической науке существуют различные подходы к анализу проблемы психологической готовности. На современном этапе психологическая готовность изучается преимущественно в аспекте готовности к деятельности. Сторонники функционального подхода связывают готовность с мобилизацией психофизиологических систем организма. Данное состояние обеспечивает эффективность деятельности (Н. Д. Левитов, В. И. Ковалев, П. С. Нерсисян, В. А. Алаторцев и др.). В личностном подходе основное внимание уделяется структуре, содержанию психологической готовности, этапам ее формирования в процессе развития личности. Психологическая готовность понимается как личностное образование, подчеркивается обусловленность готовности мотивационной сферой личности (Я. П. Коломинский, А. Г. Ковалев, К. К. Платонов, В. А. Сластенин, О. В. Михайлов и др.). С точки зрения личностно-деятельностного подхода психологическая готовность понимается как проявление личностных и субъективных особенностей, свойств и качеств человека в их целостности, обеспечивающее человеку возможность эффективного выполнения своих функций (А. А. Деркач, А. А. Исаев, М. И. Дьяченко,

Л. А. Кандыбович и др.). Важным является указание на то, что психологическая готовность представляет собой целостное динамическое образование личности, включающее в себя мотивационный, эмоционально-волевой, когнитивный компоненты, это прогнозируемая активность личности на этапе подготовки к деятельности [4]. Анализируя и обобщая основные подходы к определению понятия «готовность», В. Ф. Жукова предлагает рассматривать готовность в двух аспектах. Во-первых, как целостное образование эмоциональной, психофизиологической, когнитивной мобилизации личности в момент включения в деятельность, во-вторых, как свойство личности, для формирования которого большое значение имеет накопление жизненного опыта, понимание мотивов деятельности, объективизация предмета деятельности [5, с. 118]. Достаточно подробно в психологии разработана проблема психологической готовности к педагогической деятельности (В. А. Сластенин, Н. В. Кузьмина, А. А. Деркач, К. М. Дурай-Новакова и др.). В ряде работ освещаются вопросы психологической готовности педагогов к работе в условиях инклюзии. Определяются структура, основные характеристики готовности (С. В. Алехина, Н. Я. Семаго, О. С. Кузьмина, В. В. Хитрюк и др.). Однако в современной психологической литературе недостаточно исследований, направленных на изучение психологической готовности родителей различных категорий детей к инклюзивному образованию. Имеющиеся работы связаны с изучением отношения к инклюзивному образованию родителей детей с типичным развитием. В исследованиях подчеркивается низкая осведомленность родителей относительно идей, целей и задач инклюзии [2; 6]. Среди положительных сторон инклюзии отмечается воспитание толерантности у окружающих [2; 6]. В статьях Е. А. Богомоловой, Т. В. Решетниковой отмечается наличие у родителей опасения возможности снижения уровня образования в инклюзивном классе, снижения внимания к детям с типичным развитием. В работе Е. С. Глуховой, С. А. Литвиновой указывается на формирование противоречивой тенденции в позиции родителей. С одной стороны, достаточно высок процент респондентов, демонстрирующих положи-

тельное отношение к инклюзии, высказывающих сочувственное отношение к детям с ОВЗ. С другой стороны, при исследовании коммуникативной позиции родителей выявлено стремление к пассивности, отсутствие стремления к активному взаимодействию, к продуктивному решению противоречий, «отсутствие стремления к действительно пониманию и желанию быть понятым», что может вести к скрытому конфликту [3]. Практически во всех работах указывается на наличие стигмации, формирование стереотипов в отношении детей с ОВЗ, отсутствие толерантности, особенно в отношении детей с нарушениями интеллекта. Подчеркивается необходимость целенаправленной работы по формированию адекватного отношения к людям с различными видами дизонтогенеза. В перечисленных исследованиях проведен анализ отдельных аспектов отношения к детям с ОВЗ, но не ставится проблема изучения психологической готовности родителей к инклюзивному образованию.

Исходя из указанных выше определений и структуры готовности, можем предположить наличие проблемных аспектов формирования психологической готовности родителей к инклюзивному образованию. Большинство родителей детей с типичным развитием не имеют положительного (и ни-

какого другого) жизненного опыта взаимодействия с детьми с ОВЗ, совместного обучения, воспитания детей с ОВЗ и типичным развитием. Родители данной группы не имеют достаточного представления о специфике развития, образовательных возможностях и потребностях детей с ОВЗ. Соответственно, не создается база для формирования психологической готовности к инклюзии, всех обозначенных компонентов (мотивационного, когнитивного, поведенческого).

В группе родителей детей с ограниченными возможностями здоровья проблемные аспекты формирования психологической готовности к инклюзивному образованию могут носить другой характер. Внедрение инклюзивного образования на современном этапе связано с определенными трудностями, например, организация безбарьерной среды в школе, отсутствие учебных и методических материалов, подготовленность педагогов для работы с детьми с ОВЗ, наличие в школе специалистов службы сопровождения, организационные и отношенческие трудности. Наличие данных проблем может потребовать от родителей активного включения в процесс адаптации ребенка к школе, активного взаимодействия с педагогами и родителями, может стать источником большого числа стрессовых учебных и внеучебных ситуаций.

Организация эмпирического исследования

С целью выявления специфики компонентов психологической готовности родителей различных категорий детей к инклюзивному образованию было организовано исследование, в котором приняло участие 105 родителей детей с типичным развитием (дети дошкольного, младшего школьного и подросткового возраста) и 105 родителей детей с ограниченными возможностями здоровья также разных возрастов. Средний возраст родителей составил 34–39 лет. Большинство респондентов проживают в г. Костроме и г. Иваново. Ограниченные возможности детей обусловлены сенсорными нарушениями, нарушениями опорно-двигательного аппарата, нарушениями интеллекта. В настоящее время проведена обработка части результатов исследования в группе родите-

лей детей с типичным развитием и родителей детей с ОВЗ.

Исследование проблемы психологической готовности родителей к инклюзивному образованию проводилось на основе лично-деятельностного подхода.

Психологическая готовность родителей к инклюзивному образованию предполагает совокупность качеств, свойств и отношений личности, способствующих развитию инклюзии. На настоящем этапе исследования в структуре психологической готовности выделяем мотивационно-ценностный, эмоциональный, когнитивный и поведенческий компоненты готовности. Определим основные показатели психологической готовности к инклюзивному образованию родителей детей с типичным развитием. Показателя-

ми мотивационно-ценностного компонента являются принятие целей и задач инклюзивного образования, наличие адекватных психологических установок по отношению к детям с ограниченными возможностями здоровья, направленность на помощь в социализации детей с ОВЗ. Показателями эмоционального компонента должны быть достаточный уровень толерантности и эмпатии; показателями когнитивного компонента будет наличие основ знаний об особенностях развития детей с ОВЗ, знаний о задачах инклюзии, поведенческого компонента – достаточное развитие коммуникативных качеств, выстраивание адекватного взаимодействия с детьми, родителями, педагогами в учебных и внеучебных ситуациях.

Психологическая готовность к инклюзивному образованию родителей, имеющих детей с ОВЗ, имеет ту же компонентную структуру. У родителей детей с ограниченными возможностями здоровья к показателям мотивационного компонента можем отнести, кроме принятия целей и задач инклюзивного

образования, наличие адекватной мотивации обучения соответственно индивидуальным особенностям ребенка. К показателям эмоционального компонента относим достаточный уровень эмпатии, стрессоустойчивости; показателями когнитивного компонента будут понимание особенностей развития ребенка, знание целей и задач инклюзивного образования, основных изменений в законодательной базе в сфере общего образования. Показателями поведенческого компонента будут достаточное развитие коммуникативных качеств, участие в различных формах учебной и внеучебной деятельности ребенка в школе.

Для выявления специфики мотивационного, когнитивного и эмоционального компонентов родителям предлагалась анкета, направленная на выявление понимания сущности инклюзивного образования, специфики установок по отношению к детям с ограниченными возможностями здоровья. Для родителей детей с ОВЗ предлагалась методика «Мотивация аффилиации» А. Меграбяна в модификации М. Ш. Магомед-Эминова.

Результаты исследования и их интерпретация

Проанализируем ответы, акцентируя внимание на мотивационном, эмоциональном и когнитивном компонентах готовности. Родители обеих категорий детей не имеют достаточно четкого представления о сути, принципах, задачах инклюзивной школы. Около одной трети респондентов оставили данный вопрос без ответа. Среди родителей детей дошкольников и младших школьников с типичным развитием преобладающим ответом является «приобщение ребенка к жизни в обществе, социализация» (в среднем так ответили 35 % опрошенных). Родители отмечали, что инклюзивное образование должно обеспечить равные права и возможности для всех детей (примерно 25 % опрошенных). В данных группах также присутствует ответ «экономия денег» как одна из задач инклюзии (около 4 %). В группе родителей детей подросткового возраста с типичным развитием больший процент ответов звучит как «обеспечение равных прав и возможностей детей» (30 % опрошенных). Проблемы социализации затрагиваются только в 2 % ответов, что может быть обусловлено

возрастом ребенка, связанным с активным формированием интересов, развитием навыков межличностного общения, формированием профессиональных предпочтений.

В группе родителей детей с ОВЗ разных возрастов ответы распределились по-другому. Среди важнейших задач инклюзии родителями детей разных возрастов называется «помощь в социализации» (30 % опрошенных). Для родителей младших школьников и подростков наиболее важен параметр «учет индивидуальных потребностей ребенка, соответствие им» (по сравнению с родителями дошкольников получена статистически значимая разница по критерию Фишера при $p < 0,037$). Примерно 20 % респондентов называют значимой задачей «развитие и обучение детей наравне со сверстниками» и около 30 % родителей ожидают «создания условий для развития и обучения детей с ОВЗ». Значимость данного параметра также возрастает для родителей младших школьников и подростков ($p < 0,01$).

Родители дошкольников и подростков ожидают от инклюзивного образования

«формирования равноценного отношения детей с типичным развитием и детей с ОВЗ друг к другу» ($p < 0,01$), а также 15 % респондентов в обеих группах ожидают «изменения отношения, отсутствия изоляции детей с ОВЗ» (по сравнению с ответами в группе родителей младших школьников получена статистически значимая разница при $p < 0,01$). Возможно, такой выбор ответов в обеих группах связан с изменением социальной роли ребенка (освоение роли ученика дошкольником, выбор референтной группы, расширение круга общения для подростка).

Группы родителей дошкольников и младших школьников (14 % респондентов групп) в отличие от родителей подростков объединяет ожидание «улучшения психического развития ребенка» при включении в систему инклюзии ($p < 0,01$). Отметим, что большинство родителей всех групп соглашаются достаточно активно участвовать в образовательном процессе, выполнять рекомендации специалистов и домашние задания с ребенком. Родители младших школьников по сравнению с родителями подростков хотели бы присутствовать на учебных занятиях с ребенком в классе ($p < 0,01$), объясняя это возможностью получить знания для помощи ребенку дома. Среди родителей дошкольников небольшой процент (3 %) респондентов ожидают «снижения напряжения в семье». Такой ответ не присутствует у других групп родителей ($p < 0,01$).

Часть родителей (7 % родителей дошкольников, 7 % родителей младших школьников и около 30 % родителей подростков) не имеют позитивных ожиданий от инклюзии, связывая инклюзивное образование с появлением проблем. Среди родителей подростков процент негативного отношения статистически выше ($p < 0,001$). Не ответили на данный вопрос 30 % родителей дошкольников и 58 % родителей младших школьников, что, вероятно, свидетельствует о недостаточной ориентировке в проблеме.

Половина родителей дошкольников хотя бы, чтобы ребенок обучался в инклюзивном классе, в данную группу входят родители детей с ЗПР, с нарушениями речи и с синдромом Дауна. Но уже родители младших школьников с нарушениями интеллекта (25 %) и родители подростков с нарушени-

ями интеллекта и с нарушениями функций ОДА (30 %) отрицательно относятся к возможности обучения ребенка в инклюзивной школе ($p < 0,01$). Данный факт, вероятно, обусловлен тем, что родители представляют возможные трудности обучения ребенка и не доверяют инновациям. Оставили данный вопрос без ответа 30 % родителей дошкольников и 50 % родителей детей младшего школьного возраста, что, вероятно, свидетельствует об отсутствии реальных представлений об инклюзии.

Родители детей разных возрастов расходятся в характеристике опасений по поводу внедрения инклюзивного образования. Почти половина родителей дошкольников оставили данный вопрос без ответа, что, скорее всего, связано с недостаточной информированностью родителей в отношении организации инклюзии, с несформированностью собственной позиции по поводу данной проблемы. Остальных родителей беспокоит предвзятое отношение учителей, отношение детей, трудности адаптации детей в ДОУ, необходимость соблюдения распорядка дня. Родителей младших школьников и особенно подростков беспокоит в первую очередь отношение учителей, отношение детей к ребенку с ОВЗ, а также трудности освоения программы ребенком с ОВЗ ($p < 0,01$). Опасения по поводу освоения учебной программы, на наш взгляд, могут свидетельствовать о недостаточной информированности родителей по поводу адаптированных образовательных программ и организации процесса обучения детей с ОВЗ.

Трудности внедрения инклюзивного образования оцениваются родителями следующим образом. Родители дошкольников с ОВЗ на 1-е место ставят «трудности адаптации в образовательном учреждении» (50 %), на 2-е место – «неподготовленность детей в классе» (30 %), на 3-е место – «недостаточность финансирования школ» (28 %). В группе родителей младших школьников и подростков первое место отдано «недостаточному финансированию школ» (30–35 %); на второе место ставятся «трудности освоения учебной программы» (26–30 %), в группе родителей подростков указывается также «отсутствие доступной среды в образовательном учреждении» (27 %); на третьем месте – «недостаточная подготовленность пе-

дагогов и нежелание педагогов осваивать новые технологии работы» (26 %). Анализируя ответы родителей детей с ОВЗ, нужно отметить, что довольно большой процент родителей не имеет четкой позиции по поводу инклюзивного образования, для родителей детей с ОВЗ инклюзия связана в первую очередь с изменением отношения к детям с ОВЗ. Ведущим мотивом родителей детей с ОВЗ является стремление к изменению отношения к ребенку со стороны социума, стремление к принятию, к социализации. По методике «Мотивации аффилиации» в группе родителей младших школьников с ОВЗ выше показатели «страха отвержения» по сравнению с родителями дошкольников ($p < 0,001$) и выше показатели «стремления к принятию» по сравнению с родителями подростков с ОВЗ ($p < 0,005$). Данный факт может быть связан с изменением социальной ситуации развития ребенка в младшем школьном возрасте, с адаптацией к школе, с освоением новой социально значимой роли.

В анкетах родителей детей с типичным развитием традиционно преобладающими чувствами в отношении детей с ОВЗ называются жалость и сочувствие. Среди черт, которые присущи людям с ОВЗ, называются жизнестойкость и трудолюбие. Свое отношение к общению детей с типичным развитием и детей с ОВЗ родители характеризуют как положительное или нейтральное. В то же время от 30 % до 40 % родителей детей с типичным развитием разных возрастов

оправдывают отказ от ребенка с ОВЗ в зависимости от степени нарушения. Только 20 % родителей поддерживают объединение детей в инклюзивные классы. Большинство родителей предполагают, что для детей с ОВЗ должны создаваться специальные классы. Также большинство родителей детей с типичным развитием считают, что детям с ОВЗ лучше получать образование в специальной школе, «поскольку там созданы специальные условия». Совместное обучение, по мнению родителей, может быть организовано для детей, имеющих сенсорные нарушения, нарушения функций опорно-двигательного аппарата, нарушения речи. Практически исключены из совместного обучения дети с задержкой психического развития, дети с расстройствами аутистического спектра и дети с нарушениями интеллекта. Данные ответы показывают недостаточную осведомленность респондентов в особенностях развития детей с различными видами дизонтогенеза. Большинство родителей детей с типичным развитием предполагают, что для детей с ОВЗ доступным является уровень среднего профессионального образования. Родители детей с типичным развитием демонстрируют знание целей и задач инклюзивного образования, однако в данной группе присутствует стереотипное отношение к детям с ОВЗ, тенденция к изоляции. Вследствие этого нельзя сказать, что цели и задачи инклюзии лично принимаются респондентами.

Выводы

В обеих группах респондентов в недостаточной степени сформирован когнитивный компонент психологической готовности. У родителей детей с типичным развитием и родителей детей с ОВЗ разные представления о сути и задачах инклюзивного образования. У родителей детей с типичным развитием отмечена недостаточность знаний об особенностях развития детей с ОВЗ.

Мотивационный и эмоциональный компоненты готовности имеют свои особенности в обеих группах респондентов. Для родителей детей с ОВЗ мотивирующими факторами являются формирование равноценного отношения к детям с ОВЗ, учет индивиду-

альных потребностей детей с ОВЗ в обучении, присутствует опасение возникновения организационных и отношенческих проблем в условиях инклюзивного образования. Отношение родителей к инклюзии определяется в том числе видом нарушенного развития и возрастом ребенка.

В группе родителей детей с типичным развитием отмечено противоречивое отношение к детям с ОВЗ, неадекватная оценка возможностей детей с ОВЗ, знание, но не принятие целей инклюзивного образования. Данные факты не способствуют формированию психологической готовности родителей к инклюзивному образованию.

Библиографический список

1. *Алехина С. В.* Современный этап развития инклюзивного образования в Москве // Инклюзивное образование. Выпуск 1. – М.: Центр «Школьная книга», 2010. – С. 6–11.
2. *Богомолова Е. А., Подольская И. А., Спиженкова М. А.* Исследование отношения родителей к инклюзивному образованию // Образование в условиях модернизационных процессов современного общества: Всероссийская научно-практическая конференция с международным участием, посвященная 20-летию факультета психологии КГУ им. К. Э. Циолковского. – Калуга: КГУ им. К. Э. Циолковского, 2013. – С. 243–247.
3. *Глухова Е. С., Литвина С. А.* К вопросу о психологической готовности педагогов и родителей к внедрению инклюзивного образования [Электронный ресурс] // Инклюзивное образование: практика, исследования, методология: сб. материалов II Международной научно-практической конференции. – М.: МГППУ, 2013. – URL: <http://edu-open.ru> (дата обращения: 23.06.2016).
4. *Дьяченко М. И., Кандыбович Л. А.* Психологические проблемы готовности к деятельности. – Минск: Изд-во БГУ, 1976. – 176 с.
5. *Жукова В. Ф.* Психолого-педагогический анализ категории «Психологическая готовность» // Известия Томского политехнического университета. – 2012. – № 6, т. 320. – С. 117–121.
6. *Решетникова Т. В.* Социально-психологическое исследование готовности участников образовательного процесса к инклюзивному обучению детей-инвалидов. [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.uobr.ru/pictures/incluz.doc> (дата обращения: 23.06.2016).
7. *Resch A.-J., Mireles G., Benz M.-R., Crenwelge Ch., Peterson R., Zhang D.* Giving Parents a Voice: A Qualitative study of the challenges experienced by parents of children with disabilities [Электронный ресурс] // *Rehabilitation Psychology*. – 2010. – Vol. 55, Iss. 2 – P. 139–150. – URL: <http://www.fdsa.ualberta.ca> (дата обращения: 05.07.2016).

Поступила в редакцию 30.05.2016

Adeeva Tatiana Nikolaevna

Cand. Sci. (Psychol.), Assoc. Prof. of Special Pedagogy and Psychology, Kostroma State University, adeeva.tanya@rambler.ru, Kostroma

THE PROBLEM OF PSYCHOLOGICAL READINESS OF PARENTS OF DIFFERENT CATEGORIES OF CHILDREN TO INCLUSIVE EDUCATION¹

Abstract. The article analyzes some aspects of the psychological readiness of parents of different categories of children to inclusive education. The structure and content of the main components of psychological readiness. This definition of readiness from the point of view of personal-activity approach. The work is characterized by the specificity of the motivational and emotional component of preparedness for inclusive education parents who have children with disabilities and children with typical development. The leading motive of parents of children with disabilities is the desire to change the attitude to the child by society, the desire for acceptance, to the socialization of children. Parents of children with typical development demonstrate knowledge of the goals and objectives of inclusive education. However, in this group, there is a stereotypical attitude towards children with disabilities, tendency to isolation, whereby it is impossible to say that the idea of inclusion of personality are accepted by the respondents. This contradiction in the content of motivation is one of the barriers to inclusion.

Keywords: inclusive education, psychological readiness, children with disabilities, parents.

References

1. *Alekhina, S. V., 2010.* Sovremenniy etap razvitiya inklyuzivnogo obrazovaniya v Moskve [The current stage of development of inclusive education in Moscow]. *Inklyuzivnoye obrazovaniye. Vypusk 1* [Inclusive education. Issue 1]. Moscow: Tsentr Publ., pp. 6–11 (in Russ.).
2. *Bogomolova, E. A., Podolskaya, I. A., Spizhenkova, M. A., 2013.* Issledovanie otnosheniya roditel'k inklyuzivnomu obrazovaniyu [A study of the attitudes of parents towards inclusive educa-

¹ Work is performed under support of Russian Foundation for Humanities, project №16-16-44001.

- tion]. *Obrazovaniye v usloviyax modernizatsionnyx protsessov sovremennogo obshchestva* [Education in conditions of modernization processes in modern society]. Kaluga: KSU n. a. K. E. Tsiolkovskogo Publ., pp. 243–247 (in Russ.).
3. Glukhova, E. S., Litvina S. A., 2013. K voprosu o psixologicheskoy gotovnosti pedagogov i roditelej k vnedreniyu inklyuzivnogo obrazovaniya [The issue of psychological readiness of teachers and parents to implement inclusive education]. *Inklyuzivnoe obrazovanie: praktika, issledovaniya, metodologiya* [Inclusive education: practice, research, methodology]. Moscow: MSPPU Publ. [online]. Available at: <http://edu-open.ru> (Accessed 23 June 2016) (in Russ.).
4. Diachenko, M. I., Kandybovich, L. A., 1976. *Psixologicheskie problemy gotovnosti k deyatelnosti* [Psychological problems of readiness for activity]. Minsk: BSU Publ., 176 p. (in Russ.).
5. Zhukova, V. F., 2012. *Psixologo-pedagogicheskij analiz kategorii “Psixologicheskaya gotovnost”* [Psychological-pedagogical analysis of the category “Psychological readiness”. *Izvestiya Tomskogo politehnicheskogo universiteta* [Izvestia of Tomsk Polytechnic University], 6, 320, pp. 117–121 (in Russ.).
6. Reshetnikova, T. V. *Sotsial’no-psixologicheskoe issledovanie gotovnosti uchastnikov obrazovatel’nogo processa k inklyuzivnomu obucheniyu detej-invalidov* [A socio-psychological study of the readiness of participants of educational process to inclusive education of children with disabilities] [online]. Available at: <http://www.uobr.ru/pictures/incluz.doc> (Accessed 23 June 2016) (in Russ.).
7. Resch, A.-J., Mireles, G., Benz, M.-R., Crenwelge Ch., Peterson R., Zhang D., 2010. *Giving Parents a Voice: A Qualitative study of the challenges experienced by parents of children with disabilities* [online]. *Rehabilitation Psychology*, 55, Iss. 2, pp. 139–150. Available at: <http://www.fdsa.ualberta.ca> (Accessed 5 July 2016).

Submitted 30.05.2016

Быструшкин Сергей Константинович

Доктор биологических наук, профессор кафедры анатомии, физиологии и безопасности жизнедеятельности, Новосибирский государственный педагогический университет, bistrushkin@mail.ru, Новосибирск

Лисецкая Елена Вениаминовна

Кандидат педагогических наук, заведующая кафедрой гуманитарного и художественного образования Института искусств, Новосибирский государственный педагогический университет, liseckaya@mail.ru, Новосибирск

Петрова Нина Геннадьевна

Кандидат филологических наук, доцент кафедры теории и методики дошкольного образования Института детства, Новосибирский государственный педагогический университет, petrova@ngs.ru, Новосибирск

Гафарова Татьяна Александровна

Педагог изобразительного искусства, Детская школа искусств № 27, rams515@mail.ru, Новосибирск

ВЛИЯНИЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ СВОЙСТВ ЛИЧНОСТИ НА ФОРМИРОВАНИЕ ХУДОЖЕСТВЕННЫХ НАВЫКОВ ОБУЧАЮЩЕГОСЯ

Аннотация. В статье рассматриваются влияние на процесс формирования художественных навыков таких психологических свойств личности, как типология личности, контролируемый уровень ситуативной и личностной тревожности, межполушарная асимметрия, интегрированное применение сенсорных систем в процессе исследования окружающего мира. Показано, что на формирование художественного образа значительное влияние оказывают особенности психоэмоциональной сферы и психологические установки личности, умение дифференцировать и эмоционально выражать полученные впечатления, способность произвольно сосредоточить свое внимание на незначительных деталях воображаемых объектов.

Обоснована необходимость интегрированного развития сенсорных систем с навыками произвольного внимания и способностью субъективного отражения эмоциональных состояний, что позволяет полноценно развивать художественные навыки, все виды мышления и создавать эстетически воздействующие художественные образы, обеспечивая тем самым возможность творческой самореализации личности.

Ключевые слова: психологические свойства, сенсорные системы, эмоции, произвольное внимание, изобразительная деятельность, художественные навыки.

В настоящее время проблема личностно- и профессионального развития учащихся, формирования у них адекватного восприятия окружающей природной и социальной среды, психологической готовности к будущей творческой деятельности приобретает особую актуальность.

Изучению психологических свойств личности, особенностям наглядно-образного отражения жизни в процессе формирования художественных образов посвящены многочисленные исследования [1; 2; 7–10; 15]. В них анализировались не только индивидуальные свойства нервной системы, особенности психоэмоциональной сферы, но и возрастные предпосылки художественной

одаренности, обуславливающие профессиональную деятельность и обучение.

Изобразительная деятельность является одним из эффективных средств образного познания окружающей действительности. Всестороннее изучение изображаемых объектов, включая их пространственно-временные, зрительные, слуховые и другие характеристики, позволяет полноценно развивать художественные навыки, все виды мышления и создавать эстетически воздействующие художественные образы, обеспечивая тем самым возможность творческой самореализации личности.

Во многих работах [3; 5; 13; 16] показано, что на формирование художественного

образа значительное влияние оказывают как внешние факторы восприятия (размер, контрастность, повторяемость, интенсивность, движение), так и внутренние – прежде всего психологические установки личности, направленные на ожидание увидеть знакомое или особенно важное. Однако многие вопросы влияния психологических свойств личности на формирование художественных навыков остаются открытыми.

Цель данного исследования заключалась в том, чтобы установить корреляцию между выполненными по памяти рисунками учащихся разного возраста, занимающихся изобразительной деятельностью, и их психологическими свойствами (уровнем ситуативной и личностной тревожности, межполушарной асимметрией, сенсорным восприятием, эмоциональным состоянием) для выяснения влияния последних на формирование художественных навыков.

В исследовании приняли участие 95 человек. В первую группу вошли 50 студентов I курса очного и заочного отделений Института искусств НГПУ и 25 учащихся МБОУ ДОД «Детская школа искусств» № 27 г. Новосибирска; во вторую (контрольную) – 20 студентов I курса очного отделения ИЕСЭН, обучающихся по направлению подготовки «Безопасность жизнедеятельности» и не связанных с художественной деятельностью.

С целью выявления влияния сенсорного восприятия, внимания и эмоциональных состояний на формирование художественных навыков участникам эксперимента были предложены следующие задания:

1) нарисуй по памяти три любых объекта в следующей последовательности:

- а) очень легко представляешь;
- б) представляешь с затруднением;
- в) сложно представить;

2) нарисуй по памяти предметы, которые привлекают твое внимание.

Рисунки выполнялись на белой бумаге формата А 4. Изобразительный материал – по выбору исполнителя.

Выполненные участниками эксперимента рисунки оценивались по следующим критериям: содержание рисунка, техника рисования, схематизм, детализация, сила нажима, предпочтение цветов.

Из психологических свойств оценивали

следующие показатели: уровень реактивной и личностной тревожности (по Ч. Д. Спилбергеру, Ю. Л. Ханину); типологические особенности личности (по К. Юнгу); ведущее полушарие (по И. М. Клециной). Полученные результаты были подвергнуты математической обработке с использованием пакета статистических программ (Statistika-6).

Обратимся к анализу результатов исследования. Важнейшими психологическими процессами, которые регулируют творческий процесс формирования художественного образа, по мнению исследователей [3; 6; 11; 15], являются восприятие и воображение. Благодаря развитому воображению человек предвосхищает будущий художественный образ, замечая наиболее выразительные признаки предметов и явлений. Поэтому воображение как творческая деятельность находится в прямой зависимости от богатства и разнообразия жизненного опыта человека: чем богаче опыт, тем больше материала, которым располагает его воображение [8; 10].

Сравнительный анализ выполненных рисунков показал, что психологическая способность произвольно сосредотачивать и фиксировать свое внимание на незначительных деталях воображаемого предмета позволяет создавать в рисунках более выразительные и приближенные к реальности объекты.

Так, было установлено, что практически у всех участников эксперимента, занимающихся изобразительной деятельностью, отмечается достаточно выраженная детализация в объектах, изображаемых по памяти. При этом как студенты, так и учащиеся выделяют в изображаемых объектах наиболее значимые для них их индивидуальные признаки.

В процессе изображения предметов по памяти у участвующих в эксперименте особенно отчетливо наблюдается проявление сенсорного влияния. Установлено, что без специального обучения и независимо от возраста и пола учащиеся в процессе рисования используют, как правило, один из анализаторов: или зрительный, или слуховой. Сочетание же этих анализаторов с другими (тактильными, вкусовыми или обонятельными) практически не отмечается [1].

Анализ рисунков, изображенных по памяти, показывает, что смысловое содержание

нарисованных предметов сочетает в себе конкретные образы с абстрактным символическим представлением, выполненные в специфической технике, что, вероятно, обусловлено определенным уровнем развития художественных навыков.

В условиях ограничения интегрированной деятельности сенсорных систем, особенно при патологических отягощениях (так, по сравнению с нормой, у детей с задержкой психического развития ограничения интегративной деятельности сенсорных систем в среднем составляют – 52,5 %; у умственно отсталых – 65 %), отмечается минимальное проявление художественных навыков в процессе рисования [1]. Поэтому в ходе формирования художественных навыков важно развивать у будущих художников диапазон использования интегрированной деятельности сенсорных систем, функционирующих под влиянием различных чувств, для того чтобы они могли воплощать их в своих рисунках.

Небезызвестен тот факт, что в изобразительной деятельности положительные эмоции сопряжены, как правило, с округлыми формами, в то время как отрицательные тяготеют к острым формам. Кроме того, положительное и отрицательное эмоционально-личностное отношение к изображаемым предметам достаточно четко проявляется в сюжетно-композиционном построении и технике выполнения рисунков. В связи с этим полагаем, что комплексные переживания позволят сформировать сбалансированное эмоциональное состояние личности художника.

Необходимо отметить, что бессознательное восприятие запахов также оказывает сильное специфическое влияние на эмоциональное состояние человека. Как показывают результаты исследования, 36 % учащихся не могут подобрать название различным запахам и нарисовать их образы, а 54 % обследуемых затрудняются охарактеризовать эмоциональное впечатление, вызванное вкусовым раздражителем [1].

Следовательно, в процессе формирования художественных навыков важно акцентировать внимание учащихся не только на эмоциональном восприятии зрительных ощущений, но и на ощущениях, связанных с обонянием, осязанием и вкусом, возникающих у буду-

щих художников в ходе исследования предметов и явлений окружающего мира.

По мнению ряда авторов, под влиянием доминирующих эмоций формируются мотивы и потребность в творчестве [4; 12]. Среди участников экспериментального исследования было выявлено 52 % амбивертных и 40 % интровертивных типов личности. Их характерной особенностью является повышенная психоэмоциональная восприимчивость, способная спровоцировать возникновение внутренних эмоциональных конфликтов, которые неизбежно проявляются в чувстве тревожности.

Оценка ситуативной и личностной тревожности будущих художников показала, что у 85 % опрошенных отмечается низкая ситуативная и средняя личностная тревожность, что соответствует контролируемому уровню тревожности, который является необходимым компонентом любой творческой деятельности.

Кроме того, было проанализировано влияние межполушарной асимметрии на формирование художественного образа. Известно, что врожденная способность произвольно манипулировать субъективно отраженными образами окружающей среды, с одной стороны, обусловлена непосредственным сенсорным контактом с природными и социальными факторами, с другой – субъективными особенностями психологических установок личности, определяющих диапазон и направленность перцептивного восприятия.

Межполушарная асимметрия головного мозга позволяет выражать свои чувства и переживания в образно-вербальной форме, что соотносится с мыслительным (левополушарным) и художественным (правополушарным) типами личности.

Было установлено, что у занимающихся изобразительной деятельностью отмечается выраженная правополушарная (43 %) и левополушарная (57 %) активация психоэмоциональной сферы, свидетельствующая о наличии высокого уровня межполушарной интеграции.

Таким образом, рассмотренный в статье материал позволяет заключить, что на формирование художественных навыков существенное влияние оказывают: выраженная межполушарная интеграция, контролируемый уровень ситуативной и личностной тре-

возности, типологические особенности личности, а также интегрированное применение сенсорных систем в процессе исследования окружающего мира, умение дифференциро-

вать и эмоционально выражать полученные впечатления, способность произвольно сосредотачивать свое внимание на незначительных деталях воображаемых объектов.

Библиографический список

1. *Быструшкин С. К.* Формирование адаптивных возможностей ребенка: монография. – Новосибирск: Изд-во НГПУ, 2001. – 172 с.
2. *Гончаров О. А., Романов С. Г.* Категориальное восприятие цвета у детей с различными профилями межполушарной асимметрии // Экспериментальная психология. – 2014. – Том 7, № 4. – С. 5–19.
3. *Дорофеева И. Н.* Связь признаков латеральной организации мозга и темперамента с особенностями саморегуляции // Экспериментальная психология. – 2012. – Том 5, № 3. – С. 71–85.
4. *Зайцев С. В., Моисеева И. Г.* Интегративный подход к формированию регулятивных универсальных учебных действий у младших школьников с трудностями в обучении [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование psyedu.ru. – 2014. – Том 6, № 4. – С. 232–243. – URL: http://psyedu.ru/journal/2014/4/Zaitzev_Moiseeva.phtml (дата обращения: 20.05.2016).
5. *Карпинская В. Ю., Ляховецкий В. А.* Роль межполушарной асимметрии при сенсомоторной оценке иллюзий восприятия // Экспериментальная психология. – 2012. – Том 5, № 1. – С. 35–44.
6. *Костюченко Е. В.* Полифункциональность перцептивного отображения различных компонентов образа мира у студентов [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование psyedu.ru. – 2015. – Том 7, № 2. – С. 72–82. – URL: <http://psyedu.ru/journal/2015/2/Kostyuchenko.phtml> (дата обращения: 20.05.2016).
7. *Морошкина Н. В., Карпов А. Д.* Роль когнитивного стиля «импульсивность/рефлексивность» в имплицитном научении (на примере задач социальной перцепции) // Экспериментальная психология. – 2015. – Том 8, № 4. – С. 61–76.
8. *Павлова Е. В.* Психологические и художественные особенности картины мира у студентов художников и студентов других специальностей // Молодой ученый. – 2014. – № 2 (61) – С. 689–693.
9. *Серов Н. В.* Рисунок и цвет в арт-терапии // Ученые записки Санкт-Петербургского государственного института психологии и социальной работы. – 2014. – № 1. – С. 130–141.
10. *Сидорова К. А., Сидорова Т. А., Драгич О. А.* Анализ особенностей психофизиологических показателей организма студентов в процессе их обучения в вузе // Фундаментальные исследования. – 2012. – № 5 (Ч. 2). – С. 426–430.
11. *Фаликман М. В.* Перцептивные единицы и языковое опосредствование зрительного внимания // Культурно-историческая психология. – 2012. – № 3. – С. 3–11.
12. *Цыбульская Е. А.* Использование символических средств при решении познавательных задач старшими дошкольниками [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование psyedu.ru. – 2015. – Том 7, № 1. – С. 39–47. – URL: <http://psyedu.ru/journal/2015/1/Tsybulskaya.phtml> (дата обращения: 20.05.2016).
13. *Четвериков А. А.* Влияние эффективности зрительного поиска на аффективные оценки картин // Экспериментальная психология. – 2014. – Том 7, № 2. – С. 37–48.
14. *Шиян О. А., Крашенинникова Е. В.* Как дети отражают процессы развития в мире? // Современное дошкольное образование. Теория и практика. – 2014. – № 9. – С. 36–45.
15. *Шнак Л. Ю., Лоскутова Ю. В.* Цветовые предпочтения подростков в связи с особенностями морфофункционального и психоэмоционального статуса // Вестник Московского университета. Серия 23. Антропология. – 2011. – № 4. – С. 81–92.
16. *Elie M.* Couleurs & théories. Anthologie commentée. – Nice: Ovidia Publ., 2010. – 230 p.

Поступила в редакцию 25.05.2016

Bystrushkin Sergey Konstantinovich

Dr. Sci. (Biolog.), Prof. of the Department of Anatomy, Physiology and Life Safety, Novosibirsk State Pedagogical University, bistrushkin@mail.ru, Novosibirsk

Liseckaya Elena Veniaminovna

Cand. Sci. (Pedag.), Head of the Department of Humanities and arts Education Institute of Arts, Novosibirsk State Pedagogical University, liseckay@mail.ru, Novosibirsk

Petrova Nina Gennadievna

Cand. Sci. (Philol.), Assoc. Prof. of the Department of Theory and Methodology of Pre-School Education, Novosibirsk State Pedagogical University, npetrova@ngs.ru, Novosibirsk

Gafarova Tatyana Aleksandrovna

A Teacher of fine arts, Children's Art School, № 27, Novosibirsk

INFLUENCE OF PSYCHOLOGICAL CHARACTERISTICS OF PERSONALITY ON THE FORMATION OF ART SKILLS

Abstract. The article examines the impact on the formation of the artistic skills of the psychological properties of the person, as a personality typology, controlled level of situational and personal anxiety, hemispheric asymmetry, integrated use of sensory systems in the study of the world. It is shown that the formation of the artistic image is strongly influenced by features of psycho-emotional sphere and attitudes of the individual, the ability to differentiate and to express emotional experiences obtained, the ability to arbitrarily focus their attention to minor details of imaginary objects.

The necessity of the development of integrated sensor systems with the skills of voluntary attention and the ability to reflect the subjective emotional states is justified, which enables you to develop artistic skills, all kinds of thinking and create the aesthetic impact of artistic images, thus providing the possibility of creative self-realization.

Keywords: psychological properties, sensory systems, emotion, voluntary attention, representational activities, artistic skills.

References

1. Bystrushkin, S. K., 2001. Formirovanie adaptivnykh vozmozhnostej rebenka [Formation of adaptive possibilities of the child]. Novosibirsk: NSPU Publ., 172 p. (in Russ.).
2. Goncharov, O. A., Romanov, S. G., 2014. Kategorial'noe vospriyatие cveta u detej s razlichnymi profilyami mezhpolutsharnoj asimmetrii [Categorical color perception in children with different profiles of asymmetry]. E'ksperimental'naya psixologiya [Experimental Psychology], 7, No 4, pp. 5–19 (in Russ.).
3. Dorofeeva, I. N., 2012. Svyaz' priznakov lateral'noj organizacii mozga i temperamenta s osobennostyami samoregulyacii [Connectivity features of the lateral organization of the brain and temperament with the features of self-regulation]. E'ksperimental'naya psixologiya [Experimental Psychology], 5, No 3, pp. 71–85 (in Russ.).
4. Zaitsev, S. V., Moiseev, I. G., 2014. Integrativnyj podxod k formirovaniyu regulativnykh universal'nykh uchebnykh dejstvij u mladshix shkol'nikov s trudnostyami v obuchenii [Integrative approach to the formation of regulatory universal educational actions in primary school children with learning difficulties]. Psixologicheskaya nauka i obrazovanie psyedu.ru [Psychological Science and Education psyedu.ru], 6, No 4, pp. 232–243 [online]. Available at: http://psyedu.ru/journal/2014/4/Zaitzev_Moiseeva.phtml (Accessed 20 May 2016) (in Russ.).
5. Karpinskaya, V. Y., Lyakhovetsky, V. A., 2012. Rol' mezhpolutsharnoj asimmetrii pri sensomotornoj ocenke illyuzij vospriyatija [The role of inter-hemispheric asymmetry in the sensorimotor assessment illusions of perception]. E'ksperimental'naya psixologiya [Experimental Psychology], 5, No 1, pp 35–44 (in Russ.).
6. Kostyuchenko, E. V., 2015. Polifunkcional'nost' perceptivnogo otobrazheniya razlichnykh komponentov obraza mira u studentov [Polyfunctionality perceptual image of the world map various components of the students]. Psixologicheskaya nauka i obrazovanie psyedu.ru [Psychological Science and Education psyedu.ru], 7, No 2, pp. 72–82 [online]. Available at: <http://psyedu.ru/journal/2015/2/Kostyuchenko.phtml> (Accessed 20 May 2016) (in Russ.).
7. Moroshkina, N. V., Karpov, A. D., 2015. Rol' kognitivnogo stilya "impul'sivnost'/refleksivnost'" v implicitnom nauchenii (na primere zadach social'noj

- perceptii) [The role of cognitive style “impulsiveness/reflexivity” in implicit learning (for example, problems of social perception)]. *E'ksperimental'naya psixologiya* [Experimental Psychology], 8, No 4, pp. 61–76 (in Russ.).
8. Pavlova, E. V., 2014. Psixologicheskie i xudozhestvennye osobennosti kartiny mira u studentov-xudozhnikov i studentov drugix special'nostej [Psychological and artistic features of the picture of the world from art students and students of other specialties]. *Molodoy uchenyj* [Young scientist], 2 (61), pp. 689–693 (in Russ.).
9. Serov, N. V., 2014. Risunok i cvet v art-terapii [Drawing and color in art therapy]. *Uchyonye zapiski Sankt-Peterburgskogo gosudarstvennogo instituta psixologii i social'noj raboty* [Scientists notes the St. Petersburg State Institute of Psychology and Social Work], 1, pp. 130–141 (in Russ.).
10. Sidorova, K. A., Sidorova, T. A., Draghici, O. A., 2012. Analiz osobennostej psixofiziologicheskix pokazatelej organizma studentov v processe ix obucheniya v vuze [Analysis of features of psychophysiological indicators of an organism of students during their training in high school]. *Fundamental'nye issledovaniya* [Basic Research], 5 (Part 2), pp. 426–430 (in Russ.).
11. Falikman, M. V., 2012. Perceptivnye edinicy i yazykovoe oposredstvovanie zritel'nogo vnimaniya [Perceptual unit and linguistic mediation of visual attention]. *Kul'turno-istoricheskaya psixologiya* [Cultural-Historical Psychology], 3, pp. 3–11 (in Russ.).
12. Tsybul'skaya, E. A., 2015. Ispol'zovanie simbolicheskix sredstv pri reshenii poznavatel'nyx zadach starshimi doshkol'nikami [The use of symbolic tools for solving cognitive tasks older preschoolers]. *Psixologicheskaya nauka i obrazovanie psyedu.ru* [Psychological Science and Education psyedu.ru], 7, No 1, pp. 39–47 [online]. Available at: <http://psyedu.ru/journal/2015/1/Tsybul'skaya.phtml> (Accessed 20 May 2016) (in Russ.).
13. Chetverikov, A. A., 2014. Vliyanie e'ffektivnosti zritel'nogo poiska na affektivnye ocenki kartin [Influence the efficiency of visual search on the affective evaluation of pictures]. *E'ksperimental'naya psixologiya* [Experimental Psychology], 7, No 2, pp. 37–48 (in Russ.).
14. Shiyan, O. A., Krashenninikov, E. V., 2014. Kak deti otrazhayut processy razvitiya v mire? [As children reflect developmental processes in the world?]. *Sovremennoe doshkol'noe obrazovanie. Teoriya i praktika* [Modern preschool education theory and practice], 9, pp. 36–45 (in Russ.).
15. Shpak, L. J., Loskutov, Yu. V., 2011. Cvetovye predpochteniya podrostkov v svyazi s osobennostyami morfofunkcional'nogo i psixoe'mocional'nogo statusa [Color preferences of adolescents in connection with the peculiarities of morpho-functional and psycho-emotional status]. *Vestnik Moskovskogo universiteta. Seriya 23. Antropologiya* [Vestnik Moskovskogo universiteta. Seriya 23. Antropologiya], 4, pp. 81–92 (in Russ.).
16. Elie, M., 2010. Couleurs & théories. Anthologie commentée. Nice: Ovadia Publ., 230 p.

Submitted 25.05.2016

УДК 159.923+159.922.7

Мхитарян Артур Арменович

Старший преподаватель кафедры логопедии и детской речи, Новосибирский государственный педагогический университет, arthur.a.mkhitaryan@gmail.com, Новосибирск

Агавелян Оганес Каранетович

Доктор психологических наук, профессор кафедры коррекционной педагогики и психологии, Новосибирский государственный педагогический университет, oganesagavelyan@yandex.ru, Новосибирск

К ИСТОРИИ ИЗУЧЕНИЯ ПРОБЛЕМЫ ВИЗУАЛЬНОГО САМОВОСПРИЯТИЯ ЧЕЛОВЕКА

Аннотация. В статье производится анализ хронологии изучения проблемы визуального самовосприятия человека в контексте аутокоммуникационных процессов, прямым или косвенным образом влияющих на развитие самомнения, самооценки, самовосприятия, самосознания в целом. Рассматривается историческое развитие научного взгляда на вопросы восприятия личностью собственного зеркального отражения и влияние воспринимаемого отражения на психические процессы, в частности, на процессы аутокоммуникации, саморазвития и самооценки. В статье приводится ряд различных интерпретаций визуального самовосприятия разными авторами и отмечается схожесть идейности относительно визуальной составляющей самовосприятия среди звеньев самосознания в целом. Авторами приводятся собственные наблюдения случаев взаимодействия воспринимаемого зеркального отражения человека с его психическими процессами. Делается вывод о целесообразности продолжения исследований вопроса взаимосвязи визуального самовосприятия личности с психическими механизмами, которые способствуют развитию личности.

Ключевые слова: визуальное восприятие, самовосприятие, самооценка, аутокоммуникация, коммуникация, саморазвитие.

История исследования роли и функции собственного зеркального отражения в развитии личности и самосознания человека начинается с первой половины XX века и продолжается до сих пор. Многие ученые рассматривали восприятие человеком своего отражения. В современном мире развития науки, техники и человека в целом актуальным является вопрос выявления механизмов взаимодействия личности и его отражения, как виртуально-воображаемого, психологического, так и оптического. Технологическое развитие привело к появлению большого количества таких средств, как фото- и видеоприемники, дающие возможность визуализировать себя, ежесекундно наблюдать с тех позиций, с которых было бы невозможно это осуществить еще два десятка лет назад.

Аутокоммуникация – это отдельный вид коммуникативной цепи человека, который способствует развитию личности и росту «Я-концепции» в совокупности со всей информационной базой, которая ежедневно накапливается и собирается из сторонних

мнений, откликов и отзывов о себе. Впоследствии воспринятая о себе информация, пройдя сквозь внутренние психические процессы, преобразуется в самомнение, самооценку, самовосприятие, а следовательно, напрямую воздействует на самосознание.

В данной статье мы обратимся к историческим аспектам изучения вопроса о визуальном самовосприятии человека, прослеживая грани между плоскостями разных научных взглядов, которые впоследствии сойдутся в одной вершине.

В 1936 г. Жак Лакан (*Lacan Jacques*) на 14-м Международном психоаналитическом конгрессе впервые попытался представить концепцию, названную им «стадией зеркала» [6]. Однако по каким-то причинам ему не дали завершить свое выступление. Доклад был прерван, из-за чего Лакан не стал сдавать статью в печать и она появилась только спустя 13 лет в *Écrits* по итогам 16-го психоаналитического конгресса в Цюрихе, где в своем докладе, прочитанном 17 июля 1949 г., он говорит о «стадии зеркала» в раз-

витии ребенка как о ситуационной апперцепции узнавания себя [11]. Говоря об этом, он ссылается на протоколы Анри Валлона (*Henri Wallon*) по исследованиям В. Кёлера (*Wolfgang Köhler*) в области детской психологии и этологии приматов, которые показали, что человеческий детеныш в возрасте 6 месяцев, когда он превзошел шимпанзе в орудийных способностях, узнает в зеркале свой образ [12].

Детеныш шимпанзе быстро теряет интерес к своему образу, а ребенок оказывает внимание своему отражению в серии жестов, в которых он «в игровой форме испытывает отношение принятых на себя образом движений к его отраженному окружению и этого виртуального комплекса к удвояемой им реальности, а именно, к своему собственному телу и лицам или же объектам, которые находятся с ним бок о бок» [12, с. 106]. Так он пытался показать, что на этой стадии появляются зачатки самосознания, когда ребенка начинает интересовать его собственное отражение в зеркале и он стремится к идентификации себя со своим отражением и таким образом познает, опознает и распознает себя [12].

Девид Мэйси в своей работе «О субъекте у Лакана» указывает, что тезис о «стадии зеркала» скорее относится к Гегелю, нежели к протоколам А. Валлона. Хотя протоколы, несомненно, и имели свой вклад, однако именно философской мысли Гегеля принадлежат изречения о самосознании, которые привели Лакана к сути познания человеком себя путем созерцания объекта своего желания, что должно напомнить ему о его собственном существовании. Здесь мы видим обращение к зеркалу, так как объектом желания, напоминающим о существовании себя самого, является не что иное, как свое отражение в зеркальной поверхности [9].

Придя к философии зеркального самовидения и подкрепив философскую мысль исследованиями В. Кёлера с шимпанзе, Лакан обращается к нарциссизму З. Фрейда (*Sigmund Freud*), что и порождает появление «стадии зеркала». Лакан по-своему объясняет нарциссизм и агрессию. Нарциссизм он выводит из «стадии зеркала», рассматривая его как присвоение чуждого «Я», рождающегося из эротического пленения образом другого, а агрессивность интерпретирует

как присущую человеческой психике составляющую, рождающуюся из «противоборства» с другим [6].

По Фрейду же нарциссизм – это вытеснение любви матери, когда личность идентифицирует себя с личностью матери, ставя себя на ее место и избрав себя объектом ее любви, стремится к любви другого, схожего с ним [7].

Немного иначе определяет вопросы детского самовосприятия Анри Валлон. В своей работе «Психическое развитие ребенка» он пишет: «Этот интерес к самому себе не лишен беспокойства, разочарований и конфликтов. Ребенок нравится себе только тогда, когда чувствует, что может нравиться другим. Он любит себя лишь тогда, когда знает, что им любят» [2].

Очевидны различия понимания и интерпретации самовосприятия разными авторами. Однако также видим и некоторую схожесть идейности визуальной составляющей. Так, во всех случаях объектом внимания выступает «Я» в «Другом». Во всех случаях личность ищет себя в стороннем отражении самого себя. В одном случае – это его отражение в зеркале [11], в другом случае – это личность матери, в которой ребенок находит свое зеркальное отражение [7], и в следующем случае – это отражение ребенка в самом себе, которое он ищет с позиций окружающих его людей [2].

Убеждение Лакана о том, что только человеческий детеныш способен узнавать себя в зеркале, опровергли современные исследования в области этологии и самосознания. В 1970 г. Гордон Гэллоп Младший (*Gordon G. Gallup, Jr.*) при помощи зеркала доказал способность шимпанзе узнавать себя в зеркале. Усыпив наркотом несколько шимпанзе, он нанес краской небольшие пятна на одну из бровей и на противоположное ухо. После пробуждения, увидев себя в зеркале, животные начинали активно ощупывать окрашенные места. Следовательно, они понимали, что видят в зеркале себя, помнили, как они выглядели раньше, и осознавали произошедшие изменения в своем облике [10].

Важно отметить также, что задолго до появления «стадии зеркала» Лакана и зеркального теста Г. Гэллопа, в 1838 г. Чарлз Дарвин в Лондонском зоопарке наблюдал самку орангутана – Джени, «он видел, как

она смотрелась в зеркало и подметил возможность того, что животное узнало себя в отражении» [8].

М. Бахтин, обращаясь к визуальному восприятию человеком своего тела, описывает восприятие своего отражения как восприятие частей другого, которые, пройдя сквозь внутреннюю призму нашего сознания, собираются в целый образ для решения вопроса о том, «мое ли это тело». Далее он продолжает: «Решает вопрос лишь наше внутреннее самоощущение. Оно же придает и единство обрывкам моей внешней выраженности, переводит их на свой внутренний язык» [1, с. 165].

Мы находим определенный подход к философии Бахтина у А. Н. Леонтьева, который пишет: «Самостоятельная сила реагирования может действовать только через внешнее, в этом внешнем и происходит ее переход из возможности в действительность... – ее преобразования, которые суть преобразования и самого субъекта, ее носителя. Теперь, то есть в качестве преобразованного субъекта, он и выступает как преломляющий в своих текущих состояниях внешние воздействия ...» [4, с. 182].

Особый интерес вызывает расширенный взгляд Бахтина на визуализацию самого себя. Он пишет: «...нельзя увидеть своего затылка, не прибегая к помощи зеркал. Затылок существует объективно, и его видят другие». Интерес вызван тем, что утверждения другими авторами, приведенные выше о нарциссизме и положениях восприятия самого себя, не включают всех сторон вопроса, так как одностороннее – «одноплоскостное» восприятие себя неизбежно дает искаженную картину, где есть «Я одностороннее» (здесь «Я» используется не как определение «Я» в психоанализе, а именно как оптический объект отражения самого себя).

Кроме подобной половинности визуального самовосприятия и самоидентификации в зеркальном отражении себя, мы сталкиваемся с проблемой недействительности отражаемых объектов в зеркале у Л. С. Выготского, который простым сравнением показывает, что зеркальное отражение не есть истинный объект, но лишь его виртуальное подобие, измененное во всех смыслах. Он пишет: «Пусть предмет *A* отражен в зеркале, как *Aa*. Конечно, было бы ложно сказать, что

a так же реально, как *A*, но оно иначе реально, само по себе. Стол и его отражение в зеркале не одинаково реальны, а по-разному» [3, с. 169]. Далее он покажет, что реально только *A*, так как это независимый от своего отражения объект, в том случае, когда *a* есть только призраком от *A* [3].

Действительно, зеркальное отражение не повторяет реальности объектов в точности, а представляет нам исключительно призрачное отображение, которое не может существовать без самого отображаемого объекта. Другая особенность зеркального отражения – это зеркальная перевернутость. Если взять отражение человека, то в случае правши в зеркале отображается его образ, который является левшой. Таким образом, отражение не может быть воспринято как «Я» личности человека отражаемого и «личность» отражаемая есть не что иное, как «Другой».

Данное предположение частично нашло свое экспериментальное отражение в нашем исследовании визуального самовосприятия человека.

Нами был проведен эксперимент, где испытуемым было предложено письменно ответить на два вопроса: «Кто я?» и «Какой я человек?». Испытуемым экспериментальной группы было предложено выполнять задание, смотря на себя в индивидуальное зеркало. Испытуемые контрольной группы выполняли то же задание без присутствия зеркала. Временных ограничений поставлено не было. Испытуемыми являлись 40 студентов первого курса.

Приведем некоторое вызвавшее интерес наблюдение процесса эксперимента. С начала эксперимента примерно четверть испытуемых экспериментальной группы выразили чувство дискомфорта, вызванное своим отражением. Прозвучали такие выражения, как: «Я не могу писать, когда она на меня смотрит», «Можно я без зеркала буду писать? Я смущаюсь», «Мне неудобно», «Я не люблю на себя смотреть». Треть же испытуемых той же группы наоборот, были довольны возможностью наблюдать себя в отражении [5].

Таким образом, в историческом развитии вопроса о визуальном самовосприятии человека как составляющего звена самовосприятия и самосознания в целом, видим,

что, несмотря на очевидные расхождения интерпретационного аппарата, все авторы сходятся в одной точке, а именно – человек проецирует на себя визуально воспринятое свое отражение, и в то же время проецирует себя самого на отражение, будь то оптическое отражение или отражение себя в другой личности, как например у З. Фрейда в случае нарциссического процесса зеркального отражения себя в личности матери и идентификации себя с матерью в поисках любви

к самому себе.

В заключение целесообразно констатировать актуальность продолжения исследований вопроса визуального самовосприятия личности с целью поиска более детальных подробностей механизмов взаимодействия визуального образа (как оптического, так и виртуально-воображаемого) с психическими процессами, что будет способствовать развитию личности в том или ином направлении.

Библиографический список

1. Бахтин М. М. Эстетика словесного творчества. – М.: Искусство, 1979. – 423 с.
2. Валлон А. Психическое развитие ребенка. – М.: Просвещение, 1967. – 234 с.
3. Выготский Л. С. Психология развития человека. – М.: Смысл: Эксмо, 2005. – 1136 с.
4. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. – М.: Политиздат, 1975. – 304 с.
5. Мхитарян А. А. К вопросу о визуальном самовосприятии в образовательном процессе // Актуальные вопросы и достижения современной антропологии: материалы V международной научной конференции. – Новосибирск: Сибирский институт, 2014. – С. 224–229.
6. Сулова О. Ю. Введение в чтение Лакана: «Стадия зеркала» // Кабинет А: Картины мира. – СПб.: Инапресс, 1998. – С. 143–161.
7. Фрейд З. Очерки по психологии сексуальности. – Киев: Здоровье, 1990. – 164 с.
8. Darwin C. The Descent of Man: The Concise Edition / ed. Carl Zimmer. – November 27, 2007. – 433 p.
9. Macey D. On the subject of Lacan // Psychoanalysis in Contexts / eds. A. Elliott and S. Frosh. – London; New York: Routledge, 1995. – P. 72–86.
10. Gallup, G. G. Jr. Chimpanzees: Self recognition // Science. – 1970. – № 167 (3914). – P. 86–87.
11. Lacan J. Le stade du miroir comme formateur de la fonction du Je. Ecrits I. Ed. DuSeuil. Paris, 1966. – P. 89–97.
12. Lacan J. Le Seminaire. Livre I: Les ecrits techniques de Freud. (Texte etabli par Jacques-Alain Miller) Editions du Seuil. – Paris, 1975. – 448 p.

Поступила в редакцию 18.04.2016

Mkhitarian Artur Armenovich

Senior lecturer of the Department of speech therapy, Novosibirsk State Pedagogical University, arthur.a.mkhitarian@gmail.com, Novosibirsk

Agavelyan Oganeg Karapetovich

Sci. Doctor (Psychol.), Prof. of the Department of special pedagogy and psychology, Novosibirsk State Pedagogical University, oganegagavelyan@yandex.ru, Novosibirsk

THE HISTORY OF THE STUDY OF THE PROBLEM OF HUMAN VISUAL SELF-PERCEPTION

Abstract. The article analyzed the chronology of studying the problem of visual self-perception in the context of human autocommunicating processes directly or indirectly influence the development of self-esteem, self-perception, self-awareness and consciousness. The historical development of the scientific outlook on questions of perception of the personality of their own mirror reflection and reflection on the impact of perceived mental processes, in particular, on autokomunikatsii processes of self-development and self-esteem. The article presents a series of different interpretations of visual self-perception by different authors and marked ideological similarity with respect to the visual component of self-perception among the units of self-consciousness as a whole. The author gives his own observations of cases of perceived interaction mirror image of man with his mental process. The conclusion about whether to continue research on the interrelationships of visual self-perception of the individual with the mental mechanisms, buyout contribute to the development of the individual.

Keywords: visual perception, self-image, self-esteem, autocommunication, communication, self-development.

References

1. Bahtin, M. M., 1979. Estetika slovesnogo tvorchestva [Aesthetics of verbal creativity]. Moscow: Iskusstvo Publ., 423 p. (in Russ).
2. Wallon H., 1967. Psihicheskoe razvitie rebyonka [The mental development of the child]. Moscow: Prosveshchenie Publ., 234 p. (in Russ).
3. Vygotskij, L. S., 2005. Psihologiya razvitiya cheloveka [Human development psychology]. Moscow: Smysl Publ.; Eksmo Publ., 1136 p. (in Russ).
4. Leontev, A. N., 1975. Deyatel'nost'. Soznanie. Lichnost' [Activities. Consciousness. Personality]. Moscow: Politizdat Publ., 304 p. (in Russ).
5. Mkhitarian, A. A., 2014. K voprosu o vizual'nom samovospriyatii v obrazovatel'nom processe [On the question of visual self-perception in the educational process]. Aktual'nye voprosy i dostizheniya sovremennoj antropologii [Topical issues and achievements of modern anthropology]. Novosibirsk, pp. 224–229 (in Russ).
6. Suslova, O. Yu., 1998. Vvedenie v chtenie Lakan: "Stadiya zerkala" [Introduction to the Reading of Lacan: "Mirror stage"]. Kabinet A: Kartiny Mira. St. Petersburg: Inapress Publ., pp. 143–161 (in Russ).
7. Freud, S., 1990. Ocherki po psihologii seksual'nosti [Essays on the psychology of sexuality]. Kiev: Zdorov'e Publ., 164 p. (in Russ).
8. Darwin, C., 2007. The Descent of Man: The Concise Edition. November 27, 433 p.
9. Macey, D., 1995. On the subject of Lacan. Elliott A., Frosh S., eds. Psychoanalysis in Contexts. London; New York: Routledge Publ., pp. 72–86.
10. Gallup, G. G. Jr., 1970. Chimpanzees: Selfrecognition. Science, 167 (3914), pp. 86–87.
11. Lacan, J., 1966. Le stade du miroir comme formateur de la fonction du Je. Ecrits I. Ed. DuSeuil. Paris, pp. 89–97 (in French).
12. Lacan, J. Le Seminaire, 1975. Livre I: Les ecrits techniques de Freud. (Texte etablir par Jacques-Alain Miller) Editions du Seuil. Paris, 448 p. (in French).

Submitted 18.04.2016

УДК 376+37.0

Фурьева Татьяна Васильевна

Доктор педагогических наук, профессор, зав. кафедрой социальной педагогики и социальной работы, Красноярский государственный педагогический университет им. В. П. Астафьева, tat.fur130@mail.ru, Красноярск

Фурьев Евгений Адольфович

Кандидат биологических наук, доцент кафедры высшей математики и компьютерного моделирования, Красноярский государственный аграрный университет, Красноярск

ИНКЛЮЗИВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ ЗА РУБЕЖОМ: МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЙ ДИСКУРС

Аннотация. Статья, представляющая результаты сравнительного (компаративистского) исследования, раскрывает сущность одного из ведущих методологических подходов в зарубежной инклюзивной педагогике – экологического подхода в его системном варианте. Авторы анализируют его базовые идеи: интегративность, аксиологический плюрализм, целостность, динамичность и автономность развития. В качестве результатов психолого-педагогических исследований в русле экологического подхода выступают: альтернативная классификация видов нарушений, а также новое понимание сущности педагогического сопровождения как помощи ребенку в трудном (осложненном) «преодолении жизни» в условиях возрастающего плюрализма ценностных, деятельностных норм и жизненных ситуаций. Подчеркивается необходимость создания открытой, подвижной, ступенчатой и субъектно-ориентированной организации педагогического сопровождения.

Ключевые слова: плюралистичность педагогического знания, системно-экологический подход, интегративность, аксиологический плюрализм, целостность, динамичность развития, автономность, альтернативная классификация видов нарушений, педагогическое сопровождение.

Введение в проблему

Кардинальное изменение социально-экономических условий жизни современного общества, открытость научно-образовательного пространства, активное обновление методологических основ педагогической науки, плюрализация ее теоретических концепций значительно актуализируют проблему методологического самоопределения исследователей-педагогов. Это в значительной степени относится к актуальной современной проблеме – теории и практике инклюзивного образования. Современный инклюзивный дискурс в сфере образования в нашей стране и за рубежом развивается на разных уровнях: политическом, научном и организационно-практическом. Активное становление и развитие отечественной педагогики интеграции (инклюзивной педагогики) происходит на фоне наличия многолетнего практического опыта [3–6; 11] и теоретико-методологических исследова-

ний наших ученых (С. В. Алехина [1; 2], Н. М. Назарова [9], А. С. Сунцова [12], Т. В. Фурьева [13; 14] и др.) и их зарубежных коллег (A. Hinz [22], A. Sander [24; 25] и др.) в области совместного воспитания и обучения детей с разными возможностями и потребностями. Как известно, ни одна из существующих ныне гуманитарных теорий, концепций не может считаться универсальной. Современное психолого-педагогическое знание является политеоретичным, не абсолютным в своих притязаниях на истину. В своей сущности оно относительно, т. к. имеет смысл только в соотношении с определенным социокультурным и историческим контекстом. В связи с этим в качестве важной характеристики современных гуманитарных исследований выступает свобода выбора средств теоретического представления социальной, педагогической реальности. Единая, общая для всех ученых

научная концепция приводит к обеднению наличного многообразного социального опыта, к исключению разных возможностей его описания и объяснения.

В предлагаемой статье мы попытаемся

дать развернутую картину научного дискурса, а также организационно-практической реальности инклюзивного образования преимущественно в европейских, германоязычных странах.

Методология сравнительного (компаративистского) исследования

Процесс интеграции отечественной педагогики в мировую педагогическую культуру предполагает преодоление догматизма, политизации в оценках иного, в постижении других смыслов. Выстраивание диалога разных методологических оснований, концепций происходит оптимально при наличии свободного рынка идей, позиций, взглядов (Подроб.: [13; 14]). Однако вовлечение, т. е. приближение, одновременно означает и удаление, отстранение, углубление самопонимания, выработку собственных методологических ориентиров, что способствует в конечном счете актуализации прогностической функции теоретического педагогического знания. Как известно, роль методологии как системы принципов и способов построения теоретической и практической деятельности, как учения о методе (В. В. Краевский) резко возрастает в периоды серьезных социальных перемен, переходов, изменений в социально-экономическом устройстве и общественном сознании [7].

При этом речь идет не столько о создании и использовании новых способов деятельности, сколько об их выборе, о субъективном, «ценностно-парадигмальном» самоопределении ученых и практиков в русле различных метанаучных ориентаций.

Отечественная инклюзивная педагогика находится в активном поиске новых смыслов образования, учится «инклюзивно мыслить», обращаясь к проблеме построения подлинно гуманных образовательных отношений среди всех участников образовательного процесса. Методологической базой педагогических исследований в области инклюзивного образования в нашей стране выступает культурно-историческая психология [1; 8; 14], которая обращается к рассмотрению развивающих и социальных эффектов процесса инклюзии для детей с разными возможностями, поиска соответствующих психолого-педагогических условий построения равноуровневых отношений участников образовательного процесса.

Исследовательская часть

Анализ методологических подходов в психолого-педагогических исследованиях проблемы инклюзии в европейском и англо-американском исследовательском поле свидетельствует о доминировании двух направлений: *экологическом* и *антропологическом*, которые в последнее время демонстрируют явную тенденцию к сближению.

Экологический подход в психолого-педагогических исследованиях берет свое начало в экологии, кибернетике и синергетике. Экология (греческое слово *oikos* – дом) как биологическая дисциплина изучает условия жизни окружающей природы, среды, в которой выстраивает свое существование человек. Экологические интерпретации в контексте задачи поддержки ребенка с осо-

быми потребностями детерминированы неопределенным нормативным и жизненным контекстом. Педагогическая деятельность направлена на то, чтобы ребенок вопреки этому ощущал себя дома и мог найти смысл жизни. И здесь главным является включение ребенка в изменяющиеся и комплексные жизненные связи. Экологический подход ставит в центр исследований проблему дифференцированных переплетений и осложненных в отношениях.

Анализ европейских психолого-педагогических исследований свидетельствует о наличии внутри экологического подхода двух ориентаций – *системной* и *феноменологической*. В их развитие и распространение значительный вклад внес известный американский психолог, активный политический

деятель в сфере образования У. Бронфенбрэннер. Особое значение имела его фундаментальная работа «Экология развития человека» [19]. Разрабатывая свою экологическую теорию в психологии, У. Бронфенбрэннер опирался на социологическую структурно-системную теорию американского ученого Т. Парсонса, на психологическую теорию поля жизненного пространства немецко-американского ученого К. Левина, на модель «поведенческого сеттинга» Р. Баркера и Р. Райта, а также на деятельностную теорию психического развития отечественного психолога А. Н. Леонтьева [8].

У. Бронфенбрэннер ввел в психологию системное представление о социальном контексте жизни детей, понимаемом как совокупности различных систем, расположенных в виде концентрических окружностей (вставленных друг в друга коробок, матрешек): микро-, мезо-, экзо-, макросистем. При этом особое значение уделяется характеру взаимодействия, в ходе которого происходят изменения как в ребенке, так и в окружающей среде. В качестве важных педагогических феноменов рассматрива-

ются субъективные переживания, личностные смыслы, которые появляются у ребенка с особыми потребностями в процессе взаимодействия со средой.

Согласно позиции ученых, представляющих системный подход, новое сознание должно основываться на взаимосвязи различных факторов, без которой невозможно совместное сосуществование. Данные взаимосвязи показывают, что такой феномен, как жизнь, в частности феномен индивидуальной жизни, не может рассматриваться как отдельный (обособленный). Все единичные явления находятся в постоянном взаимодействии друг с другом. Они образуют целостные взаимосвязи. Главная проблема нашего времени – «системная проблема», т. е. проблема взаимосвязи. Если рассматривать проблемы изолированно, они остаются непонятными. Из этого следует, что решение данных проблем требует целостного подхода. При таком рассмотрении особое значение придается преобразованию системы ценностей, находящейся в непосредственной взаимосвязи с технологически и экономически обусловленными изменениями.

Базовые характеристики системно-экологического понимания инклюзивной образовательной действительности

В качестве базовых характеристик системно-экологического понимания образовательной действительности рассматриваются такие, как: интегративность, аксиологический плюрализм, целостность, динамичность развития, автономность.

Понятие «система» в зарубежной педагогике используется в основном применительно к семейной терапии для того, чтобы держать в поле зрения внутренние отношения отдельной социальной группы (например, семьи) как интерактивного, самоорганизующегося единства, обладающего собственной интенциональностью. Такого рода система рассматривается дифференцированно по отношению к окружающему миру, с которым она коммуницирует (находится во взаимодействии). Содержательное значение понятия «экология» гораздо шире и относится больше к целостным взаимосвязям. В отличие от дескриптивного понятия «система» оно является нормативным. «Экология»

подразумевает нечто предопределенное или программируемое. Оно направлено на жизненный мир и лучшее будущее, а кроме того, содержит измерение временного эволюционного и формирующего характера. Однако следует отметить, что оба понятия соотносятся и взаимодополняют друг друга. Оба понятия помещают в центр рассмотрения отношение части и целого (окружающий мир). К обоим относится утверждение, что частное нельзя рассматривать и оценивать вне его взаимосвязей. В противоположность пониманию понятия «экология» понятие «система» используется в педагогике как функциональное. По мнению немецких ученых, системность образует горизонтальный понятийный уровень, т. е. она позволяет описывать и упорядочивать заданные отношения, интересы и интерактивные взаимодействия внутри одной системы, например, семьи или школьного класса [16].

Принцип интеграции является в насто-

ящее время общепризнанным. Само понятие «интеграция», вне всякого сомнения, является нормативным экологическим понятием. Оно предполагает объединение как преодоление разделения и изоляции частей. Это целостное понятие, т. к. оно относится к личностным потребностям и целостным умениям личности. Ребенок с нарушением развития – это нечто большее, чем просто больной ребенок. Нарушение как один из аспектов личностной структуры входит в целостную взаимосвязь всего, что присуще человеку. Специально-педагогическая помощь может только условно ориентироваться на особые меры, в первую очередь она должна учитывать жизненные взаимосвязи ребенка, чтобы они стали частью его жизненного мира.

Системно-экологическая ориентация актуализирует также аксиологические аспекты проблематики педагогического сопровождения особых детей. Ранее в педагогических исследованиях мало принимались во внимание данные социологических исследований, касающиеся многообразия норм и оценок в обществе, в основе которых лежала «тенденция к индивидуализации». В той мере, в какой отдельный человек чувствовал себя освобожденным от общепринятых соглашений и пытался утвердить свои собственные нормы и ценности, увеличивалось многообразие и возрастало несоответствие норм и систем ценностей, которые приобретают свою значимость только при совместном проживании (сосуществовании) всех членов общества. В настоящее время в гуманитарных науках все более актуальным становится принцип целостности. Он означает, что важным является не только единичное, но также и взаимосвязь, в которой находится данное единичное (холизм). Необходимо заметить, что в психологии вместе с рассмотрением отдельного элемента всегда включался и целостный аспект, например в гештальт-психологии (М. Вертгеймер, К. Левин). Именно человека с его поведением и проживанием следует рассматривать как определенное единство, а не отдельные его функции, являющиеся, по сути, частями целого.

Автор системного подхода в биологии Л. Бергаланффи развил принцип целостности до «общей системной теории» как «науки о целостности и целостном бытии» [17]. По его мнению, целостность должна рассма-

триваться как система, являющаяся открытой и живой, направленная на собственное поддержание и реализацию собственных целей (даже при взаимодействии ее частей друг против друга). В основе жизнедеятельности системы лежит дифференциация и организация взаимодействующих частей. В качестве примера можно назвать человека как индивида и социальную группу (семью). Известный антрополог Г. Бейтсон в своих работах достаточно подробно исследовал системы, заключающие в себе духовные (умственные) характеристики, т. е. целостности, имеющие психолого-педагогическое значение. Человек при этом рассматривается как саморегулируемая система, которая в свою очередь сама может рассматриваться как часть более крупной системы [16]. Г. Бейтсон выделяет «духовные характеристики», которые в индивидуальной системе определяют «общность событий и предметов», продолжающуюся определенное время, а также «комплексность причинных циклов (круговоротов)». Такая целостность имеет возможность сравнивать и реагировать на различия в опыте, перерабатывать информацию и регулировать себя «в направлении гомеостатичной оптимы либо в направлении увеличения конкретных переменных» [16, с. 407].

Целостность человека равна по значимости системе «человек», которая является автономной. Однако это имеет смысл только в том случае, если человек рассматривается как часть объемной целостности. Человек является лишь частью большей системы. При нормальном течении обстоятельств «часть никогда не может контролировать целое» [16, с. 563]. Подразумевается, что в социальной системе, так же, как и в любой другой, ни одна часть и никакая группа, являющаяся частью системы (например, со своими идеями), не может осуществлять односторонний контроль над другой частью данной системы [16, с. 408]. Духовные характеристики системы не являются значимыми для одной конкретной части. Они значимы для системы как целостности.

Используя вышеописанные идеи из области философии, психологии, биологии применительно к нашей теме, можно утверждать, что ни одна часть, например, определенная культура или школьная система не является абсолютной. Духовные приорите-

ты (например, культурные или школьные нормы) не могут определяться какой-либо одной (отдельной) частью системы и противопоставляться другим частям. Напротив, они должны быть свойственны системе как целому до тех пор, пока последняя не разрушится. Интеграция одной части зависит от готовности к интеграции целого.

Для педагогики принцип целостности не является абсолютно новым: образование, при всем значении формирования отдельных умений, должно учитывать жизненную целостность, если оно претендует быть значимым для деятельности в жизненной взаимосвязи.

Как уже отмечалось, в основе экологического подхода в педагогике лежала теория развития американского психолога У. Бронфенбреннера [19]. При этом наиболее важной частью его экологической теории развития является различие (разделение) систем, в которых ребенок задействован непосредственно или опосредованно, а также различие системных взаимосвязей. Решающим моментом для развития являются не изолированные и монокаузальные действия (взаимодействия) между ребенком, конкретными объектами и людьми, а комплексность связей и интерактивных взаимодействий между отдельными объектами и людьми внутри определенной (конкретной) жизненной сферы. В данном случае речь идет о циркулярной каузальности.

Применительно к проблеме сопровождения детей с ограниченными возможностями здоровья в исследованиях американских ученых проанализированы возможности интеграции детей с такими ограничениями, как нарушение слуха, зрения, синдром Дауна и аутизм [11]. Оказывается, что для детей с нарушением слуха реальная социальная интеграция в среду с типично развивающимися сверстниками может быть достигнута с определенной поддержкой взрослого. Дети с нарушениями зрения увеличивают количество социальных инициаций после того, как их научат участвовать в игровой деятельности, предполагающей определенное сотрудничество. Дети с синдромом Дауна требуют более интенсивную речевую подготовку. Выяснено также, что родители детей с синдромом Дауна проявляют наибольший интерес и позитивное отношение к инклюзии

по сравнению с родителями детей с другими нарушениями. Для детей с аутизмом для увеличения их вовлеченности в групповые активности и активизации социального взаимодействия с нормально развивающимися сверстниками эффективным является постоянное подготовленное вмешательство педагога с использованием различных техник. Следует также отметить, что специальные исследования по поводу инклюзии детей с разной степенью нарушений выявили ее успешность для тех, кто имеет легкие нарушения. Кроме этого оказалось, что инклюзия оказывает более глубокое позитивное влияние на детей с более высоким уровнем развития, чем на отстающих в развитии. Для последних более оптимальным является пребывание в специальной группе.

У. Бронфенбреннер различает непосредственно и опосредованно действующие системы как контекст развития ребенка: микросистемы, мезосистемы, экзосистемы и макросистемы. Под микросистемами понимаются те жизненные сферы, в которых ребенок имеет непосредственное (каждодневное и интенсивное) интерактивное взаимодействие с другими (семья, группа друзей и школа). При этом следует принимать во внимание, что люди, которые вступают в контакт с ребенком, находятся во взаимодействии друг с другом внутри своей системы, и для ребенка значима наблюдаемая им (а также собственная) активность, роли и отношения. Под мезосистемой понимается система, состоящая из нескольких микросистем, в которых ребенок активно задействован. Весьма важный с педагогической точки зрения системный союз такого рода представляют семья и школа. У. Бронфенбреннер указывает, при каких условиях мезосистема может стать дополняющей (продолжающей) связью для содействующего развитию потенциала ребенка. В качестве содействующих названы поддерживающие связи, которые основываются на обоюдном (двухстороннем) доверии, позитивной ориентации (направленности), а также на взаимном согласии в отношении целей в жизненных сферах и которые способствуют возникновению обоюдной, открытой коммуникации и совместной деятельности. Как данные поддерживающие связи в качестве взаимных дополнений для ребенка признаются

содействующими, так в негативных случаях развитие ребенка может нарушаться, когда данные связи не возникают (отсутствуют) либо воспринимаются ребенком как непреносимые. Наблюдаемые сегодня у детей и подростков отчуждение и обособленность от своего окружения с уже известными деструктивными последствиями объясняются утратой или выпадением из мезосистемы. Расщепление (сегментация) и возрастание самостоятельности различных жизненных сфер (систем) становятся фактором риска для развития ребенка. Экологические связи и переходы от одной жизненной сферы к другой имеют особую значимость для развития ребенка и оказания ему необходимого содействия.

Под экосистемами понимаются жизненные сферы, в которых ребенок не участвует сам, но которые оказывают влияние на более узкую жизненную сферу (микросистему). Примером может служить профессиональная сфера деятельности отца или класс старших братьев и сестер. Макросистема представляет собой широко охватывающие социальные, политические или культурные взаимосвязи, которые косвенно воздействуют на вышеназванные более мелкие системы, например, социоэкономические, этнические или религиозные системы (всеобщая бедность, культурные традиции, мораль, связанная с религией).

Экологическая теория развития открывает новый взгляд на системные и экологические взаимосвязи, на понимание проблем педагогического сопровождения, обеспечивающего развитие ребенка. Ребенка и окружающий мир следует рассматривать как комплексное и структурированное взаимодействующее построение. Отдельные части (такие, как, например, функциональные повреждения ребенка) могут быть в достаточной мере объяснены и поняты лишь в том случае, если они рассматриваются и оцениваются в ситуации и во взаимосвязи, в которой находится ребенок, и в зависимости от того, как он их воспринимает. Особенно важным мы считаем знания о значении мезосистемы, о поддерживающих связях, т. е. о кооперации малых единств, являющихся частями более крупной системы. При этом на переднем плане, с точки зрения педагогики интеграции, стоит совместная работа

семьи и школы, с одной стороны, и различных школьных систем и профессиональных служб – с другой.

Можно заметить критически, что в модели У. Бронфенбреннера доминирует окружающий мир, в то время как генетический аспект и аспект автономности ребенка остаются на заднем плане. Однако это происходит при уже названном основополагающем условии, от которого У. Бронфенбреннер ставит в зависимость значение системы «окружающий мир» для развития ребенка, а именно от того, как окружающий мир воспринимается ребенком, а не от того, каким он является в объективной реальности [19, с. 20].

Доминирование окружающего мира, выделенное У. Бронфенбреннером, сохраняется и в работах других ученых. Так, немецкий ученый, специалист в области педагогики нарушений процесса обучения Э. Клебер в центр своего экологического подхода ставит различные системы деятельности (имеется в виду учебное окружение) [23]. Данный взгляд обозначается как «центрированный на учебной окружающей среде» (учебном окружении). Соответственно, на задний план отодвигаются процесс субъективного усвоения и переживания (проживания), а также процесс самоорганизации ребенком самого себя.

Каждая система как единство малых частей, претендует на автономность, т. е. она сама себя продуцирует (конструирует и поддерживает – самоорганизует и саморегулирует). Рассматривая проблему с биологической точки зрения, мы можем сделать вывод о том, что автономную природу человека обеспечивает нервная система. Она является операционально закрытой (касающейся определенного индивида) и одновременно открытой (например, относительно его органического обеспечения, а также социального окружения – иначе не могло бы быть смыслового восприятия и опыта). Процесс саморегуляции мы наблюдаем при поддержании организма в нормальном состоянии, а также в ходе процесса выздоровления больного организма. Организм сам стремится к тому, чтобы себя поддерживать, а когда он нездоров, то сам организует соответствующую защиту. Согласно этому положению, исцеление следует рассматривать как самоисцеле-

ние. Внедрение извне зависит от саморегуляции организма. Так, например, имплантат может быть принят организмом или отвергнут им. Человек, как целитель, врач, может лишь способствовать выздоровлению, либо быть отвергнутым. Любая саморегуляция, или автономность является относительной, т. к. любая система является открытой, т. е. находится во взаимодействии с окружением. Но т. к. система в определенной степени является зависимой, говорить можно лишь о взаимозависимой автономности.

При рассмотрении системно-ориентированного экологического подхода в инклюзивной педагогике особую значимость приобретают два вида автономности: операциональная и нормативная. Обратимся к их характеристике. Поскольку речь идет о человеке как социальном индивиде, то конструирование действительности, помимо заданных биологических и когнитивных условий, подчинено также социальным и культурным факторам его социального и природного окружения. При этом следует иметь в виду, что человек не просто является зависимым от своего окружения, или его продуктом. Он сам автономно действует, и сам активно порождает мир, расценивая его как свою действительность. Поэтому социальное окружение не может диктовать или устанавливать, что человеку следует воспринимать. В противном случае человек был бы лишь продуктом (марионеткой) своего окружения, общественных отношений. Детская самость развивается, и это инициируется биологически. Ребенок постоянно реагирует в процессе коммуникации, обмена с другими и со своим естественным окружением. Идентичность (самость) существует постольку, поскольку существуют другие индивиды и перманентные интерактивные взаимодействия между ними. Человек обязательно предполагает социальное соединение. Посредством него он интегрируется в общество и получает возможность самореализации. Это делает возможным «врастание» человека в культуру, к которой он изначально принадлежит.

Необходимая для этого коммуникация, естественно, организуется не сама по себе, что особенно подчеркивает С. Шмидт [26]. Главными коммуникаторами являются, например, родители и учреждение – школа. Они привносят свои мотивы и интересы,

установки и убеждения, а также оценивания [26, с. 119]. И наоборот, в случае, если такого рода коммуникации не организуются, коммуникативные процессы соответственно редуцируются и вместе с ними – автономные когнитивные процессы. Различным образом действующими на данный процесс, а именно как побуждающие, поддерживающие и подталкивающие или как мешающие или нарушающие, являются все люди, задействованные в процессе воспитания. То, как человек реагирует – приспосабливается либо дистанцируется – всегда является автономным действием (актом) с его стороны. Помимо всего прочего, данный акт представляет собой тот образ, каким человек приспосабливается. Он может приспосабливаться лишь внешне, сохраняя при этом внутри себя свою неповторимость, свою сущность, свою внутреннюю идентичность до тех пор, пока давление извне не станет чрезмерным.

То, что человек всегда подвергается влиянию извне, не исключает его операциональной автономности. Скорее можно сказать, что автономность формируется во взаимодействии с данными влияниями извне. Она развивается посредством коммуникации, т. е. либо в переплетении социальных связей, либо в попытке поддержания жизни и самоутверждения.

В понятии моральной (нормативной) автономности обязательно подразумевается добрая воля, которая сама связывается с правами и границами, подразумевающими совместное благо. Ребенку для развития своей идентичности настоятельно требуются другие люди, обмен с окружающим миром. Посредством этого обмена он врастает в определенную культуру, осознает свои права и границы. Особое значение автономности (операциональной и моральной) для жизненного формирования детей в случае функциональных отклонений и отклонений в развитии является очевидным. В широком смысле речь идет о помощи с целью осуществления самопомощи. Из-за ограниченной свободы передвижения, восприятия, речи, мышления или морального опыта нарушается саморазвитие, а вместе с ним и развитие собственной автономности ребенка с отклонениями, увеличивается его зависимость от других. Понимание и уважение автономности и жизненно значимых

процессов и потребностей проблемного ребенка требует повышенной специально-педагогической чувствительности. Успешное сосуществование людей в обществе во многом зависит от того, принимаются и признаются ли одни члены общества другой его частью, независимо от того, нравятся они нам или нет, здоровы они или больны, имеют ли они другое представление о мире или человеке, другие оценки или нормы, отличные от наших, или нет.

В рамках биологического рассмотрения можно сказать, что человек посредством врожденных (природных) поведенческих структур расположен к уважению и терпению. Заложенная в природе человека способность к поведению, подразумевающему моральность, не означает, однако, что этика сама по себе вытекает из природы человека и посредством нее детерминируется. В большей мере она основывается на прин-

ципах свободы и разума, наслаивающихся поверх природных данных, ориентируется на определенные принципы. Ввиду растущего многообразия и плюрализма, касающегося норм, ценностей, а также жизненных условий, общепризнанным становится тезис о том, что «врастание» человека в свои задачи развития и жизненные задачи сегодня очень сильно зависит от реализации его автономности. Особое значение данный тезис приобретает, с одной стороны, при нарушениях в становлении автономности, а с другой – при преодолении растущей социальной комплексности в постмодернистском обществе. Таким образом, задача инклюзивной педагогики в свете экологического подхода состоит в том, чтобы, во-первых, помочь ребенку исключить либо преодолеть препятствия в процессе коммуникации, и во-вторых, поддержать процессы социального приобщения.

Результаты исследования

1. *Альтернатива стандартной классификации, базирующейся на видах нарушения в развитии ребенка.* В середине 1980-х гг. в европейской педагогике начинает подвергаться резкой критике ориентация на парадигму нарушенного развития. Точка зрения о «содействии, специфичном для конкретного нарушения» перестает соответствовать изменившимся социальным установкам. Диагностика, оценивание, учебное планирование и контролируемое содействие, осуществляющиеся в прежнем ключе, признаются односторонними. Все яснее становится необходимость рассмотрения нарушений в развитии с позиций других критериев. Встает весьма значимый для педагогики вопрос о ценностях и смысле жизни воспитанников.

Попытку классификации отклонений в рамках эколого-системного подхода предпринимает известный специалист в области специальной педагогики А. Сандер [25]. Он подвергает сомнению понятие «нарушение развития», обосновывая это невозможностью четкого разграничения между нарушенным и ненарушенным развитием, наличием подвижных (текучих) переходов между традиционными видами нарушений,

а также неопределенностью (спорностью) критериев классификации. А. Сандер обращает внимание на то, что исходным пунктом педагогического действия должно являться не нарушение, а ребенок и его уникальное жизненное пространство. В связи с этим он рекомендует проводить классификацию не по типам повреждений, а по характеру педагогического сопровождения, педагогической деятельности. В качестве базового выступает понятие «дети с потребностями в особой поддержке». При таком понимании решающую роль играют не индивидуальные повреждения, а ребенок, рассматриваемый в определенном контексте. Нарушенное развитие определяется А. Сандером как дифференцированная потребность в поддержке. Нарушенное развитие и интеграция дополняют друг друга. По этому поводу ученый отмечает, что «нарушенное развитие проявляется в том случае, если человек в результате имеющегося повреждения или снижения уровня успешности недостаточно интегрировался в многослойную систему “человек – окружение”» [25, с. 81]. Автор присоединяется к классификационному подходу Всемирной организации здоровья (ВОЗ, 1980) и разделяет понятия «функ-

циональное повреждение» (Schädigung) и «нарушенное развитие» (Behinderung) [30]. При этом он указывает, что не каждое функциональное повреждение автоматически ведет к нарушенному развитию. В этой связи мы полагаем, что определение нарушенного развития как недостаточной интеграции в систему «человек – окружение» ориентирует развитие специальной педагогики от дефектно-ориентированного к ресурсно-ориентированному направлению. В этой связи особую значимость приобретают не только индивидуализация педагогического содействия, но в большей мере условия окружающей среды. Здесь следует заметить, что в это же время, в конце XX в. в Англии на уровне политической программы в области образования указывалось на важность не суммарной констатации нарушения развития, а детального описания того, что необходимо ребенку. На повестку дня были выдвинуты его специальные воспитательные потребности (special educational needs).

Рассмотрение ребенка вне общественных взаимосвязей создает опасность того, что ребенок, обособленный от общественной системы, утратит себя как человек. Данный тезис подчеркивает значимость идентичности ребенка для выстраивания отношений с окружением. При этом четко прослеживается отход от монокаузального мышления. На передний план выходят не функциональные нарушения, а «наступающая или угрожающая потеря жизненных взаимосвязей» [25, с. 126]. Следовательно, воспитание должно учитывать разнообразные и взаимодействующие между собой факторы, совместное толкование и конструирование которых делает возможным построение новой целостной жизненной взаимосвязи с конкретным ребенком.

2. *Новое понимание сущности педагогического сопровождения.* Нарушение развития возникает в результате определенных социальных обстоятельств и поэтому всегда относительно, т. е. относительно. При этом необходимо учитывать плюрализм жизненных форм и жизненного окружения ребенка с отклонениями, его собственный мир и отношения с окружающим миром, развитие его автономии, самостоятельности и реализацию желаний. Педагогическое сопровождение ребенка с проблемами в рамках его окру-

жения предполагает включение различных социальных целостностей, учет «жизненной напряженности» как на микро-, так и на макроуровнях. Это означает нормализацию внутрисемейных отношений, выстраивание социальной сети, кооперацию с другими, реальное осуществление нормативного плюрализма. Главный пафос педагогической деятельности относится не к повреждению или к нарушению, не к «направленной в прошлое односторонней и застывшей каузальности», вытекающей из функционального повреждения либо нарушения. Суть педагогического сопровождения – помощь ребенку в трудном (осложненном) «преодолении жизни» в условиях возрастающего плюрализма ценностных, деятельностных норм, жизненных ситуаций. Взрослый помогает в восстановлении целостности при помощи педагогических средств, принимая во внимание угрожающую деструкцию в развитии ребенка как результат частичного отсутствия необходимых навыков и разрушения жизненных связей. Следовательно, специальное содействие в обучении и успеваемости не является центральной задачей. На первый план выступают динамичные и многообразные, комплексные и одновременно дифференцированные целостности и системные связи, а также задачи, включающие в себя личностные и социальные потребности ребенка, причем на протяжении всей его жизни – от раннего содействия до зрелого возраста. При таком подходе факт нарушения развития, а следовательно, и нарушения воспитания имеет функциональное значение, которое, однако, существует не само по себе, а интегрируется в целостную систему педагогической помощи и в процесс общего конструирования бытия [22].

Следует отметить, что экологическая парадигма развития инклюзивной педагогики не отрицает полностью понятий «нарушение развития» и «нарушение воспитания». Они просто приобретают иное место в ряду педагогических задач. Базовым педагогическим понятием становятся «особые воспитательные потребности» – не только индивидуальные потребности ребенка, но и требования со стороны общепринятых норм, касающихся состояния здоровья, поведения в обществе, культурных норм. Инклюзивная педагогика не может больше

исходить из статического понятия нарушенного развития, т. к. не каждый человек, имеющий нарушение, в обязательном порядке нуждается в помощи специализированной педагогики. Потребность в воспитании присутствует всегда. Необходимость специального, особого воспитания, однако, должна быть доказана. Только в результате этого она получает свое признание и полномочие. Для сравнения следует заметить, что в американских и английских педагогических исследованиях используются понятия «исключительные образовательные потребности» (exceptional educational needs) или «особые образовательные потребности» (special educational needs). Последнее понятие упоминается уже в Законе Объединенного Королевства Британии от 1981 г., касающемся социально-педагогического сопровождения особых детей. В Законе говорится о детях, имеющих учебную трудность (a learning difficulty), которая обуславливает необходимость специальных воспитательных мероприятий [23]. При этом раскрывается сам термин «учебная трудность». В частности, сюда относится ситуация, когда ребенок в процессе обучения имеет существенные затруднения в сравнении с большинством детей его возраста. Или же ситуация может предполагать наличие у ребенка определенных функциональных отклонений, из-за которых осложняется посещение обычных воспитательных учреждений и участие в обычных воспитательных мероприятиях. Учебная трудность еще может не быть реальной, однако в малый возраст ребенка уже можно предполагать перспективы вышеназванных трудностей. Рассматривая понятие «особые воспитательные потребности» в содержательном плане, мы можем увидеть, что они фактически относятся к конкретному способу воспитания, посредством которого ребенок приобретает возможность видеть дальнейшие перспективы, а также достигнуть определенных учебных и воспитательных целей, приобрести навыки и т. д.

Различным воспитательным потребностям соответствуют различные способы воспитательного действия. Основанием отбора является не только конкретный ребенок с нарушенным развитием, но и особая воспитательная ситуация. Отсюда следует, что

педагогические решения, направленные на ребенка и его окружение, должны ориентироваться не на девять или десять стандартизированных видов повреждений или нарушений, не на предписания и возможности размещения данных детей в определенные учреждения в соответствующей системе образования. Педагогическое решение должно быть направлено в первую очередь на улучшение индивидуальной жизненной ситуации ребенка и учитывать особые требования к его благополучию. Основопологающим является то, в чем он нуждается (в педагогическом плане), а не то, чего ему недостает (в физическом плане) [20]. Понятие «особые воспитательные потребности» на первый план ставит педагогические решения, принимающие во внимание прежде всего ребенка и его воспитание, поэтому можно сказать, что современная специальная педагогика заботится об индивидуальном выстроенном воспитании, дифференцированно определяет особые потребности ребенка и необходимые требования, а затем их реализует [21].

Определение необходимых потребностей диктует необходимость познания индивидуальной действительности ребенка с отклонениями в ее различных измерениях. Только при таком рассмотрении имеющиеся проблемы в обучении и развитии могут быть адекватно рассмотрены педагогами, т. е. проанализированы: вид и степень тяжести нарушения (повреждения), объем, интенсивность, характер социальных интеракций, а также возможности педагогической помощи.

Что дает введение понятия «особые воспитательные потребности» для теории и практики образования особых детей? *Во-первых*, возникает альтернатива стандартной классификации, базирующейся на «видах нарушений»; снимается застывшее разделение между имеющими и не имеющими нарушения детьми; прекращается практическая тенденция типизировать детей, имеющих нарушения в развитии, на основе повреждений и определения их в спецшколах девяти типов. *Во-вторых*, имеет место субъективизация деятельностного подхода, т. к. «особые воспитательные требования» предполагают, что в деятельности отправной точкой является не система воздействий, а сам субъект; важным становится то, что

требуется индивидуально, что необходимо ребенку, у которого дефект, как и раньше, негативно влияет на воспитательное действие. *В-третьих*, новое базисное понятие оптимально для создания открытой, подвижной, ступенчатой, субъектно-ориентированной организации педагогического сопровождения. При этом в педагогической диагностике происходит перенос акцентов с констатации нарушения, с отделения нарушения от «не нарушения» на имеющиеся ресурсные возможности и особые потребности в помощи.

Следует, однако, заметить, что использование вместо понятия «нарушение развития» понятия «особые воспитательные по-

требности» не решает всех проблем теории и практики педагогики особых детей. Педагог не может пренебрегать осложненной ситуацией в конкретном случае и в целом. Критика европейскими учеными понятия «нарушение развития» направлена не против поля реальной действительности, в котором существуют реальные осложнения и препятствия для жизни и обучения, но против того, что оно является ведущим в инклюзивной педагогической теории и практике [15]. В своих следующих статьях мы остановимся на феноменологической ориентации в методологии экологического подхода в решении проблемы образовательной инклюзии.

Библиографический список

1. *Алехина С. В.* Принципы инклюзии в контексте развития современного образования // Психологическая наука и образование. – 2014. – № 1. – С. 5–16.
2. *Алехина С. В., Вачков И. В.* Методологические подходы к психолого-педагогическому сопровождению инклюзивного образования // Сибирский педагогический журнал. – 2014. – № 5. – С. 59–64.
3. Инклюзивное образование: мировой опыт // Философия образования. – 2014. – № 3. – С. 215–249.
4. Инклюзивное образование. Настольная книга педагога, работающего с детьми с ОВЗ. – М.: ВЛАДОС, 2011. – 167 с.
5. Инклюзивная практика в дошкольном образовании. – М.: Мозаика-Синтез, 2011. – 143 с.
6. Интегрированное и инклюзивное обучение в образовательном учреждении. Инновационный опыт. – Волгоград: Учитель, 2012. – 147 с.
7. *Краевский В. В.* Методология педагогики: пособие для педагогов-исследователей. – Чебоксары: Изд-во Чуваш. ун-та, 2001. – 244 с.
8. *Леонтьев А. Н.* Деятельность. Сознание. Личность. – М.: Смысл, 2005. – 87 с.
9. *Назарова Н. М.* Интегрированное (инклюзивное) образование: генезис и проблемы внедрения // Социальная педагогика. – 2010. – № 1. – С. 83–92.
10. Психолого-педагогические основы инклюзивного образования: коллективная монография. – М.: МГППУ: Буки Веди, 2013. – 712 с.
11. Российские и зарубежные исследования в области инклюзивного образования. – М.: ФОРУМ, 2012. – 208 с.
12. *Сунцова А. С.* О методологических подходах к исследованию проблем инклюзивного образования // Психологическая наука и образование. – 2014. – № 1. – С. 26–32.
13. *Фурьева Т. В.* Педагогика интеграции за рубежом. – Красноярск: Изд-во КГПУ им. В. А. Астафьева, 2005. – 205 с.
14. *Фурьева Т. В.* Сравнительная педагогика особенных детей: теоретико-методологический аспект. – Красноярск: РИО КГПУ, 2002. – 188 с.
15. *Ahrbeck B.* Inklusion. Eine Kritik. – Stuttgart: Kohlhammer, 2014. – 160 s.
16. *Bateson G.* Geist und Natur. Eine notwendige Einheit. – Frankfurt/M.: Suhrkamp, 1984. – 285 s.
17. *Bertalanffy L. v.* Aber vom Menschen wissen wir nichts. – Düsseldorf; Wien: Econ, 1970. – 246 s.
18. *Booth T., Ainscow M., Kingston D.* Index für Inklusion (Tageseinrichtungen für Kinder). Lernen, Partizipation und Spiel in der inklusiven Kindertageseinrichtung entwickeln. Deutschsprachige Ausgabe / Übersetzung: Tessa Hermann, Wiss. Beratung: Ulrich Heimlich, Andreas Hinz. – Frankfurt/M.: Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft, 2006. – 148 s.
19. *Bronfenbrenner U.* Die Ökologie der menschlichen Entwicklung. – Stuttgart: Klett-Cotta, 1981. – 298 s.
20. Bundesministerium für Arbeit und Soziales. Unser Weg in eine inklusive Gesellschaft. Der Nationale Aktionsplan der Bundesregierung zur Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention. – Berlin, 2011. – 236 s.
21. *Heimlich U., Kahlert, J.* (Hrsg.) Inklusion in Schule und Gesellschaft. Wege zur Bildung für alle. – Stuttgart: Kohlhammer, 2012. – 207 s.
22. *Hinz A.* Inklusion – von der Unkenntnis zur Unkenntlichkeit!? – Kritische Anmerkungen zu einem Jahrzehnt Diskurs über schulische Inklusion

- in Deutschland // Zeitschrift für Inklusion. – 2013. – № 1. – S.17–27.
23. Kleber E. Grundkonzeption einer Lernbehindertenpädagogik. – München; Basel: Reinhar, 1990. – 208 s.
24. Sander A. Konzepte einer inklusiven Pädagogik // Zeitschrift für Heilpädagogik. – 2004. – № 5. – S. 240–244.
25. Sander A. Zum Problem der Klassifikation in der Sonderpädagogik. Ein ökologischer Ansatz // Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete 54. – 1985. – № 1. – S. 15–31.
26. Schmidt S. Kognitive Autonomie und soziale Orientierung. Konstruktivistische Bemerkungen zum Zusammenhang von Kognition, Kommunikation, Medien und Kultur. – Frankfurt/M.: Suhrkamp, 1994.
27. Sekretariat der Kultusministerkonferenz «Sonderpädagogische Förderung in Schulen. Statistische Veröffentlichungen der Kultusminister»: Konferenz. Dokumentation Nr. 196, Februar 2012 [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.kmk.org/statistik/schule/statistische-veroeffentlichungen/sonderpaedagogische-foerderung-in-schulen.html> (дата обращения: 13.11.2012).
28. Statistisches Bundesamt. Statistiken der Kinder- und Jugendhilfe. Kinder und tätige Personen in Tageseinrichtungen und in öffentlich geförderter Kindertagespflege am 01.03.2012. Wiesbaden [Электронный ресурс]. – URL: https://www.destatis.de/DE/Publikationen/Thematisch/Soziales/KinderJugendhilfe/TageseinrichtungenKindertagespflege5225402127004.pdf?__blob=publicationFile (дата обращения: 16.05.2016).
29. Odom S. L., Vitztum J., Wolery R., Lieber J., u.a. Preschool inclusion in the United States: a review of research from an ecological systems perspective // Journal of Research in Special Educational Needs. – 2004. – Vol. 4, № 1. – P. 17–49.
30. World Health Organization (WHO) (2001): International Classification of Impairments, Functioning and Health (ICF) [Электронный ресурс]. – URL: http://psychiatr.ru/download/1313?view=name=CF_18.pdf (дата обращения: 16.05.2016).

Поступила в редакцию 17.05.2016

Furyaeva Tatiana Wassilyewna

Dr. Sci. (Pedag.), Prof. head the Department of Social Pedagogy and Social Work at Krasnoyarsk State Pedagogical University. V. P. Astafieva, tat.fur130@mail.ru, Krasnoyarsk

Furyaev Evgeniy Adolvowitsch

Cand. Sci. (Biolog.), Assoc. Prof. of the Department of Mathematics and Computer Modeling, Krasnoyarsk State Agricultural University, Krasnoyarsk

**INCLUSIVE EDUCATION ABROAD:
A METHODOLOGICAL DISCOURSE**

Abstract. The Article is representing the results of the comparative research, reveals the essence of one of the leading methodological approaches in foreign inclusive pedagogy – ecological approach in its system version. The author analyses its basic ideas: integration, axiological pluralism, integrity, dynamism and autonomy development. As the results of psychological and educational research in line with the ecological approach are: alternative classification of types of violations, as well as a new understanding of essence of pedagogical support as the help to the child in difficult (complicated) “overcoming life” in the context of increasing pluralism of values, norms and activity situations. Stresses the need for an open, movable, speed, and subject-centric organization of pedagogical support.

Keywords: pluralism of pedagogical knowledge, systematic-ecological approach, integration, axiological pluralism, integrity, dynamism, autonomy, alternative classification of types of violations, pedagogical support

References

1. Alehina, S. V., 2014. Principy inkluzii v kontekste razvitiya sovremennogo obrazovaniya [The principles of inclusion in the context of the development of modern education]. Psixologicheskaya nauka i obrazovanie [Psychological Science and Education], 1, pp. 5–16 (in Russ., abstr. in Eng.).
2. Alehina, S. V., Vachkov, I. V., 2014. Metodologicheskie podxody k psixologo-pedagogicheskomu soprovozhdeniyu inkluzivnogo obrazovaniya [Methodological approaches to psycho-pedagogical support of inclusive education]. Sibirskij pedagogicheskij zhurnal [Siberian Pedagogical Journal], 5,

- pp. 59–64 (in Russ., abstr. in Eng.).
3. Inkljuzivnoe obrazovanie: mirovoj opyt [Inclusive education: world experience]. *Filosofija obrazovanija* [Philosophy of Education], 2014, 3, pp. 215–249 (in Russ.).
 4. Inkljuzivnoe obrazovanie. Nastol'naja kniga pedagoga, rabotajushhego s det'mi s OVZ [Inclusive education. Handbook of teachers working with children with HIA]. Moscow: VLADOS Publ., 2011, 167 p. (in Russ.).
 5. Inkljuzivnaya praktika v doskol'nom obrazovanii [Inclusive practice in early childhood education]. Moscow: Mozaika-Sintez Publ., 2011, 143 p. (in Russ.).
 6. Integrirovannoe i inkljuzivnoe obuchenie v obrazovatel'nom uchrezhdenii. Innovacionnyj opyt [Integrated and inclusive education in an educational institution. innovative experience]. Volgograd: Uchitel' Publ., 2012, 147 p. (in Russ.).
 7. Kraevskij, V. V., 2001. Metodologiya pedagogiki: Posobie dlja pedagogov-issledovatelej [Pedagogic methodology: A guide for teachers and researchers]. Cheboksary: Chuvash universitat Publ., 244 p. (in Russ.).
 8. Leont'ev, A. N., 2005. Dejatel'nost'. Soznanie. Lichnost' [Activities. Consciousness. personality]. Moscow: Smysl Publ., 87 p. (in Russ.).
 9. Nazarova, N. M., 2010. Integrirovannoe (inkluzivnoe) obrazovanie: genezis i problemy vnedreniya [Integrated (inclusive) education: the genesis and implementation problems]. *Social'naya pedagogika* [Social pedagogy], 1, pp. 83–92 (in Russ., abstr. in Eng.).
 10. Psixologo-pedagogicheskie osnovy inkluzivnogo obrazovanija: kollektivnaya monografiya [Psycho-pedagogical foundations of inclusive education: collective monograph]. Moscow: MGPPU Publ., Buki Vedi Publ., 2013, 712 p. (in Russ.).
 11. Rossijskie i zarubezhnye issledovanija v oblasti inkluzivnogo obrazovanija [Russian and foreign research in the field of inclusive education]. Moscow: FORUM Publ., 2012, 208 p. (in Russ.).
 12. Suncova, A. S., 2014. O metodologicheskix podhodax k issledovaniju problem inkluzivnogo obrazovanija [On the methodological approaches to the study of inclusive education issues]. *Psixologicheskaya nauka i obrazovanie* [Psychological Science and Education], 1, pp. 26–32 (in Russ., abstr. in Eng.).
 13. Furyaeva, T. V., 2005. Pedagogika integracii za rubezhom [Pedagogy of integration abroad]. Krasnoyarsk: KGPU n. a. V. A. Astaf'ev Publ., 205 p. (in Russ.).
 14. Furyaeva, T. V., 2002. Sravnitel'naya pedagogika osobennyx detej: teoretiko-metodologicheskij aspekt [Comparative pedagogy special children: theoretical and methodological aspect]. Krasnoyarsk: KSPU Publ., 188 p. (in Russ.).
 15. Ahrbeck, B., 2014. Inclusion. A critique. Stuttgart: Kohlhammer Publ., 160 p.
 16. Bateson, G., 1984. Spirit and nature. A necessary unity. Frankfurt/M.: Suhrkamp Publ., 285 p.
 17. Bertalanffy, L. v., 1970. But the people we know nothing. Düsseldorf; Wien: Econ Publ., 246 p.
 18. Booth, T., Ainscow, M., Kingston, D., 2006. Index for inclusion (day care centers for Kinder). Learning, participation and play in inclusive early childhood center develop. German-language edition (translation: Tessa Hermann, Wiss Consulting: Ulrich Heimlich, Andreas Hinz). Frankfurt/M.: Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft Publ., 148 p.
 19. Bronfenbrenner, U., 1981. The ecology of human development. Stuttgart: Klett-Cotta Publ., 298 p.
 20. Federal Ministry of Labour and Social Affairs. Our path to an inclusive society. The National Action Plan of the Federal Government to implement the UN CRPD. Berlin, 2011, 236 p.
 21. Heimlich, U. & Kahlert, J. (Hrsg.), 2012. Inklusion in school and society. Pathways to education for all. Stuttgart: Kohlhammer Publ., 207 p.
 22. Hinz, A., 2013. Inclusion – from ignorance beyond recognition !? – Critical Notes on a decade discourse on school inclusion in Germany. *Journal for inclusion*, 1, pp. 17–27.
 23. Kleber, E., 1990. Basic concept of a learning disabled pedagogy. Munchen u. Basel: Reinhar Publ., 208 p.
 24. Sander, A., 2004. Concepts of inclusive pedagogy. *Journal of Special Education*, 5, pp. 240–244.
 25. Sander, A., 1985. On the problem of classification in special education. An ecological approach. A quarterly publication for Special Education and neighboring regions, 54, 1, pp. 15–31.
 26. Schmidt, S., 1994. Cognitive autonomy and social orientation. Constructivist remarks on the relationship between cognition, communication, media and culture. Frankfurt/M.: Suhrkamp Publ.
 27. Secretariat of the Standing Conference “Special education in schools”. Statistical publications of the Standing Conference. Documentation no. 196, February 2012 [online]. Available at: <http://www.kmk.org/statistik/schule/statistische-veroeffentlichungen/sonderpaedagogische-foerderung-in-schulen.html> (Accessed 13 November 2012).
 28. Federal Office of Statistics. Statistics of Children and Youth Services. Children and active Per-per-

sons in day care centers and in publicly funded day care on 01.03.2012. Wiesbaden [online]. Available at: https://www.destatis.de/DE/Publikationen/Thematisch/Soziales/KinderJugendhilfe/Tageseinrichtungen/Kindertagespflege5225402127004.pdf?__blob=publicationFile (Accessed 16 May 2016).

29. Odom, S. L., Vitztum, J., Wolery, R., Lieber, J., 2004. Preschool inclusion in the United States:

a review of research from an ecological systems perspective. *Journal of Research in Special Educational Needs*. Vol. 4, 1, pp. 17–49.

30. World Health Organization (WHO) (2001): International Classification of Impairments, Functioning and Health (ICF) [online]. Available at: http://psychiatr.ru/download/1313?view=name=CF_18.pdf (Accessed 16 May 2016).

Submitted 17.05.2016

НОВАЯ МЕТОДОЛОГИЯ ИСТОРИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЙ

В июне 2016 г. в Тверском государственном университете состоялась Международная научно-практическая конференция «Учитель и его формирование: исторический опыт передачи образованности и культуры». Конференция проходила в формате сессии Научного совета Российской академии образования по проблемам истории образования и педагогической науки. В работе очередной XXXI сессии Научного совета приняли участие более 100 человек из 40 субъектов Российской Федерации и 5 зарубежных стран. Сборник научных трудов конференции вышел под тем же названием¹ объемом 50 печатных листов, в нем представлены статьи 118 исследователей.

На правах принимающей стороны открыл конференцию ректор Тверского государственного университета, доктор физико-математических наук, профессор, Заслуженный работник высшей школы А. В. Белоцерковский. Во время торжественного открытия конференции было заслушано приветствие участникам конференции от президента Российской академии образования, академика РАО Л. А. Вербицкой. На пленарном заседании состоялась церемония награждения ведущих ученых в области истории педагогики и образования общественными наградами Научного совета, в том числе высшей наградой историко-педагогического сообщества – медалью «За заслуги в развитии истории педагогики» имени академика РАО З. И. Равкина, основателя Научного совета.

Кроме пленарных докладов (М. В. Богуславский, В. В. Сериков, А. Н. Шевелёв, И. Д. Лельчицкий, С. Н. Куликова,

А. А. Романов) участники сессии имели возможность представить свои доклады на пяти секциях.

«Современная методология исследования историко-педагогического знания» – название первой секции, своего рода бренд Научного совета. Известные специалисты предложили нетривиальные методологические подходы, существенно обогащающие историко-педагогическое знание, интересные и значимые для всех исследователей, как признанных, так и начинающих.

«Исторические доминанты и современное содержание профессионального стандарта педагога» – название второй секции, что тоже отражает специфику исследовательского почерка членов Научного совета. Были представлены оригинальные результаты современных исследований положения российского учительства, выполненные в единстве логического и исторического, теории и практики.

Работала историческая секция «Учитель как непреходящая ценность образования и общества», где были представлены взгляды видных педагогических деятелей на миссию учителя. Многие материалы этой секции содержат новые исторические факты, существенно обогащающие представления об учительской деятельности, создающие многомерное знание о том контексте, в котором осуществлял свою деятельность российский учитель в различные исторические эпохи.

«Педагогическое образование: динамика ценностей и смыслов» – самая многочисленная секция, посвященная истории педагогического образования будущих учителей. Сравнительно-сопоставительный анализ создает плодотворную основу для совершенствования в современных условиях этого важнейшего и ответственного направления образовательной деятельности.

Председатель Научного совета по проблемам истории образования и педагогической науки, доктор педагогических наук, профессор, член-корреспондент РАО

¹ Учитель и его формирование: исторический опыт передачи образованности и культуры: сб. науч. тр. Междунар. науч.-практ. конф. – XXXI сессии Науч. совета по проблемам истории образования и пед. науки Рос. акад. образования. Тверь, 6–7 июня 2016 г. / под науч. ред. чл.-кор. РАО, д-ра пед. наук, проф. М. В. Богуславского, д-ра пед. наук, проф. С. В. Куликовой. – Волгоград: Отрок, 2016. – 615 с.

М. В. Богуславский в основном докладе сформулировал новые *задачи истории педагогики как науки*. Необходимо не просто повышать качество историко-педагогических исследований, нужна оценочная реконструкция педагогической реальности прошлого, анализ уникальности и своеобразия педагогического опыта в зависимости от того или иного социально-исторического контекста. Для целостной реконструкции прошлого нужно смелее расширять междисциплинарность историко-педагогических исследований. Новый *междисциплинарный синтез* позволяет ввести в историю педагогики историю культуры, историю детства, интеллектуальную историю, историю учительства; развивать «новые истории» – историю социализации, историю школьной культуры, историко-педагогическую этнографию и даже, например, историю архитектуры школьных зданий. Сохраняя приоритет проблемных историко-педагогических исследований с современных методологических позиций, особое внимание следует сосредоточить на вариативных и альтернативных сценариях развития образовательных процессов.

Современная история педагогики приобретает *многомерную предметность*. Привычные области – история педагогической мысли, история педагогической практики, история политики в области образования – дополняются новыми. Это может быть история педагогического обычая, история доминировавшего в ту или иную эпоху массового педагогического сознания, история различных культур воспитания и обучения, история той или иной педагогической традиции.

Современная историко-педагогическая наука переживает, по образному выражению председателя Научного совета М. В. Богуславского, «вторую методологическую революцию». Четко обозначаются и оформляются новые методологические области.

Так, кроме традиционных для предмета истории педагогики разделов – история педагогической мысли и история педагогической практики – появились два нетрадиционных. Это история педагогического сознания и история педагогического обычая. Эти новые разделы, выходящие за рамки институциональности, тем не менее признаны способными организовать и структури-

ровать общественную жизнь.

Привычный историко-педагогический дискурс как изучение совокупности теорий, идей, концепций, понятий, категорий сдвигается в сторону исследования дискурса в истории педагогики. Это может быть изучение культуры школьного обучения, повседневной культуры школы или класса, социокультурного облика учителя или ученика, уклад школы, история школьной фотографии, эволюция детской игрушки и даже, например, школьного спортивного костюма. В данном контексте мы понимаем дискурс как реконструкцию способов мышления создателей педагогических феноменов прошлого.

Школьная жизнь регламентируется не только приказами, уставами, положениями и другими документами. Продуктивным следует признать обращение к канонической сфере этой жизни – совокупности неписанных правил, смыслов, ценностей, норм, что делает возможным изучение неявных и скрытых от исследователя различных педагогических событий и явлений образовательных систем прошлого. Для проникновения в суть школьной культуры необходимо обращение к школе, ее уникальности: школьным историям, фольклору, легендам, тетрадкам и дневникам, воспоминаниям учителей и учеников, и даже надписям на партах и стенах.

Историко-педагогические исследования становятся важными при анализе практик обучения и воспитания. Не практики в традиционном понимании этого явления, а именно практик, множества практик и инструментов их осуществления. Рассмотрение педагогической реальности через призму практик различного уровня, традиционных, инновационных, альтернативных, вариативных, позволяет системно исследовать школьную культуру разных периодов.

Сессия Научного совета по проблемам истории образования и педагогической науки определила приоритетную проблематику историко-педагогических исследований на ближайшие годы.

1. Для анализа современных образовательных процессов и феноменов, обоснования стратегических перспектив развития образования в стране следует активнее использовать потенциал историко-педагогических знаний, тем самым историко-педагоги-

ческое знание становится востребованным и актуальным.

2. Аксиологический и верификационный аспекты историко-педагогического знания позволят показать развитие педагогики и образования в советский период в позитивном контексте.

3. Необходимо системное исследование новейшей истории российского образования, реабилитация значения и результатов развития образования в стране со второй половины 80-х и в 90-е гг. XX в.

4. Значимым для современной науки становится исследование педагогических основ и духовно-нравственного потенциала основных религий на территории России, в первую очередь православия и ислама.

4. Можно ответственно утверждать, что в настоящее время происходит формирование государственного заказа для исследователей по истории отечественной педагогики в контексте развития традиционно-консервативной стратегии в современной интерпретации.

По итогам XXXI сессии был сформулирован ряд актуальных научно-организационных предложений для дальнейшего развития историко-педагогических исследований. Научный совет отметил повышение общественного интереса к вопросам отечественной истории, повышение престижа исторического знания в целом и знания истории образования и педагогики в частности. При этом историко-педагогическое знание пока еще слабо используется в практической де-

ятельности образовательных организаций, что свидетельствует о недостаточном понимании важности обращения к прошлому как источнику инновационных идей, реализация которых позволит оптимизировать процесс модернизации российского образования. К примеру, Научный совет рекомендует осуществить возвращение полноценного курса отечественной истории педагогики и образования в высшую школу, открыть магистерские программы «История педагогики и история детства» по направлению «Педагогическое образование». Для этого необходимо создать концепцию нового поколения учебно-методического комплекса по истории педагогики и образования с учетом современного историко-педагогического знания и в соответствии с политическим курсом государства. Новое научное знание должно рассматриваться через призму традиций и накопленного поколениями педагогического опыта. Кроме того, нужен цикл оригинальных монографий, учебных пособий, антологий и хрестоматий, способствующих пониманию истории опыта воспитания и обучения, его роли в осмыслении природы педагогических явлений и взаимодействия с ним в современности.

Члены Научного совета приняли новое «Положение о Научном совете по проблемам истории образования и педагогической науки Отделения философии образования и теоретической педагогики Российской академии образования».

М. А. Захарищева,

доктор педагогических наук, профессор,

Глазовский государственный

педагогический институт имени В. Г. Короленко,

г. Глазов, Удмуртская Республика

ТРЕБОВАНИЯ К СТАТЬЯМ И УСЛОВИЯ ПУБЛИКАЦИИ В ЖУРНАЛЕ

1. ОБЩИЕ ПОЛОЖЕНИЯ

1.1. Научное периодическое издание «Сибирский педагогический журнал» включен в Перечень ведущих рецензируемых научных журналов, рекомендованных ВАК РФ для публикации основных результатов диссертационных исследований на соискание ученых степеней доктора и кандидата наук (в редакции от 2014 г.).

1.2. Журнал публикует материалы по широкому спектру теоретических и прикладных проблем в сфере образования: научные статьи, научные обзоры, научные рецензии, отзывы.

1.3. Авторы предоставляют 2 рецензии за подписью доктора или кандидата наук по специальности, заверенные в установленном порядке.

1.4. Редакцией не принимаются к рассмотрению материалы публиковавшихся ранее научных статей, а также материалы, не соответствующие изложенным требованиям и рекламные материалы.

1.5. Редакционный совет и редакционная коллегия производят отбор поступивших материалов и распределяет их по постоянным рубрикам. Редакционная коллегия оставляет за собой право на редактирование статей с сохранением авторского варианта научного содержания. В случае необходимости редколлегия вступает в переписку с авторами по электронной почте и может обратиться с просьбой о доработке материалов. Статьи, не соответствующие перечисленным требованиям, не публикуются и почтовой пересылкой не возвращаются.

1.6. Вознаграждение (гонорар) за опубликованные научные статьи не выплачивается.

1.7. Автор (соавторы) в соответствии с приведенными ниже требованиями и условиями оформляет необходимые материалы: сопроводительные документы и рукопись статьи в электронном виде. В электронном виде материалы передаются по электронной почте и размещаются на сайте журнала.

1.8. Дополнительные условия публикации высылаются по запросу по электронной почте.

1.9. Редакция имеет право частично или полностью предоставлять материалы научных статей в российские и зарубежные организации, обеспечивающие индекс научного цитирования, а также размещать данные материалы на Интернет-сайте журнала.

1.10. Перепечатка материалов «Сибирского педагогического журнала» без разрешения редакции запрещена, ссылки на журнал при цитировании обязательны.

1.11. Публикация статей в журнале и доставка журнала авторам осуществляется на основании договора об оказании услуг по редакционной подготовке и публикации авторского материала в периодическом научном издании «Сибирский педагогический журнал». Извещение о благотворительном взносе высылается автору только после того, как по итогам рецензирования принято положительное решение о возможности публикации представленной статьи.

1.12. Плата с аспирантов за публикацию рукописей не взимается при предоставлении ими справки об обучении в аспирантуре на очном отделении.

2. ТРЕБОВАНИЯ К МАТЕРИАЛАМ И РУКОПИСЯМ

2.1. Автор предоставляет в редакцию текст статьи, 2 рецензии, заявку (*Пример 4*) и экспертное заключение о возможности опубликования статьи (*Пример 5*) в виде отдельных файлов в редакторе Microsoft Word.

2.2. Рукопись статьи должна включать в себя текст статьи, а также – пристатейные материалы на русском и английском языках:

- а) УДК;
- б) данные об авторе;

- в) заглавие статьи;
- г) аннотация;
- д) ключевые слова;
- е) библиографический список.

(Пример 1).

2.3. Объем статьи может составлять до 20 тыс. печ. знаков. Рукописи, превышающие указанный объем, допускаются к рассмотрению по согласованию с редакцией. Содержание и структура текста должны включать следующие обязательные элементы:

- постановка задачи (вопрос, на который дается ответ в статье);
- научная экспозиция, целью которой является введение в проблему;
- анализ существующих методологических подходов к решению данной задачи;
- исследовательская часть;
- система доказательств и научная аргументация;
- результаты исследования;
- научный аппарат и библиография.

Статья должна быть написана языком, понятным не только специалистам в данной области, но и широкому кругу читателей, заинтересованных в обсуждении темы. Для этого может потребоваться дополнительное объяснение специализированных научных терминов.

Текст печатается в формате Word, шрифт Times New Roman, кегль 14, межстрочный интервал 1,5. Поля страницы – по 2 см с каждого края. Страницы должны быть автоматически пронумерованы. Имена иностранных авторов в тексте статьи приводятся на языке оригинала.

2.4. Аннотация должна соответствовать содержанию статьи. В тексте аннотации необходимо указывать цель работы, методологию исследования, основные достижения и выводы. Текст должен отличаться содержательностью, компактностью и отсутствием лишней для читателя информацией. Приветствуется следование структуре статьи. Объем аннотации – 1 000 знаков (шрифт Times New Roman, кегль 12, интервал одинарный, выравнивание по ширине, интервал после абзаца 12 пт).

При составлении аннотации на английском языке необходимо обращаться к общим требованиям ГОСТа 7.9–95, регламентирующим нормы составления реферата и аннотации. Аннотация должна состоять не менее, чем из 100–250 слов и не более 300 слов.

2.5. Ключевые слова: 5–10 слов, по которым статьи могут быть найдены в электронных поисковых системах. Шрифт Times New Roman, кегль 11, интервал одинарный, отступа первой строки нет, интервал после абзаца 12 пт.

2.6. Библиографический список. Помещается в конце статьи после подзаголовка. В список должны войти научные источники, отражающие современное состояние исследований по проблеме. Список оформляется в алфавитном порядке по ГОСТ Р 7.05-2008. Ссылки на литературу оформляются в квадратных скобках, помещаются после упоминания в тексте соответствующего источника и содержат номер указанного источника в списке, при цитировании – страницы.

(Пример 2).

2.7. Список литературы на латинице (References). Пристатейный список литературы на латинице должен быть оформлен согласно принятому международному библиографическому стандарту – Harvard reference system.

(Пример 3).

2.8. Рисунки и таблицы. Текст статьи может включать таблицы, а также графические материалы (рисунки, графики, фотографии и др.). Данные материалы должны иметь сквозную нумерацию названия. На все таблицы и графические материалы должны быть сделаны ссылки в тексте статьи. При этом расположение данных объектов должно быть после ссылок на них. Шрифт надписей внутри рисунков, графиков, фотографий и других графических материалов Times New Roman Сут, размер № 12, межстрочный интервал 1,0 (одинарный). Рисунки помещаются в тексте с разрешением не менее 300 dpi, схемы выполняются в редакторе Corel Draw.

3. ПРАВИЛА НАПРАВЛЕНИЯ, РЕЦЕНЗИРОВАНИЯ И ОПУБЛИКОВАНИЯ НАУЧНЫХ СТАТЕЙ

3.1. Все научные статьи, поступившие в редакцию, подлежат обязательному рецензированию.

3.2. Авторы регистрируют свои материалы на сайте журнала.

3.3. После получения материалов научной статьи ведущий редактор журнала проводит оценку правильности оформления и достаточности полученных материалов. В случае отклонений от установленных требований материалы возвращаются автору по электронной почте с формулировкой «Не соответствует требованиям оформления».

3.4. Зарегистрированные материалы научной статьи направляются для рассмотрения на рецензию. Рецензирование рукописей статей, представленных для публикации в журнале «Сибирский педагогический журнал», организуется редакционной коллегией. Ответственность за качество рецензий и своевременность проведения рецензирования рукописей статей возлагается на редактора журнала, членов редакционной коллегии и ответственного секретаря журнала.

3.5. Процедура рецензирования статей:

3.5.1. Проверка текста статьи на соответствие требованиям, предъявляемым к публикациям в научном журнале, и на наличие заимствованного текста (мониторинг несанкционированного цитирования осуществляется с помощью системы «Антиплагиат»).

3.5.2. Открытое внешнее рецензирование (автор и рецензент знают друг о друге). В данном случае рецензентом выступают лица, имеющие ученую степень доктора наук. Редакция имеет право направить представленную автором статью на дополнительное рецензирование одному или более независимым рецензентам.

3.5.3. «Одностороннее слепое» внутреннее рецензирование (рецензент знает имя автора, автор не знает имени рецензента). Проводится членами редакционной коллегии и редакционного совета, сформированных согласно требованиям ВАК.

3.5.4. «Двустороннее слепое» рецензирование (рецензент и автор не знают имени друг друга). Осуществляется в случае поступления дискуссионных материалов и неоднозначной оценки члена редакционной коллегии и редакционного совета журнала.

Рецензент на основании анализа статьи принимает решение или рекомендовать ее к публикации (без доработки или с доработкой), или о необходимости направить ее на дополнительное рецензирование, или о ее отклонении. В случае несогласия автора статьи с замечаниями рецензента его мотивированное заявление рассматривается редакционной коллегией. Срок действия рецензии – 1 год.

В основе решения о публикации лежат достоверность, научная значимость и актуальность рассматриваемой работы. Редакция имеет право отклонить рукопись, если она не соответствует требованиям, предъявляемым к научным публикациям, содержит признаки клеветы, оскорбления, плагиата или нарушения авторских прав.

3.6. К рецензированию привлекаются ученые, имеющие признанный авторитет и работающие в области знаний, к которой относится содержание рукописи. Рецензентами могут быть как члены редакционного совета и редколлегий научного издания «Сибирский педагогический журнал», так и высококвалифицированные ученые и специалисты НГПУ и других организаций и предприятий, обладающие глубокими профессиональными знаниями и опытом работы по конкретному научному направлению. Рецензентом не может быть автор или соавтор рецензируемой работы.

3.7. Рецензии на рукописи статей должны храниться в редакционной коллегии тематической серии в течение пяти лет со дня публикации статей и представляться по запросам экспертных советов ВАК РФ.

3.8. Требования к содержанию рецензии. Рецензия должна содержать квалифицированный анализ материала статьи, объективную, аргументированную его оценку и обоснованные рекомендации, оценку возможности ее публикации в журнале.

3.9 Форма рецензии может быть как свободной, так и заполненной экспертной анкетой, утвержденной редакционной коллегией.

3.10. В рецензии особое внимание необходимо уделить освещению следующих вопросов: соответствие названия статьи её содержанию; соответствие аннотации содержанию статьи; актуальность данной темы; новизна данной темы (данного исследования); теоретическая/методическая направленность данной работы; теоретическая/практическая значимость данной работы; терминологическая база работы, ссылки на другие источники и цитаты; использование библиографических источников, опубликованных в течение последних пяти лет в научных изданиях, индексируемых в базах данных (РИНЦ, SKOPUS).

3.11. В случае отрицательной оценки рукописи в целом рецензент должен обосновать свои выводы особенно убедительно.

3.12. При положительной рецензии статья включается в план публикации соответствующего тематического раздела журнала. Автора уведомляют о включении статьи в план публикации. Сроки и очередность опубликования устанавливаются редакцией с учетом количества статей, находящихся в плане публикации соответствующего тематического раздела журнала. Как правило, срок приема статей для издания очередного номера устанавливается не позднее, чем за два месяца до месяца выхода.

3.13. При получении рецензии на статью с замечаниями о возможности опубликования ответственный секретарь направляет автору по электронной почте рукопись статьи с формулировкой «На доработку» с замечаниями.

3.14. К доработанной рукописи статьи необходимо приложить ответы на все замечания рецензента. Автор должен отправить пересмотренный вариант статьи не позднее чем через две недели после получения рецензии и замечания редактора. Сопроводительные документы к рукописи статьи переформируются только в том случае, если при доработке значительно меняется название статьи или изменяется авторский коллектив.

3.15. В случае отклонения рукописи рецензентом автору направляется мотивированный отказ.

3.16. Редакция оставляет за собой право отклонения статей в случае неспособности или нежелания автора учесть пожелания редакции. При наличии отрицательных рецензий на рукопись от двух разных рецензентов или одной отрицательной рецензии на ее доработанный вариант статья отвергается без рассмотрения другими членами редколлегии.

3.17. Статьи аспирантов принимаются и передаются на рецензирование только при наличии положительного отзыва научного руководителя.

Редакционная политика журнала основывается на традиционных этических принципах российской научной периодики, поддерживает Кодекс этики научных публикаций, сформулированный Комитетом по этике научных публикаций (Россия, Москва) (<http://publicet.org/code/>).

Наш адрес: 630126, г. Новосибирск, ул. Виллойская 28, НГПУ,
редакция «Сибирского педагогического журнала»

Тел./факс: 8 (383) 244-12-95.

Сайт журнала: <http://sp-journal.ru>

E-mail: sp-journal@nspu.ru; tromm@mail.ru

Пример 1. Оформление статьи

УДК 378+37.0

Морозова Ольга Александровна

Доктор педагогических наук, профессор кафедры ..., Кузбасская государственная педагогическая академия, ... @mail.ru, Новокузнецк

Абрамов Юрий Петрович

Кандидат педагогических наук, доцент кафедры..., Кузбасская государственная педагогическая академия, ... @mail.ru, Новокузнецк

ИНТЕГРАЦИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ПОДХОДОВ ПРИ ПРОЕКТИРОВАНИИ ЛИЧНОСТИ В СИСТЕМЕ НЕПРЕРЫВНОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. В статье обоснована необходимость реализации культурологического, аксиологического, компетентностного, задачного, акмеологического, личностно ориентированного подходов, обладающих значительным потенциалом для активной включенности будущих педагогов в разные виды культурно-творческой деятельности, при проектировании развития культуры творческой самореализации личности с учетом специфики непрерывного педагогического образования.

Ключевые слова: интеграция; непрерывное педагогическое образование; культура творческой самореализации личности.

Текст. Текст. Текст. Текст. Текст.

Библиографический список

- | | |
|----|----|
| 1. | 3. |
| 2. | 4. |

Morozova Olga Vasilievna

Dr. Sci. (Pedag.), Prof. of the of the Department ..., Kuzbass State Pedagogical Academy, ... @mail.ru, Novokuzneck

Abramov Yuriy Petrovich

Cand. Sci. (Pedag.), Assist. Prof. of the Department..., Kuzbass State Pedagogical Academy, ... @mail.ru, Novokuzneck

INTEGRATION OF PEDAGOGICAL APPROACHES AT DESIGNING OF DEVELOPMENT OF CULTURE OF CREATIVE OF CONTINUOUS PEDAGOGICAL EDUCATION

Abstract. The article was substantiated necessity for realization of cultural, axiological, competence, problematical, acmeological, person-oriented approaches which have significant potential for active involvement of future teachers in different kinds of culture- creative activity, designing the development the culture of creative self-realizations of the person according the specificity of continuous pedagogical education.

Keywords: integration of pedagogical approaches, a continuous pedagogical education, culture of creative self-realizations of the person.

References

- | | |
|----|----|
| 1. | 3. |
| 2. | 4. |

Пример 2. Оформление библиографического списка различных видов изданий в соответствии с ГОСТ Р 7.0.5-2008

Затекстовые ссылки помещаются после основного текста, а при нумерации затекстовых библиографических ссылок используется сплошная нумерация для всего текста документа. В тексте производится отсылка к затекстовой ссылке. Отсылка к затекстовой ссылке заключается в квадратные скобки. Отсылка может содержать порядковый номер затекстовой ссылки в перечне затекстовых ссылок.

Если в отсылке содержатся сведения о нескольких затекстовых ссылках, то группы сведений разделяются точкой с запятой: [13; 26], [74, с. 16–17; 82, с. 26].

Если текст цитируется не по первоисточнику, а по другому документу, то в начале отсылки приводят слова «Цит. по:», например, [Цит. по: 132, с. 14]. Если дается не цитата, а упоминание чьих-то взглядов, мыслей, идей, но все равно с опорой не на первоисточник, то в отсылке приводят слова «Приводится по:», например, [Приводится по: 108]. Если необходимы страницы, их также можно указать: [Приводится по: 108, с. 27].

Ссылки на текстовые источники

1. *Абелева И. Ю.* Речь о речи. Коммуникативная система человека. – М.: Логос, 2004. – 304 с.
2. *Алефиренко Н. Ф.* Спорные проблемы семантики: монография. – Волгоград: Перемена, 1999. – 274 с.
3. *Белл Р. Т.* Социолингвистика. Цели, методы, проблемы: пер. с англ. – М.: Международные отношения, 1980. – 318 с.
4. *Ажеж К.* Человек говорящий: вклад лингвистики в гуманитарные науки: пер. с фр. – 2-е изд., стереотипное. – М.: Едиториал УРСС, 2006. – 304 с.
5. *Андреева Г. М.* Социальная психология: учебник для высших учебных заведений. – 5-е изд., испр. и доп. – М.: Аспект Пресс, 2006. – 363 с.
6. *Белянин В. П.* Психолингвистика: учебник. – 3-е изд., испр. – М.: Флинта: Московский психолого-социальный институт, 2005. – 232 с.
7. *Майерс Д. Дж.* Социальная психология: интенсив. курс. – 3-е междунар. изд. – СПб.: Прайм-Еврознак: Нева; М.: ОЛМа-Пресс, 2000. – 510 с.
8. *Бергер П., Лукман Т.* Социальное конструирование реальности: трактат по социологии знания. – М.: Моск. филос. фонд, 1995. – 322 с.
9. *Василик М. А., Вершинин М. С., Павлов В. А.* Основы теории коммуникации: учебник / под ред. проф. М. А. Василика. – М.: Гардарики, 2006. – 615 с.
10. *Антонова Н. А.* Стратегии и тактики педагогического дискурса // Проблемы речевой коммуникации: межвуз. сб. науч. тр. / под ред. М. А. Кормилищевой, О. Б. Сиротининой. – Саратов: Изд-во Саратов. ун-та, 2007. – Вып. 7. – С. 230–236.
11. *Барт Р.* Лингвистика текста // Новое в зарубежной лингвистике. – М.: Прогресс, 1978. – Вып. VIII: Лингвистика текста. – С. 442–449.
12. *Сиротинина О. Б.* Структурно-функциональные изменения в современном русском литературном языке: проблема соотношения языка и его реального функционирования // Русская словесность в контексте современных интеграционных процессов: материалы междунар. науч. конф. – Волгоград: Изд-во ВолГУ, 2007. – Т. 1. – С. 14–19.
13. *Браславский П. И., Данилов С. Ю.* Интернет как средство инкультурации и аккультурации // Взаимопонимание в диалоге культур: условия успешности: монография: в 2 ч. / под общ. ред. Л. И. Гришаевой, М. К. Поповой. – Воронеж: Воронежский гос. ун-т, 2004. – Ч. 1. – С. 215–228.
14. *Войскунский А. Е.* Метафоры Интернета // Вопросы философии. – 2001. – № 11. – С. 64–79.
15. *Асмус Н. Г.* Лингвистические особенности виртуального коммуникативного пространства: автореф. дис. ... канд. филол. наук. – Челябинск: Челябинский гос. ун-т, 2005. – 23 с.
16. *Школовая М. С.* Лингвистические и семиотические аспекты конструирования идентичности в электронной коммуникации: дис. ... канд. филол. наук. – Тверь, 2005. – 174 с.

Ссылки на электронные ресурсы

В затекстовых ссылках электронные ресурсы включаются в общий массив ссылок, и поэтому следует указывать обозначение материалов для электронных ресурсов – [Электронный ресурс].

1. *Бахтин М. М.* Творчество Франсуа Рабле и народная культура средневековья и Ренессанса [Электронный ресурс]. – 2-е изд. – М.: Худож. лит., 1990. – 543 с. – URL: <http://www.philosophy>.

ru/library/bahtin/rable.html#_ftn1 (дата обращения: 05.10.20...).

2. *Борхес Х. Л.* Страшный сон [Электронный ресурс] // Письмена Бога: сборник. – М.: Республика, 1992. – 510 с. – URL: <http://literature.gothic.ru/articles/nightmare.htm> (дата обращения: 20.05.20...).

3. *Орехов С. И.* Гипертекстовый способ организации виртуальной реальности [Электронный ресурс] // Вестник Омского государственного педагогического университета: электронный научный журнал. – 2006. Систем. требования: Adobe Acrobat Reader. – URL: <http://www.omsk.edu/article/vestnik-omgru-21.pdf> (дата обращения: 10.01.20...).

4. *Новикова С. С.* Социология: история, основы, институционализация в России. – М.: Московский психолого-социальный институт; Воронеж: Изд-во НПО «МОДЭК», 2000. –

464 с. [Электронный ресурс]. Систем. требования: Архиватор RAR. – URL: http://ihtik.lib.ru/edu_21sept2007/edu_21sept2007_685.rar (дата обращения: 17.05.20...).

5. *Панасюк А. Ю.* Имидж: определение центрального понятия в имиджологии [Электронный ресурс] // Академия имиджологии. – 2004. – 26 марта. – URL: http://academim.org/art/pan1_2.html (дата обращения: 17.04.20...).

6. *Парпалк Р.* Общение в Интернете [Электронный ресурс] // Персональный сайт Романа Парпалака. – 2006. – 10 декабря. – URL: <http://written.ru> (дата обращения: 26.07.20...).

7. Общие ресурсы по лингвистике и филологии: сайт Игоря Гаршина. – 2002 [Электронный ресурс]. – URL: <http://katori.pochta.ru/linguistics/portals.html> (дата обращения: 05.10.20...).

Пример 3. Оформление специального пристатейного списка на английском языке

3.1. Ссылка на монографию: авторы/под ред., год издания, транслитерация названия, перевод названия на англ. яз. [в квадратных скобках], выходные данные (место издания на англ. яз.: Moscow, St. Petersburg, название изд-ва на англ. яз.: Moscow St. Univ. Publ. или транслитерация собственного названия: Nauka, количество страниц в издании: 570 p. После описания – указание на язык источника (in Russ.).

Пример: Klarin, M. V., 1989. Pedagogicheskaja tekhnologija v uchebnom processe [Educational technology in the educational process]. Moscow: Znaniye, 80 p. (in Russ.).

Larionova, M. V. ed., 2004. Formirovanie obshheevropejskogo prostranstva vysshego obrazovaniya. Zadachi dlja rossijskoj vysshej shkoly [Formation of the European Higher Education Area. Tasks for Russian higher education]. Moscow: Nauka, 524 p. (in Russ.).

3.2. Описание русскоязычной статьи в научном периодическом журнале: фамилия и инициалы автора (транслитерация), год издания, название статьи в транслите, перевод на английский язык [в скобках], название журнала в транслите, перевод названия на англ. язык [в скобках], указание номера выпуска, указание страниц. После описания статьи – указание на язык источника (in Russ.). Также следует указать наличие резюме на английском языке (abstract in Eng.).

Пример: Belyaev, G. Yu., 2013. Aktualnyie napravleniya i modeli vospitaniya v sovremennoy mezhdunarodnoy praktike [Epistemological problems of the theory of education in the general scientific context]. Sibirskij pedagogicheskij zhurnal [Siberian Pedagogical Journal], 3, pp. 42–48 (in Russ., abstract in Eng.).

3.3. Ссылка на другие материалы.

3.3.1. Сборник конференции:

Zakamennykh, G. I., 2012. Organizacija obrazovatel'nogo processa [Organization of the educational process]. Innovacionnye tehnologii v obrazovatel'noj dejatel'nosti. Vserossijskaja nauchno-metodicheskaja konferencija [Innovative technologies in educational activities. Proc. Sci. and method. conf.]. Nizhny Novgorod: NSTU n. a. R. E. Alekseev Publ., pp. 4–7 (in Russ.).

3.3.2. Ссылка на диссертацию:

Kryukova, T. L., 2005. Psihologija sovladayutshogo povedeniya v raznie periody zhizni [Psychology coping behavior in different periods of life]. Cand. Sci. (Psychol.). Moscow, 50 p. (in Russ.).

3.3.3. Ссылка на закон:

On Education in Russian Federation. RF Federal Law dated 29 December 2012, No 273-FZ (in Russ.).

3.3.4. Ссылка на электронный ресурс:

Lopuchina, T., Gradirovsky, S., 2015. Tipologii migratsionnyh protsessov [Typologies of migration processes]. Russkij arhipelag: setevoj proekt [Russian archipelago network project] [online]. Available at: <http://www.archipelag.ru/authors/gradirovsky/?library=1108> (Accessed 12 December 2015) (in Russ.).

При публикации статьи в зарубежном издании, индексируемом Scopus и Web of Science, ссылку на статью в нашем журнале необходимо оформлять с использованием транслитерации: Sibirskij pedagogicheskij zhurnal [Siberian Pedagogical Journal].

Пример 4. Оформление заявки на публикацию в журнале

Заявка на публикацию в «СИБИРСКОМ ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ЖУРНАЛЕ»

Фамилия _____

Имя _____

Отчество _____

Город _____

Организация _____

Должность _____

Ученая степень _____

Ученое звание _____

Тема статьи _____

Почтовый адрес для отправки авторского экземпляра _____

Телефон для связи _____

E-mail _____

Пример 5. Акт экспертизы о возможности опубликования (на сайте журнала <http://sp-journal.ru>).

СИБИРСКИЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ

Научное периодическое издание

4/2016

Ведущий редактор: Г. С. Чеснокова
Редакторы: О. А. Разумова, С. В. Палаткина
Верстальщик: И. С. Заковряшина

Адрес редакции: 630126, г. Новосибирск, ул. Виллюйская, 28

Тел./факс: 8 (383) 244-12-95.

Сайт журнала: <http://sp-journal.ru>

E-mail: sp-journal@nspsu.ru; tromm@mail.ru

Формат 70×108/16. Печать цифровая.

Усл.-печ. л. 13,7. Уч.-изд. л. 14,24.

Подписан в печать: 24.08.2016 г. Тираж 600 экз. Заказ № 39.

Отпечатано:

630126, ФГБОУ ВО «НГПУ», г. Новосибирск, ул. Виллюйская, 28