

**СИБИРСКИЙ  
ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ  
ЖУРНАЛ**

**Научное периодическое издание**

**4/2017**

**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](http://www.elibrary.ru)  
Периодичность 6 раз в год.

**РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ**

**Т. А. Ромм**, главный редактор, доктор педагогических наук, профессор, Новосибирск  
**В. А. Адольф**, зам. главного редактора, доктор педагогических наук, профессор, Красноярск  
**Г. С. Чеснокова**, ведущий редактор, кандидат педагогических наук, доцент, Новосибирск  
**С. В. Алексина**, кандидат психологических наук, доцент, Москва  
**Н. Я. Большунова**, доктор психологических наук, профессор, Новосибирск  
**З. И. Лаврентьева**, доктор педагогических наук, профессор, Новосибирск  
**А. Я. Найн**, доктор педагогических наук, профессор, Челябинск  
**О. С. Попова**, доктор психологических наук, профессор, Минск (Республика Беларусь)

**T. A. Romm**, Editor in chief, Dr. Sci. (Pedag.), Professor, Novosibirsk  
**V. A. Adolph**, Assistant to the Editor-in-chief, Dr. Sci. (Pedag.), Professor, Krasnoyarsk  
**G. S. Chesnokova**, Leading editor, Cand. Sci. (Pedag.), Associate Professor, Novosibirsk  
**S. V. Alekhina**, Cand. Sci. (Psychol.), Associate Professor, Moscow  
**N. Ya. Bolshunova**, Dr. Sci. (Psychol.), Professor, Novosibirsk  
**Z. I. Lavrentyeva**, Dr. Sci. (Pedag.), Professor, Novosibirsk  
**A. Ya. Nine**, Dr. Sci. (Pedag.), Professor, Chelyabinsk  
**O. S. Popova**, Dr. Sci. (Psychol.), Professor, Minsk (Belarus)

**РЕДАКЦИОННЫЙ СОВЕТ**

**Н. П. Абаскалова**, доктор педагогических наук, профессор, Новосибирск  
**Р. О. Агавельян**, доктор психологических наук, профессор, Новосибирск  
**Т. Азатян**, кандидат педагогических наук, доцент, Ереван (Армения)  
**Р. И. Айзман**, доктор биологических наук, профессор, Новосибирск  
**Е. В. Андриенко**, доктор педагогических наук, профессор, Новосибирск  
**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  
**Э. В. Галажинский**, доктор психологических наук, действительный член РАО, профессор, Томск  
**А. Д. Герасёв**, доктор биологических наук, профессор, Новосибирск  
**В. А. Зверев**, доктор исторических наук, профессор, Новосибирск  
**А. Г. Кирпичник**, кандидат психологических наук, профессор, Кострома  
**А. К. Кусаинов**, доктор педагогических наук, профессор, академик, председатель правления Академии педагогических наук, Алматы (Казахстан)  
**М. Лейно**, Ph. D, профессор, Таллин (Эстония)

**N. P. Abaskalova**, Dr. Sci. (Pedag.), Professor, Novosibirsk  
**R. O. Agavelyn**, Dr. Sci. (Psychol.), Professor, Novosibirsk  
**T. Azatyan**, Cand. Sci. (Pedag.), Associate professor, Jerevan (Armenien)  
**R. I. Aizman**, Dr. Sci. (Biolog.), Professor, Novosibirsk  
**E. V. Andrienko**, Dr. Sci. (Pedag.), Professor, Novosibirsk  
**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  
**E. V. Galazhinsky**, Dr. Sci. (Psychol.), Professor, Full Member of the RAE, Tomsk  
**A. D. Gerasev**, Dr. Sci. (Biolog.), Professor, Novosibirsk  
**V. A. Zverev**, Dr. Sci. (Histor.), Professor, Novosibirsk  
**A. G. Kirpichnik**, Cand. Sci. (Psychol.), Professor, Kostroma  
**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)

**Б. О. Майер**, доктор философских наук, профессор, Новосибирск

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

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

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

**А. М. Сидоркин**, кандидат педагогических наук, PhD, Сакраменто (США)

**В. Я. Сinenko**, доктор педагогических наук, профессор, академик РАО, Новосибирск

**Т. В. Склярлова**, доктор педагогических наук, профессор, Москва

**Т. В. Цырлина-Спэди**, доктор педагогических наук, профессор, Сиэтл (США)

**М. Чернова**, кандидат педагогических наук, доцент, Флоренция (Италия)

**М. В. Шакурова**, доктор педагогических наук, профессор, Воронеж

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

**B. O. Mayer**, Dr. Sci. (Philos.), Professor, Novosibirsk

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

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

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

**A. M. Sidorkin**, Cand. Sci. (Pedag.), PhD, Sacramento State, USA

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

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

**T. V. Tsyrlina-Spady**, PhD, Professor, Seattle (USA)

**M. Chernova**, Cand. Sci. (Pedag.), Prof., Assoc. Professor, Florence (Italy)

**M. V. Shakurova**, Dr. Sci. (Pedag.), Professor, Voronezh

**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», 2017

© Сибирский педагогический журнал, 2017

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”, 2017

© Siberian Pedagogical Journal, 2017

# 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.

## СОДЕРЖАНИЕ

### ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ СООБЩЕНИЯ

**Заякина Р. А., Ромм М. В.** Предикторы распада социальных сетей с участием отечественного университета..... 7

### ВОПРОСЫ ВОСПИТАНИЯ И ОБУЧЕНИЯ

**Поляков С. Д., Аверьянов П. Г.** «Тризеркаль» деятельность педагога на уроке..... 13

**Киселева Е. В.** Педагогическая экспертиза в теории воспитания ..... 20

**Колесникова Т. М., Шилина Н. В.** Подготовка бакалавров педагогики к сопровождению проектно-исследовательской деятельности дошкольников и младших школьников ..... 25

**Малкова И. Ю., Фахретдинова А. П.** Основные подходы к содержанию и организации гражданского образования и воспитания ..... 32

**Головач А. Ф., Кохан Н. В.** Модель дистанционного обучения детей с ограниченными возможностями здоровья и детей-инвалидов на примере ГБОУ НСО «Областной центр образования» ..... 40

**Силкина О. С.** Воспитание патриотизма в процессе художественного образования школьников: аксиологический подход..... 49

**Лопатько С. В., Федак Е. И.** Многофакторный анализ в исследовании педагогического сопровождения реабилитации военнослужащих войск национальной гвардии Российской Федерации в ходе выполнения служебно-боевых задач..... 54

### ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

**Ведерникова Л. В., Кельберер Г. Р.** Формирование методической культуры студентов педагогического вуза ..... 62

**Найн А. Я., Сюткин А. Г., Карпова О. Л.** Развитие профессионального самоопределения бакалавра физической культуры в условиях организации смыслообразовательной деятельности..... 69

## CONTENTS

### THEORETICAL MESSAGES

**Zayakina R. A., Romm M. V.** Predictors of Collapse of Social Networks with National University Participation ..... 7

### UPBRINGING AND TRAINING QUESTIONS

**Polyakov S. D., Averyanov P. G.** “Three-mirror” of the Teacher’s Activity on the Lesson..... 13

**Kiseleva E. V.** Pedagogical Expertise in Theory of Education..... 20

**Kolesnikova T. M., Shilina N. V.** Bachelors’ Training to Pedagogical Support of Project and Research Activity of Preschoolers and Junior Students..... 25

**Malkova I. Yu., Fakhretdinova A. P.** The Main Approaches to the Content and Organization of Civic Education and Upbringing .. 32

**Golovatch A. F., Kokhan N. V.** Model of the Distance Educating for Children with Limit Possibilities of Health and Children-Invalids to Example of the “Regional Center Educations” ..... 40

**Silkina O. S.** Patriotic Education in the Process of art Education Schoolchildren: Axiological Approach ..... 49

**Lopatko S. V., Fedak E. I.** Megafactory Analysis in the Study of Pedagogical Support of the Rehabilitation of the Military Personnel of National Guard Troops of the Russian Federation in the Course of Performing the Service and Combat Missions ..... 54

### VOCATIONAL TRAINING

**Vedernikova L. V., Kalberer G. R.** Establishment of a Methodical Culture of Students by the Pedagogical Institute ..... 62

**Nine A. Y., Siyutkin A. G., Karpova O. L.** The Development of Professional Identity Bachelor of Physical Culture in the Conditions of the Organization of a Sense-making Activity ..... 69

**Ваниева В. Ю.** Формирование профессиональной готовности будущих логопедов в условиях практико-ориентированного обучения..... 75

**Лаврентьева О. А.** Педагогические ресурсы тьюторского сопровождения магистрантов в вузе..... 81

**Трофимов К. В.** Программа преобразования студенческой жизнедеятельности в учебной и внеучебной работе ..... 87

**Кобелева Е. П., Крутько Е. А.** Обращение к педагогическому опыту А. С. Макаренко в век центениалов..... 94

#### СРАВНИТЕЛЬНАЯ ПЕДАГОГИКА

**Грасс Т. П., Петрищев В. И., Колесникова Ю. Н.** Общие и особенные подходы в формировании предприимчивости в современной школе США, Германии и Китая... 101

**Скрыпникова Е. М., Ромм Т. А.** Методологический потенциал изучения участия детей в принятии решений за рубежом ..... 109

#### КОРРЕКЦИОННАЯ ПЕДАГОГИКА

**Дмитриев А. А., Маркова Т. В.** Организационно-управленческие аспекты внеурочной деятельности обучающихся с умственной отсталостью в свете реализации ФГОС..... 117

**Родионова Е. Л.** Социокультурное развитие обучающихся в условиях реализации ФГОС ОО..... 124

**Адева Т. Н.** Проблемные аспекты и факторы готовности к инклюзивному образованию педагогов и родителей ..... 129

#### ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

**Быструшкин С. К., Созонова О. Я., Петрова Н. Г., Щукина Н. А., Иванова Т. В.** Влияние психологических свойств личности на графическое воспроизведение зрительной информации..... 136

**Vanieva V. Yu.** Formation of Professional Readiness of Future Speech Therapists in the Context of Practice-based Learning..... 75

**Lavrentieva O. A.** Pedagogical Resources of Tutor Support of Masters in Higher Education ..... 81

**Trofimov K. V.** Program of Transformation of Student Lifetime in Educational and Non-purpose Work ..... 87

**Kobeleva E. P., Krut'ko E. A.** The Generalization of A. S. Makarenko's Pedagogical Experience in the Centennial Age ..... 94

#### COMPARATIVE PEDAGOGICS

**Grass T. P., Petrishchev V. I., Kolesnikova Yu. N.** General and Peculiar Approaches to the Enterprising Formation in Contemporary Schools in the USA, Germany and China ..... 101

**Skrypnikova E. M., Romm T. A.** Methodological Potential of Studying Children's Participation in Decision-Making in Foreign Experience ..... 109

#### CORRECTIONAL PEDAGOGICS

**Dmitriev A. A., Markova T. V.** Organizational and Management Aspects of Outside Activity of Training with Mental Leave in the Light of Realization of GEF ..... 117

**Rodionova E. L.** Sociocultural Development of Students in the Implementation of the Federal State Standards..... 124

**Adeeva T. N.** Current Problems and the Factors of Readiness for Inclusive Education Teachers and Parents..... 129

#### PSYCHOLOGICAL RESEARCHES

**Bystrushkin S. K., Sozonova O. Y., Petrova N. G., Shchukina N. A., Ivanova T. V.** Influence of Psychological Properties of the Personality on Graphic Reproduction of the Visitor Information..... 136

УДК 378+316.3/4

**Заякина Раиса Александровна**

*Кандидат философских наук, доцент кафедры конституционного и международного права, Новосибирский государственный технический университет, raisa\_varygina@mail.ru, Новосибирск*

**Ромм Марк Валериевич**

*Доктор философских наук, профессор, декан факультета гуманитарного образования, Новосибирский государственный технический университет, mark.romm@gmail.com, Новосибирск*

## ПРЕДИКТОРЫ РАСПАДА СОЦИАЛЬНЫХ СЕТЕЙ С УЧАСТИЕМ ОТЕЧЕСТВЕННОГО УНИВЕРСИТЕТА<sup>1</sup>

*Аннотация.* В статье рассматривается возможность предвосхищения деструктивных процессов, приводящих к распаду социальных сетей с участием отечественного университета. Теоретико-методологическим фундаментом исследования выступает социальная топология и конкретно процедура построения потенциального сетевого дизайна. Механизм его применения основан на фиксации характеристик сетевой устойчивости посредством применения прогностических параметров, названных предикторами. Предикторы, способные маркировать основные предпосылки распада социальной сети, разбиты по степени возможности внешнего контроля на управляемые и неуправляемые. К управляемым предикторам отнесены: угасание ресурсных обменов; телеологическое разобщение сетевых акторов; объективные социальные препятствия. К неуправляемым предикторам отнесены: аксиологическое разобщение акторов; радикальное изменение будничных фоновых практик; разрозненность форм социальной активности акторов. Группа управляемых предикторов открывает перспективу их использования для внешнего направленного влияния на сетевые характеристики, в частности, потерю параметров сетевой устойчивости.

*Ключевые слова:* сетевой подход, социальная топология, потенциальный сетевой дизайн, управляемые и неуправляемые предикторы, отечественный университет.

Сетевому взаимодействию отечественных университетов уделяется сегодня повышенное внимание. Исходя из актуализированных запросов общества и четко артикулированных требований государства, такой интерес представляется вполне объяснимым и даже закономерным. Выражается он, прежде всего, в желании соответствовать многочисленным стандартизированным критериям, включающим в себя показатели, предполагающие сетевую активность вуза (академическую и студенческую мобильность, выходы на практикоорганизующие предприятия, создание бизнес-инкубаторов, технопарков, интегрированность в региональную экономику и пр.). Однако речь здесь может и должна идти не только о внешнем стимулировании, но и о внутренней мотивации университетов к созданию прочных сетевых связей и вхождению в уже существующие сети.

Прежде всего потому, что сетевые взаимодействия являются как перспективными формами организации социального обмена, так и способами выхода на особые эмерджентные социально-коммуникативные средства для достижения общих сетевых или схожих акторных целей. Между тем эмпирический срез, доступный для анализа, фиксирует сегодня настораживающее количество неудачных попыток университетов в области построения сетевых отношений (подробнее см. [7]). Поэтому существенным остается вопрос о триггерах распада сетей с участием университета и возможности предвосхищения/коррекции такого распада. Для прояснения заданного вопроса необходимо опереться на рассуждения, лежащие в области социальной топологии [4], и, конкретно, построения потенциального сетевого дизайна.

Потенциальный сетевой дизайн – это социально-топологическая операция отобра-

<sup>1</sup> Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ в рамках научного проекта № 16-06-00087 «Социальная сеть: топологическая интерпретация социальной реальности».



жения наиболее вероятной конфигурации будущего строения/состояний социальной сети, ее трансформаций и процессов. Механизм его применения направлен на фиксацию возможности обретения/потери сетевой устойчивости посредством применения теоретико-методологических единиц, названных предикторами. Сетевой предиктор – это особый прогностический параметр, указы-

вающий на предстоящие сетевые изменения. Предикторы разделяются на управляемые (поддающиеся внешнему контролю и воздействию) и неуправляемые (не поддающиеся внешнему контролю и воздействию). Очевидно, что все они в рамках заданной темы знаменуют сетевую деструкцию, маркируемую регрессивными состояниями и процессами распада.

### Управляемые предикторы распада сетей с участием университета

Распад сетевой целостности в сетях с участием университета нагляден и наделен высокой степенью предсказуемости. Прежде всего, потому, что любые сети, в которые вовлекается актер-вуз, есть продукт целерациональной деятельности. Он воплощается в реальной социальной практике посредством создания специальных сетевых сообществ, либо на основе политических и экономических, национальных и культурных, научно-образовательных и прочих конвенций, либо с помощью юридически обязывающих нормативных актов и процедур. Следовательно, сигнализировать о скорых деструктивных процессах в сети способны социальные характеристики, свойства или отношения, угрожающие отсутствием результативности направленной сетевой активности.

Прежде всего, к таким сигналам отнесем все более возрастающую оспоримость обменных связей, провоцирующую *угасание ресурсных обменов*. В конкретных случаях, как показал наш общий анализ, причина этих процессов кроется в исчерываемости конкретных актуальных ресурсов контрагентов. Последние, в силу причин различной природы (к таковым относятся, прежде всего, либо объективный ресурсный дефицит, либо стремление аккумулировать ресурс для решения других задач) более не питают обменные процессы или же подменяют ресурсы менее значимыми для сети. Разбалансированность ресурсных обменов университета поддается сегодня детальной оценке [3]. Не вдаваясь в ее технологию, можно констатировать, что отправление и получение ресурсов не совпадают с ожиданиями как акторов-университетов, так и их партнеров, провоцируя общую сетевую рас-

согласованность и разногласия.

Соединения приобретают обменную асимметричность: на актуальные акторные запросы сеть не демонстрирует устойчивого отклика, либо отклик используется не тем актором, который его ожидал [8]. Увеличивающаяся стохастичность обменных процессов в сочетании с уменьшением их эффективности приводит к глубоким деформациям сетевой структуры, выражающимся, прежде всего, в стремительной потере сетевой устойчивости. Особо остро эти процессы развиваются при отказе ключевых для сети акторов исполнять свои функции: объединять изнутри и связывать снаружи. В варианте с университетами даже один такой актер, «сошедший с дистанции» способен демобилизовать устойчивую сеть.

Примером могут служить многочисленные сетевые сообщества, организующиеся вокруг научных кластеров. На их площадках происходят основные информационные обмены: конференции, форумы, симпозиумы. В их лабораториях ставятся эксперименты и выстраиваются технологические научные модели, призванные, помимо чисто научных задач, исполнять роль центров интеллектуального единения. Заметим, что акторы, входящие в кластеры, предоставляют сети не только материально-технические, но зачастую и организационно-управленческие и образовательные ресурсы. Истощение или переориентация ресурсных потоков, исходящих от подобных акторов, неизбежно приведет к угасанию всех сетевых обменов.

Рассогласование ресурсных обменов в сетях с участием вуза в преобладающем большинстве случаев неразрывно связано с *телеологическим разобщением сетевых акторов*. Отметим, что для сетей с участием универ-



ситета данная характеристика является ключевой, так как именно на сетевую цель, как на нить нанизываются «бусы» отношений. Отметим: для последних важно не только общее целеполагание, но и дальнейшее целевое развитие. Ведь, достигнув цели, сеть либо утрачивает свою инструментальную функцию, либо претерпевает телеологическую трансформацию, придавая цели новые контексты или вообще переориентируя свое предназначение. Следовательно, сама фиксация ближайшего достижения разделяемой сетевой цели уже есть показатель скорого сетевого кризиса.

Сможет ли сеть с участием университета его преодолеть, будет зависеть от ее способности найти другую объединяющую телеологическую переменную. В этом смысле изначальная ориентация акторов на диверсифицированную цель более перспективна, чем моноцелевые сетевые взаимодействия. Например, в сети социальных предприятий, когда «продукт или услуга предоставляются в комплекте с социально-культурной программой, которая предполагает некую социальную миссию, культурную концепцию» [5, с. 80].

Помимо этого, вузы могут испытывать *объективные социальные препятствия*, связанные с экономическими затруднениями для обеспечения условий обмена, неодобрением собственной деятельности сетевым сообществом или социальным окружением, в которое погружена сеть. Если общесоциальный фон очевидно недоброжелателен к сетевой активности или же попросту не стимулирует сеть к достижению цели, определяя последнюю как социально незначимую, мотивы для сетевых взаимодействий стремительно угасают.

Хрестоматийными можно считать примеры «сворачивания» в последнее время множества сетевых проектов, так или иначе связанных с внешней академической мобильностью (характеризуемой исследователями как «почти недоступная» [6, с. 103]). Очевидно, причиной тому послужила не только сложная экономическая, но и внешнеполитическая ситуация. Подчеркнем, что, не сомневаясь в управляемости данного предиктора, мы отдаем себе отчет в существенных ограничениях влияния на него. Прежде всего, потому, что подобные воздействия со-

пряжены с серьезными общесоциальными трансформациями или комплексным решением общественных, экономических, политических и культурных задач.

*Неуправляемые предикторы распада сетей с участием университета.* Важнейшим для утраты целостности сети с участием вуза является фактор *аксиологического разобщения акторов*. Такие сетевые взаимодействия всегда строятся на мировоззренческом фундаменте, выступающем своеобразной склейкой отношений конкретных людей, где гомогенность их ценностных ориентиров выступает точкой пересечения координат интересов, целей и задач, увлеченности идеями и даже в некотором смысле веры в успех (о гомогенности в сетях подробнее см. [9]). Обогащаясь в процессе сетевых взаимодействий, ценностный багаж погруженных в них людей обретает общие смыслы, представляя некие «плодородные земли», на которых способны «произрастать» сетевые проекты и приумножаться сетевая «проницательность» или даже сетевая «интуиция» к перспективным видам общей деятельности.

Утрата аксиологического единения или открытый аксиологический конфликт в острой форме разрушают устойчивость сетей с участием вуза очень быстро. Нравственная ценность образования, несмотря на ряд деструктивных процессов, происходящих в нем, и негативных тенденций, не лучшим образом влияющих на качество человеческого капитала университетов [1, с. 111], по-прежнему остается значимым компонентом российской образовательной традиции (прежде всего, благодаря выработанному механизму наследования ценностных смыслов в образовательной среде). Безусловно, люди, приобщенные к этой традиции, склонны придерживаться принципиальных позиций при столкновении с узкопрагматическими ценностями контрагентов, особенно при обнаружении с их стороны симулятивных практик и процедур.

Существенным разрушающим сеть с участием университета фактором следует признать *радикальное изменение будничных фоновых практик*. Понятие «фоновая практика» употребляется здесь в самом простом понимании – как «деятельностный контекст, в котором интерпретируется высказывание или поведение» [2, с. 18]. Изменение дея-

тельность контекстов акторов порождает иные интерпретации поведения в сети, разрушающие характеристики гомогенности и ролевые представления внутри сетевых взаимоотношений. Однако подобные процессы могут наблюдаться не только в деятельности отдельного актора, но и в общесетевых масштабах. И если при изменении сетевой практики конкретного вуза еще сохраняется вероятность структурного реформирования без его участия, то при консолидированном изменении практик части или всей сети такой вероятности нет. Прежде всего, потому, что практикующиеся деятельностные стратегии вступают в прямое противоречие с задекларированными сетевыми целями.

Отражением и своеобразным итогом всех вышеперечисленных предикторов сетевого распада является *разрозненность форм социальной активности акторов*. Сетевые деструкции приводят к полному рассогласованию внутрисетевых действий, наблюдаемому как хаотичный набор несвязанных между собой, единичных, существенно различающихся по ценностному наполнению и семантике угасающих обменных импульсов. Сетевая целостность здесь уже отчетливо распадается на фрагменты, внутри которых с очевидностью фиксируются стремящиеся к разрушению, неустойчивые, неравновесные интеракции, окрашенные только индивидуальными усилиями и единичными, сиюминутными потребностями. Никакие направленные административные или акторные старания не способны удержать сеть в дееспособном состоянии и предотвратить процессы такого распада. Фактически наличие данного предиктора может рассматриваться как предзнаменатель скорейшего и необратимого сетевого разрушения.

Здесь следует сделать существенную оговорку. По объективным причинам университет никогда не перестанет демонстрировать социально-сетевую активность, однако последняя может прочитываться как «наложение» поисковых процессов, не имеющих отношения к уходящей сети, а направленных на мониторинг новых сетевых возможностей. Наблюдатель способен и должен ограничивать их в рамках своих аналитических процедур. То есть при наличии в социальной реальности широкого спектра описанных

предикторов сетевого распада, необходимо признавать неизбежность полной утраты сетевого объекта, за разворачиванием которой исследователю остается лишь наблюдать. Фактически, мы уже не отвечаем на вопрос «почему разрушается сеть с участием вуза?», но можем только видеть, «как она разрушается». Люди, ранее активно вовлеченные в сетевые процессы, полностью теряют смыслы такого взаимодействия, что приводит к полной демотивации актора в качестве сетевой единицы. Это влечет за собой постепенную утрату каналов ресурсного обмена.

При этом в ареал распадающейся сети не входят новые акторы, способные переломить ситуацию. Явственно выступают глубокие сетевые разрывы: ключевые сетевые акторы не выполняют более своего предназначения, теряя фокусировку на связях. Структурно сеть может описываться как фантом, где через остатки «сетевой памяти» фиксируются только следы воплощения, в некотором смысле «проекции прошлого». Например, еще устраиваются конференции как некогда продуктивные формы научного обмена, однако ключевые участники мероприятий не проявляют к ним интерес, обесценивая сами формы контактов и определяя последние как бесперспективные вложения.

Завершая изложение, отметим, что, несмотря на некоторую ограниченность указанных прогностических характеристик, с их помощью можно успешно предвосхищать деструктивные изменения процессов/ состояний в сетях с участием университета. Более того, используя управляемые предикторы, открывается возможность некоторого влияния на будущие сетевые изменения в сторону торможения сетевого распада. Прежде всего, через стимулирование и упорядочивание ресурсных обменов; четкое определение и констатацию общесетевых целей; создание для сетевой активности благоприятных социальных условий. На основании сделанных выводов представляется перспективной разработка рекомендаций по организации эффективного сетевого взаимодействия современных отечественных университетов, призванных оптимизировать сетевую активность и минимизировать издержки и неудачные попытки вузов по вхождению в социальные сети и удержанию ключевых позиций в них.

## Библиографический список

1. *Алексеева И. А.* Актуальные аспекты управления человеческим капиталом вузов в условиях их инновационного развития // Актуальные проблемы экономики и управления. – 2016. – № 3 (11). – С. 109–116.
2. *Волков В. В., Хархордин О. В.* Теория практик. – СПб.: Изд-во Европейского ун-та в СПб, 2008. – 298 с.
3. *Гресько А. А., Солодухин К. С., Чен А. Я.* Многопериодная модель ресурсного взаимодействия заинтересованных сторон вуза // Азимут научных исследований: экономика и управление. – 2016. – Т. 5, № 2 (15). – С. 77–81.
4. *Заякина Р. А., Ромм М. В.* Сетевой подход: между топологиями пространства и формы // Социологическое обозрение. – 2017. – Т. 16, № 2. – С. 163–179.
5. *Климова С. Г., Климов И. А., Щербакова И. В.* Сообщества социальных предприятий // Вестник Института социологии. – 2015. – № 2 (13). – С. 71–97.
6. *Нархов Д. Ю.* Преподаватели высшей школы как ресурс модернизации высшего профессионального образования: дис. ... канд. социол. наук. – Екатеринбург, 2015. – 246 с.
7. *Ромм М. В., Заякина Р. А.* Сетевые сообщества с участием вуза: сложившиеся практики социального взаимодействия // Высшее образование в России. – 2016. – № 11. – С. 28–37.
8. *An W., Schramski S.* Analysis of contested reports in exchange networks based on actors' credibility // Social Networks. – 2015. – № 40. – P. 25–33.
9. *McPherson N., Smith-Lovin L., Cook J. M.* Birds of a feather: Homophily in social networks // Annual Review of Sociology. – 2001. – Vol. 27. – P. 415–444.

Поступила в редакцию 12.05.2017

**Zayakina Raisa Alexandrovna**

*Cand. Sci. (Philos.), Assoc. Prof., of the Department of Constitutional and International Law, Novosibirsk State Technical University, raisa\_varygina@mail.ru, Novosibirsk*

**Romm Mark Valerievich**

*Dr. Sci. (Philos.), Prof., Dean of the Faculty of Humanities, Novosibirsk State Technical University, mark.romm@gmail.com, Novosibirsk*

## PREDICTORS OF COLLAPSE OF SOCIAL NETWORKS WITH NATIONAL UNIVERSITY PARTICIPATION<sup>1</sup>

*Abstract.* The article addresses the possibility of anticipating destructive processes leading to the collapse of social networks with national university participation. Social topology and, in particular, the procedure of creating a potential network design serve as a theoretical-methodological basis for the research. The mechanism of applying a potential network design is based on fixing the characteristics of network stability by means of prognostic parameters, which are called predictors. The predictors, which are capable of identifying the key factors of social network collapse, are divided into manageable and unmanageable ones in accordance with the degree of external control probability. The manageable predictors include decline of resource exchange, teleological disconnection between network actors, objective social impediments. The unmanageable predictors comprise axiological disconnection between actors, radical change of everyday background practices, and fragmentation of forms of social activity of actors. The group of manageable predictors provides a good prospect of their usage for external directed influence on network characteristics, in particular, on a loss of network stability parameters.

*Keywords:* network approach; social topology; a potential network design; manageable and unmanageable predictors; national university.

### References

1. Alekseeva, I. A., 2016. Actual aspects of management of the human capital of higher education institutions in the conditions of their innovative development. Actual problems of economics and management, 3 (11), pp. 109–116. (In Russ., abstract in Eng.).
2. Volkov, V. V., Kharkhordin, O. V., 2008. A the-

<sup>1</sup> This work is supported by RFBR according to the research project № 16-06-00087 «Social network: topological interpretation of social reality».

ory of practices. St. Petersburg, European University Publ., 298 p. (In Russ.)

3. Gresko, A. A., Solodukhin, K. S., Chen, A. Ya., 2016. Multi-period model of resource interactions between university stakeholders. *ASR: economics and management*, 5, 2 (15), pp. 77–81. (In Russ., abstract in Eng.)

4. Zayakina, R. A., Romm, M. V., 2017. Network approach: between topologies of space and form. *Russian Sociological Review*, 16, 2, pp. 163–179. (In Russ., abstract in Eng.)

5. Klimova, S. G., Klimov, I. A., Shcherbakova, I. V., 2015. Social enterprise communities. *Bulletin of the Institute of Sociology*, 2 (13), pp. 71–97 (In Russ., abstract in Eng.)

6. Narkhov, D. Yu., 2015. Lecturer of higher education as a resource for the modernization of higher professional education. *Cand. Sci. (Sociol.)*. Ekaterinburg, 246 p.

7. Romm, M. V., Zayakina, R. A., 2016. Network Communities with University Participation: Established Practices of Social Interaction. *Higher Education in Russia*, 11, pp. 28–37. (In Russ., abstract in Eng.)

8. An, W., Schramski, S., 2015. Analysis of contested reports in exchange networks based on actors' credibility. *Social Networks*, 40, pp. 25–33.

9. McPherson, N., Smith-Lovin, L., Cook, J. M., 2001. Birds of a feather: Homophily in social networks. *Annual Review of Sociology*, 27, pp. 415–444.

*Submitted 12.05.2017*

УДК 373.3/.5+371

*Поляков Сергей Данилович*

*Доктор педагогической наук, профессор кафедры психологии, Ульяновский государственный педагогический университет имени И. Н. Ульянова, sdrpolyakov@mail.ru, Ульяновск*

*Аверьянов Петр Геннадьевич*

*Кандидат педагогических наук, старший преподаватель кафедры психологии, Ульяновский государственный педагогический университет имени И.Н. Ульянова, avepetr@gmail.com, Ульяновск*

## «ТРИЗЕРКАЛЬЕ» ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГА НА УРОКЕ

*Аннотация.* В статье приводится описание и результаты междисциплинарного исследования повседневной профессиональной деятельности современного российского учителя. За основу исследования взят известный эмпирический факт, что единой, независимой от «автора» видения картины того, что такое педагогическая деятельность, не существует. Этот эмпирический факт в рамках исследования представлен в виде метафоры «тризеркалье»: отражение деятельности педагогов в профессиональном сознании самого учителя, отражение его действий в сознании учеников (непосредственно контактирующих с данным педагогом) и отражение профессиональной деятельности учителей в «зеркале» непосредственного восприятия исследователей-наблюдателей. При этом ни одно из этих «видений» не рассматривается в исследовании как окончательное. В статье представлены результаты анализа 35 уроков «традиционных» предметов, проведенных в 6–9-х классах общеобразовательных школ г. Ульяновска. Количественный и качественный анализ несовпадений в тройном видении урока позволяет выдвинуть гипотезы о возможных причинах различного видения, сделать вывод о представленности деятельностного подхода в субъективной реальности педагога, в его образе «идеального учителя».

*Ключевые слова:* профессиональная деятельность учителя, междисциплинарное исследование, действия учителя на уроке, профессиональное сознание учителя, деятельностный подход.

**Проблема и цель исследования.** Социолого-педагогические и социолого-психологические исследования массовой повседневной деятельности педагогов сравнительно малочисленны. Те, которые имеются, посвящены в основном анализу личностных и социально-психологических особенностей учительства: ценностным ориентациям педагогов, отношениям учителей к условиям своего труда, к проводимым реформам в образовании, хронометражу деятельности педагогов.

Из значительных исследований последнего времени по данной тематике выделим работы под руководством А. Т. Гаспарашвили (2006 г.) [2], посвященные социально-экономическому статусу работников образования, их отношению к социальным реалиям, повышению квалификации педагогов и работу группы Ф. Э. Шереги (2016 г.) [6], в которой анализируются временные затраты современных педагогов в профессиональной деятельности.

Особняком стоит исследование В. П. Засыпкина [3] стереотипных образов учителя не у самих учителей, а у других участников образовательного процесса, в некоторой мере сближающееся с нашим исследованием.

В результате незначительного числа исследований педагогической деятельности (не инновационной передовой, а массовой), их недостаточной проработанности в методологическом и теоретическом плане, отсутствия отчетливой трактовки в данных исследованиях самой педагогической деятельности возникает ряд проблем и в социально-практическом плане. В частности, остаются недостаточно ясными причины сопротивления инновационному развитию современного отечественного образования. Затруднено решение ряда проблем управления образованием (как в масштабе образовательного учреждения, так и в масштабах региона и страны).

Цель нашего исследования – выявить особенности «видения» массовой повседневной

профессиональной деятельности педагогов на уроке различными участниками учебного процесса.

**Методологические основания.** В основу нашего исследования положен известный эмпирический факт отсутствия единой, независимой от «автора» видения, картины деятельности учителя на уроке.

Этот эмпирический факт в рамках нашего исследования представлен в виде метафоры «тризеркалья»: отражение деятельности педагогов в профессиональном сознании самого учителя, отражение его действий в сознании учеников (непосредственно контактирующих с данным педагогом) и отражение профессиональной деятельности учителей в «зеркале» непосредственного восприятия исследователей-наблюдателей. При этом ни одно из этих «видений» не рассматривается в нашем исследовании как окончательное. Каждое из них участвует в построении психолого-педагогической картины массовой повседневной профессиональной деятельности педагогов общеобразовательных учреждений.

Данный взгляд на анализ деятельности педагога опирается на два методологических подхода: во-первых, на феноменологический подход (при исследовании отражения педагогической деятельности в сознании учителей и школьников) [7], во-вторых, на деятельностный подход (при составлении теоретической модели деятельности педагога и проведении наблюдения за ее процессом исследователями-наблюдателями) [4].

**Предметом** изучения педагогической деятельности в нашем исследовании является выявление действий педагога в их соотношении с образами этих действий в сознании самого педагога, учащихся и исследователей-наблюдателей.

Предмет и выбранные подходы к его исследованию позволили сформулировать рабочее (для данного исследования) определение педагогической деятельности. Педагогическая деятельность есть система (комплекс) действий педагога, направленных на достижение учебных (воспитательных) результатов в соответствии с профессиональной позицией педагога (его жизненными и профессиональными ценностными ориентациями, мотивами педагогической деятельности, установками, образами предстоящей

и реализуемой деятельности).

В статье представлены результаты анализа 35 уроков «традиционных» предметов, проведенных в 6–9-х классах общеобразовательных школ г. Ульяновска<sup>1</sup>. В опросе учеников было принято к обработке 694 бланка.

**Метод исследования** – тройная оценка одних и тех же уроков: учителем (в форме интервью), учениками (в форме бланкового «экспертного» листа) и двумя подготовленными, прошедшими определенную подготовку и инструктаж наблюдателями.

Во всех оценках предъявлялся одинаковый список форм, приемов работы на уроке.

В список входили 14 приемов организации учителем учебной работы на уроке (7 стимулирующих «пассивную» позицию учеников на уроке и 7 стимулирующих «активную позицию»).

К базовым действиям педагога как учителя, стимулирующего активность учащихся, были отнесены: совместная разработка и обсуждение с учениками цели и плана урока; организация работы в парах; организация проблемной учебной дискуссии; организация учебного самооценивания и взаимооценивания и ряд других.

К базовым действиям учителя, стимулирующего пассивность учеников, мы отнесли: выполнение тренировочных заданий, упражнений, просмотр учебных кинофильмов без обсуждения, оценивание учителем работы учеников на уроке и ряд других<sup>2</sup>.

Перед учениками, учителем и наблюдателями ставилась одна и та же задача – отмечать факт использования на уроке каждой формы, приема.

Называние данной формы (приема) считалось исследовательским фактом в интервью учителя, если он указывал конкретный прием как реализованный на уроке.

Фактом в опросе учащихся считалось называние более 73 % учеников данного класса конкретного приема учебной работы как реализованного на данном уроке (данная граница была введена на основе процедуры выделения статистически значимого большинства в групповых опросах с применением

<sup>1</sup> Не анализировались как специфические уроки физкультуры, технологии, ИЗО, иностранного языка, информатики.

<sup>2</sup> Полный список приемов см. [1; 5]



ем критерия Фишера).

В наблюдении конкретный прием (форма) учебной работы на уроке считался фактом, если его указывали оба подготовленных, работающих независимо друг от друга, наблюдателя. Факт, зафиксированный наблюдателями, в рамках нашего исследования считался фактом педагогической реальности.

Соответствующие результаты по каждому анализируемому уроку при их дальнейшем представлении и обсуждении будем рассматривать как результаты одного условного Наблюдателя, одного условного ученика (в дальнейшем обозначается термином «Класс») и одного реального Учителя. В дальнейшем для недифференцированного обозначения Наблюдателя, Класса и Учителя будем употреблять термин «эксперты».

При обработке полученных данных в соответствии с гипотезой заострялось внимание на анализе числа совпадений и различий в образах деятельности учителя на уроке между каждой парой «экспертов».

**Результаты исследования.** Общие результаты анализа представлены на диаграмме (рис.).

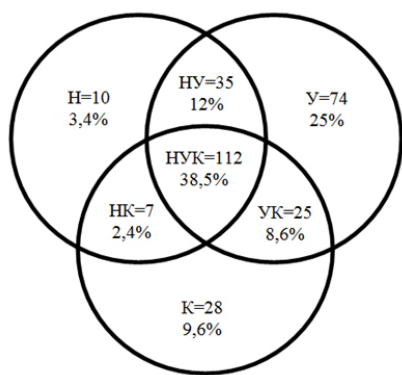


Рис. Соотношение совпадений и несовпадений выборов форм учебной деятельности, сделанных «экспертами»

Всего в процессе исследования был отмечен (хотя бы одним из экспертов) 291 прием, использованный учителями на уроках.

Данные в процентах на диаграмме рассчитаны от этого числа оценок.

В диаграмме (и далее) применены следующие обозначения:

Н – Наблюдатель, К – Класс, У – учитель. Эти же обозначения используются для обозначения двойных и тройных выявленных

групп факторов.

**Проблематизация и интерпретация результатов исследования.** Из диаграммы видно, что представленные на ней данные можно распределить на три слоя: «факты», увиденные всеми тремя экспертами, «факты», видение которых совпадало только у двух экспертов, «факты», увиденные только одним экспертом.

Итак, первый слой данных – это «факты», увиденные всеми тремя экспертами (НУК). Надо признать, что это достаточно большая группа «фактов», составляющая 38,5 %. Наличие этой группы «общих фактов» позволяет предполагать, что сознание экспертов отражает не только собственные фантазии на тему педагогической деятельности, но и некий объективно существующий компонент этой деятельности.

Следующим слоем полученных данных представлены три группы «фактов», видение которых совпало только у двух групп экспертов. Эти «факты» говорят о наличии общих моделей восприятия и интерпретации ситуации урока у этих экспертов.

На диаграмме они представлены следующим образом:

НУ – количество совпадений выборов, исключительно у Наблюдателей и Учителей (35 выборов – 12%);

НК – количество совпадений выборов, исключительно у Наблюдателей и Классов (7 выборов – 2,4%);

УК – количество совпадений выборов, исключительно у Учителей и Классов (25 выборов – 8,6%).

Эти «парные» совпадения можно объяснить общими реалиями в деятельности (да и в бытии в целом) у экспертов каждой пары. И скорее всего, это «общее» является основанием для противопоставления данной пары третьему эксперту.

Общее у Наблюдателя и Учителя – теоретическая база, модель наблюдаемой педагогической деятельности.

Общее у Наблюдателя и Класса – позиция во взгляде на самого учителя (со стороны).

Общее у Класса и Учителя – нахождение внутри одной деятельности, в которой они – ее взаимодополняющие субъекты.

Но остается вопрос, почему объем этих совпадений различен? Вероятно, это связано с разной проявленностью этих групп «фак-

тов» в общей, «триметрической» картине деятельности.

Применительно к нашему исследованию можно предложить следующие интерпретации.

– Наличие теоретической осведомленности об особенностях педагогического труда позволяет Наблюдателю и Учителю увидеть дополнительно 12 % «фактов». Это основание дает наиболее «высокий прирост увиденных фактов».

– Общность деятельности позволяет Учителю и Классу увидеть на 8,6 % «фактов» больше по сравнению с «общепризнанными фактами».

– Наконец, наличие отстраненной позиции по отношению к учителю дает возможность Классу и Наблюдателю увидеть только 2,4 % «дополнительных фактов».

Можно предложить еще одну интерпретацию неодинакового объема совпадений у разных пар экспертов. Эти различия объясняются разной значимостью вышеозначенных особенностей экспертов для реализации деятельности. Это может быть проиллюстрировано следующим монологом субъекта наблюдения: «Для деятельности *это* не важно – следовательно, я могу *этого* не замечать». В данной трактовке получается, что наиболее значимым компонентом является владение теоретическими конструктами содержания деятельности педагога (12 % совпадений в видении Наблюдателя и Учителя). Затем для достижения цели деятельности важен ее процесс (8,6 % совпадений в видении Учителя и Класса). И конечно важно, но уже не в такой степени – кто и как эту деятельностью оценивает (2,4 % совпадений в видении Наблюдателя и Класса).

Наконец, были выявлены факты, ставшие выбором только одной из групп экспертов. На рисунке 1 они обозначены следующим образом:

Н – количество выборов, сделанных исключительно Наблюдателями (10 выборов – 3,4 %);

У – количество выборов, сделанных исключительно Учителями (74 выбора – 25 %);

К – количество выборов, сделанных исключительно Классами (28 выборов – 9,6 %).

Присутствие этих «фактов» свидетельствует уже о своеобразии, уникальности во взгляде на урок со стороны Класса, Учителя или Наблюдателя.

В чем деятельность и бытие эксперта, выбравшего данные факты, принципиально отличается от двух остальных?

Наблюдатель – не участвует в деятельности. В большей степени владеет (в силу целенаправленной подготовки) аспектами теории педагогической деятельности. И именно это владение теоретической моделью педагогической деятельности, с нашей точки зрения, не позволяет наблюдателю «увидеть лишнее». Уникальность видения со стороны наблюдателя составляет только 3,4 % от общего числа фактов.

Учитель – организатор и основной исполнитель исследуемой деятельности. Его образ этой деятельности возник раньше (еще на стадии планирования), то есть стал причиной реальной деятельности, в то время как образы остальных двух экспертов – следствие этой деятельности. У Учителя – максимальная уникальность в видении урока: 25 %.

Учитель мог включить в свой образ и то, что задумал, но не реализовал. По нашему мнению, увеличению количества уникальных выборов также могло способствовать желание испытуемых педагогов соответствовать идеальному образу учителя.

Класс не участвует в подготовке урока, но именно на него направлено организующее воздействие учителя. Для Класса характерен наименьший уровень владения теоретической моделью исследуемой деятельности и, в связи с этим, большая вероятность ошибок в понимании предложенных в опросе формулировок. Учениками было сделано 9,6 % уникальных выборов.

Интересным оказывается вопрос об отклонении видений Учителя и Класса от картины Наблюдателя, которая в нашем случае может быть интерпретирована как более или менее объективная.

Для исследования данного аспекта было принято за 100 % число форм (приемов) педагогической деятельности, обнаруженных на уроках Наблюдателями (164 факта).

Соответственно, число увиденных Учителем форм (приемов) составило 146 %, а число приемов, увиденных Классом – 105 %.

Эти данные выразительно подтверждают ранее выявленный факт: значительное число приемов организации деятельности учеников на уроке, представленных в видении

(в сознании) педагогов, отсутствует в объективной реальности (разница – между Н и У – 46 %).

Но каков вклад в различие видений у активизирующих (А) приемов организации учебной работы и у приемов, стимулирующих пассивную (П) позицию учеников?

Сопоставление приемов организации учебной работы, стимулирующих активную учебную позицию школьников (А), и приемов, стимулирующих пассивную позицию учеников (П), было отдельной частью исследования.

В таблице представлены эти выборы, сделанные каждым экспертом исследования.

Очевидно, что все субъекты оценивания выделили преобладание приемов, стимулирующих пассивную позицию учеников. Такое совпадение позволяет предположить, что данный результат в определенной степени соответствует реальной картине педагогической деятельности.

**Доля выборов «активных» (А)  
и «пассивных» (П) приемов в общем числе  
выборов каждого «эксперта»**

«Эксперты»	Формы (приемы)	
	А	П
Наблюдатель	55 (33 %)	109 (67 %)
Учитель	108 (44 %)	138 (56 %)
Класс	58 (34 %)	114 (64 %)

У Наблюдателей и Класса наблюдается примерно одинаковое соотношение «активных» и «пассивных» форм (33 % и 34 %), а у Учителей доля «активных» приемов возрастает до 44 %, тем не менее, уступая доле «пассивных» приемов (56 %).

Преобладание «пассивных» приемов организации учебной деятельности, даже в субъективной реальности педагога, может указывать на слабую представленность в учебном процессе «идеологии» деятельностного подхода.

С другой стороны, Учителями была завышена доля активизирующих приемов по сравнению с Наблюдателями и Классами, и потому можно предположить, что в субъективном образе «идеального урока» у педагогов активизирующие приемы обучения как минимум присутствуют в большей мере,

чем в реальном воплощении урока.

Данное явление может интерпретироваться и как психологическая защита учителей перед фактом неодобряемой общественным профессиональным сознанием пассивной ориентированности уроков, и как несформированность психологических механизмов перехода от образа урока к его адекватному воплощению.

В получившейся картине нас заинтересовало два момента. Во-первых, значительное преобладание приемов, стимулирующих пассивность учеников в группе «общепризнанных фактов». Во-вторых, преобладание активизирующих приемов среди выборов, принадлежащих исключительно Учителю.

Первое наблюдение подкрепляет наш вывод, что в реалиях педагогического процесса весьма слабо представлена «идеология» деятельностного подхода в обучении, на который ориентируется федеральный государственный стандарт общего образования.

Второе наблюдение позволяет утверждать, что в субъективной реальности педагога, в его образе «идеального учителя» деятельностный подход все же представлен.

**Выводы.**

1. Полученные данные позволяют сделать следующий вывод: реальность урока учителя, ученики и наблюдатели воспринимают неодинаково.

2. Образы одного и того же урока в сознании экспертов имеют значительные различия, связанные с позицией оценивающего. Поэтому говорить о целостной картине урока с феноменологической точки зрения можно только при условии совместного рассмотрения образов урока у Наблюдателя, Учителя и у Класса.

3. При проведении исследований педагогической деятельности в каждом случае необходимо уточнять, с какой позиции рассматривался конкретный фрагмент деятельности, и кто именно был источником данных, на которых основывается исследование. Иначе мы рискуем получить одностороннюю картину педагогической деятельности.

4. Преобладание «пассивных» приемов организации учебной деятельности в образах урока у учеников, учителей и, тем более, подготовленных наблюдателей может указывать на слабую представленность «идеологии» деятельностного подхода, на которую

ориентируется федеральный государственный стандарт общего образования.

5. Преобладание активных приемов в «исключительных» выборах Учителя может

интерпретироваться как представленность деятельностного подхода в субъективной реальности педагога, в его образе «идеального учителя».

#### Библиографический список

1. Аверьянов П. Г., Кривцова Н. С., Поляков С. Д., Семикашева И. А., Стрюкова Г. А. Повседневная деятельность современного учителя и цели психологического образования // Психолого-педагогическое образование в вузе: прошлое, настоящее, будущее. – Ульяновск: УлГПУ им. И. Н. Ульянова, 2014. – С. 11–18.

2. Гаспарашивили А. Т. Учитель в эпоху перемен. – М.: Логос, 2006. – 176 с.

3. Засыпкин В. П. Социальный стереотипный образ современного учителя // Журнал социологии и социальной антропологии. – 2007. – Том X, № 2. – С. 165–177.

4. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. – М.: Смысл, Академия, 2005. – 352 с.

5. Поляков С. Д., Семикашева И. А., Стрюкова Г. А. Повседневная деятельность современного учителя: опыт междисциплинарного исследования // Вестник РГНФ. – 2015. – № 1 (78). – С. 165–174.

6. Шереги Ф. Э., Арефьев А. Л., Царьков П. Е. Условия труда педагогов: хронометрический и социологический анализ. – М.: Центр социологических исследований, 2016. – 327 с.

7. Шюц А. Структура повседневного мышления // Социологические исследования. – 1988. – № 2. – С. 129–137.

Поступила в редакцию 25.04.2017

#### *Polyakov Sergej Danilovich*

*Dr. Sci. (Pedag.), Prof. of the Department of Psychology, Ulyanovsk State Pedagogical University named after I. N. Ulyanov, sdpolyakov@mail.ru, Ulyanovsk*

#### *Averyanov Petr Gennadevich*

*Cand. Sci. (Pedag.), Senior Lecturer of the Department of Psychology, Ulyanovsk State Pedagogical University named after I. N. Ulyanov, avepetr@gmail.com, Ulyanovsk*

### “THREE-MIRROR” OF THE TEACHER’S ACTIVITY ON THE LESSON

*Abstract.* The article describes the results and results of an interdisciplinary study of the daily professional activities of a modern Russian teacher. A well-known empirical fact is taken as the basis of the research, that there is no single picture independent of the “author” of the picture of what pedagogical activity is. This empirical fact, in the framework of the research, is presented in the form of a meta-mirror of the “Treserkalya”: reflecting the activity of teachers in the professional consciousness of the teacher himself, reflecting his actions in the minds of students (directly in contact with the teacher) and reflecting the professional activity of teachers in the “mirror” of direct perception of researchers- Observers. However, none of these “visions” are considered in the study as final. The article presents the results of analysis of 35 lessons of “traditional” subjects held in 6-9 classes of general schools in Ulyanovsk. Quantitative and qualitative analysis of discrepancies in the triple vision of the lesson allows us to put forward hypotheses about the possible causes of different visions, to draw a conclusion about the representation of the activity approach in the subjective reality of the teacher, in his image of the “ideal teacher”.

*Keywords:* professional activity of the teacher, interdisciplinary research, teacher’s actions in the lesson, professional consciousness of the teacher, activity approach.

#### References

1. Averyanov, P. G., Krivtsova, N. S., Polyakov, S. D., Semikasheva, I. A., Stryukova, G. A., 2014. Daily activities of the modern teacher and the purpose of psychological education. Psychological and pedagogical education in the university: the past, the present, the future. Ulyanovsk: I. N. Ulyanov UISPU

Publ., pp. 11–18. (In Russ.)

2. Gasparashvili, A. T., 2006. Teacher in the era of change. Moscow: Logos Publ., 176 p. (In Russ.).

3. Zasyepkin, V. P., 2007. Social stereotyped image of the modern teacher. Journal of Sociology and Social Anthropology, 2, pp. 165–177. (In Russ.).

4. Leontiev, A. N., 2004. Activity. Consciousness. Personality. Moscow: Sense, Academy Publ., 352 p. (In Russ.).
5. Polyakov, S. D., Semikasheva, I. A., Stryukova, G. A., 2015. Daily activities of a modern teacher: the experience of interdisciplinary research. Herald of RHSF, 1 (78), pp. 165–174. (In Russ.)
6. Sheregi, F. E., Arefiev, A. L., 2016. Conditions of work of teachers: chronometric and sociological analysis. Moscow: Center for Sociological Research Publ., 327 p. (In Russ.)
7. Shyuts, A., 1988. Structure of everyday thinking. Sociological research, 2, pp. 129–137. (In Russ.)

*Submitted 25.04.2017*

*Киселева Елена Васильевна*

*Кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и психологии Института истории, гуманитарного и социального образования, Новосибирский государственный педагогический университет, elena\_mig@mail.ru, Новосибирск*

## ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ЭКСПЕРТИЗА В ТЕОРИИ ВОСПИТАНИЯ<sup>1</sup>

*Аннотация.* Статья посвящена проблеме педагогической экспертизы воспитания как эмпирическому методу получения знания в теории воспитания. В русле методов педагогической социологии раскрываются особенности показателей экспертизы воспитания, таких как: эталонные переменные, временная перспектива, субъективное благополучие. Формулирование данных показателей, имеющих существенный объяснительный потенциал, является результатом авторского исследования. Выявление наличия обозначенных показателей при реализации педагогической экспертизы воспитания как эмпирического метода, по мнению автора, свидетельствует о наличии эффективного уровня воспитания. Педагогическая экспертиза может выступать значимым методом исследования в теории воспитания.

*Ключевые слова:* педагогическая экспертиза воспитания, эмпирический метод, эталонные переменные, временная перспектива, субъективное благополучие.

Педагогическая экспертиза в сфере воспитания формируется как одно из перспективных направлений развития теории воспитания в целом и методов научных исследований в частности. Методы научного познания традиционно делятся на теоретические и эмпирические. Теории, законы, категории и другие абстракции еще не составляют метода. Реализуя методологическую функцию, они должны быть соответствующим образом трансформированы, преобразованы из объяснительных положений теории в ориентационно-деятельные, регулятивные принципы (требования, предписания, установки) метода.

Существенный вклад в данную трансформацию вносят именно эмпирические методы познания, т. е. те инструменты, при помощи которых исследователь формирует, измеряет и обрабатывает информацию, полученную во время исследований конкретных объектов действительности. Эмпирический уровень научного познания включает следующие методы: наблюдение, эксперимент, исследование, измерение. Понятно, что если теоретические выкладки не могут быть проверены и подтверждены на практике, их не правомерно брать в основу научных положений.

Одним из современных эмпирических методов исследования воспитания может выступать педагогическая экспертиза – особый способ изучения образовательной дей-

ствительности, осуществляемый компетентными специалистами, экспертное решение которых позволяет получить комплексную оценку и проект развития данной действительности [6].

Педагогическая экспертиза как раз предполагает преобразование теоретических положений в ориентационно-деятельные, формирование неких ориентиров для дальнейшего развития процесса воспитания. Современный период постоянных социальных изменений и перманентной неопределенности в развитии общества, безусловно, влияет на систему образования в целом, на организацию процесса воспитания в частности и, собственно, на методы исследования данных явлений и объектов [11].

Осуществление процесса педагогической экспертизы воспитания (например в образовательных учреждениях) должно учитывать данные тенденции. Педагогическая экспертиза является одним из направлений экспертной деятельности, целью которой в общем виде является изучение и оценка объекта. Понятно, что объектом педагогической экспертизы могут выступать педагогические процессы или определенные виды педагогической деятельности. То есть цель конкретизируется в зависимости от предмета экспертной деятельности. Последнее время педагогической экспертизе как направлению экспертной деятельности стали уделять

<sup>1</sup> Работа выполнена при поддержке РФФИ, проект № 17-06-00678.



значительно больше внимания [13].

Как правило, на *эмпирическом уровне* объект исследуется со стороны, доступной наблюдению и экспериментированию. Полученный эмпирический материал обобщается и систематизируется при помощи рациональной мыслительной деятельности, без которой обработка и систематизация эмпирических данных была бы невозможной. Данный уровень, безусловно, основан на опыте как базовом источнике познания. Основная задача эмпирического познания – собрать, описать, накопить факты, произвести их первичную обработку, ответить на вопросы: что есть что? что и как происходит? куда двигаться дальше?

Эмпирический уровень, предполагающий исследования внешних, видимых свойств изучаемого объекта, требует определения конкретных показателей педагогической экспертизы воспитания. Предлагаемые ниже показатели определены с позиций педагогической социологии. Эти показатели впервые были проанализированы на конкретном опыте образовательного учреждения – школы В. А. Караковского № 825 г. Москвы [3]. Предложенные показатели обладают существенным объяснительным потенциалом, который можно использовать в теории и практике воспитания. И это очень важно, поскольку в воспитании, по-прежнему, очень мало надежных объективных измерителей, следовательно, надо их развивать и особенно внимательно относиться к экспертизе данного процесса. Как отмечает Н. Л. Селиванова, возможно, решению многих современных проблем воспитания может способствовать изучение как теоретических, так и методических вопросов [7; 8].

Наличие данных показателей в системе воспитания конкретного образовательного учреждения может свидетельствовать о сложившейся (либо развивающейся) в этом учреждении локальной культуре, созданной в процессе жизнедеятельности коллектива. На наш взгляд, стоит обратиться к определению культуры, которое дает Т. Парсонс: культура это – система действий, формирующаяся с помощью организации ценностей, норм и символов, которые руководят выбором человека и ограничивают виды взаимодействия, возможные для данного человека. В итоге применительно к школе

возникающие «культурные образцы» задают рамки, которыми руководствуются педагоги при проектировании формальной структуры и под влиянием которых формируется неформальная. С позиции педагогического коллектива осуществляется именно *организация ценностей*. Культурные образцы как определенные *эталонные переменные* (ценностные эталоны) наполняют формальную структуру. Эталонные переменные – это не просто правило, это «образец», норма, в социологическом смысле [5]. Эталонные переменные, неся ценностные ориентиры, начинают определять жизнедеятельность коллектива, становятся ценностной базой его формальной структуры.

Однако возникает вопрос: насколько эти переменные совпадают или не совпадают при анализе либо соотнесении наборов эталонных переменных в формальной и неформальной структурах. Как только происходит совпадение в большинстве эталонных переменных, т. е. культурные образцы, иерархия ценностей приведены, в большинстве своем, к единому знаменателю, формальная и неформальная структура школы осуществляют развивающий обмен ресурсами. И дети, и взрослые в неформальном взаимодействии ориентируются на ценности, заданные формально, поскольку они, благодаря целенаправленно созданным условиям, быстро присваиваются. Это осуществляется вследствие серьезной педагогической режиссуры. В результате возникает целая *система организации ценностей* (создания эталонных переменных), начиная с учебных предметов, содержания ключевых дел года, организации отношений и заканчивая поддержкой школьного актива, самоуправления и т. д. Такая система педагогически осознается, четко выстраивается и инструментизируется. Она позволяет неформальной структуре быстрее присвоить эталонные переменные, а поскольку неформальная структура проектируется в меньшей степени и с большим трудом, то это важно. На создание условий для того, чтобы эталонные переменные были присвоены неформальной структурой, должно работать много факторов в жизнедеятельности образовательного учреждения. Желательно наличие «зон неупорядоченности», о которых писал А. М. Сидоркин [9], т. е. тех мест, где в школе может осуществляться стихий-

ное, неформальное общение, наполненное ценностной основой, созданной в школе.

Исходя из сказанного, стоит определить *первый показатель* для реализации экспертизы воспитания как эмпирического метода – наличие эталонных переменных, заданных в формальной структуре и, в большинстве своем, присвоенных неформальной структуре.

*Следующий показатель*, который можно применять при реализации метода педагогической экспертизы воспитания – наличие временной перспективы коллектива. Временная перспектива – это некий прогнозируемый временной горизонт, предполагающий видение коллективом своего места и будущей роли, являющийся отражением коллективного опыта проживания прошлого и настоящего, а также представлений о совместном будущем и социальной роли [1; 4; 12].

Важен характер временной перспективы, она может быть позитивной или негативной, оптимистичной или пессимистичной. Если впереди «светлое будущее» и ожидания коллектива в этом смысле оправдываются, временная перспектива становится механизмом социальной регуляции, стимулирующим соответствие эталонным переменным. Позитивный опыт переживания общей судьбы закрепляет оптимистичный характер временной перспективы, т. е. оптимистичное ожидание будущего и рождает идентификацию членов коллектива с культурой школы. И школа становится в ценностный ряд личности, как самостоятельная ценность. От характера временной перспективы зависит способность школы к успешной адаптации к социальным изменениям и возможность мобилизации ресурсов для преодоления жизненных трудностей. Если временная перспектива, сконструированная коллективом школы, будет оптимистичной, позитивной, т. е. будет присутствовать оптимистичное ожидание хороших событий, интересной деятельности и др., рождаются вдохновляющие *модели будущего*, достаточно четкий положительный социальный прогноз на весьма значительный временной период.

И далее временная перспектива становится одной из детерминант следующего показателя качества воспитания – *субъективного благополучия* членов общности.

В социологии под субъективным благо-

получием обычно понимается оценка человеком удовлетворенности своей жизнью [10]. К базовым показателям субъективного благополучия относят удовлетворенность жизнью, счастье. Измерить его можно с помощью незначительного количества прямо заданных вопросов. Это позволит иметь представления о социальном самочувствии членов коллектива. Удовлетворенность жизнью – это, прежде всего, эмоциональная составляющая. В коллективе она часто отражает то, что у большинства присутствует эмоциональное переживание общей судьбы, эмоциональной радости от отношений и событий. Механизмы поддержания и развития субъективного благополучия могут быть деятельностными: успешность в делах, компетентность (понимание, что и как делать), вовлеченность в социальную жизнь и деятельность, социальная активность. Также данные механизмы могут находиться в сфере отношений: чувство собственной значимости, рождаемое через поддержку, социальное признание и любовь друзей, коммуникативная уверенность, приоритет положительных эмоций, альтруизм и пр.

Кроме того, субъективное благополучие возникает, когда личности эмоционально комфортно, не страшно, т. е. там, где хорошо и есть ощущение тыла, защищенности [2]. К. Роджерс утверждал, что поскольку человеку присущ внутренний страх и беззащитность, он может вести и ведет себя недопустимо жестоко, деструктивно, незрело, регрессивно, антисоциально и вредно [10]. И идет обратное влияние, ощущение субъективного благополучия снижает переживание тревоги и страха.

Таким образом, субъективное благополучие является, с одной стороны, результатом воспитания, с другой – становится показателем его успешности и качества реализации.

Подводя итоги, можно сделать выводы, что при осуществлении экспертизы воспитания в образовательном учреждении мы вполне можем применить обозначенные выше показатели, выстраивая некую шкалу. Конечно, данная шкала будет самой первичной из типов шкал, т. е. номинальной (или шкалой наименований) по которой мы можем ориентироваться – есть данный показатель в воспитательной деятельности учреждения или нет. С величинами, измеряемыми

в шкале наименований, можно определить только наличие их совпадения или несовпадения, т. е. есть показатель или нет. Замеры уровня развития показателей – пока предмет дальнейшего осмысления.

Однако уже сегодня можно использовать простой диагностический инструментарий, чтобы сделать срез. Тест на иерархию ценностей позволит сделать диагностику по эталонным показателям в формальной и неформальной структуре, проверив при этом степень их совпадения. Психолого-педагогическое наблюдение и анализ деятельности даст возможность определить наличие и характер временной перспективы. Несложный опросник с использованием даже

одного вопроса покажет уровень субъективного благополучия. Таким образом, в процессе реализации педагогической экспертизы как эмпирического метода исследования воспитания можно определить наличие в жизнедеятельности образовательного учреждения *эталонных переменных, позитивной временной перспективы и субъективного благополучия* членов коллектива, что позволит сделать вывод об определенном уровне воспитания в данном учреждении. Анализ и обобщение полученных результатов даст возможность сделать теоретические выводы. Педагогическая экспертиза, таким образом, может выступать значимым методом исследования в теории воспитания.

#### Библиографический список

1. Абульханова К. А., Березина Т. Н. *Время личности и время жизни.* – СПб.: Алетей, 2001. – 304 с.
2. Киселева Е. В., Киселев Н. Н. Межличностные отношения как ресурс эмоциональной безопасности образовательной среды // *Сибирский педагогический журнал.* – 2014. – № 6. – С. 36–39.
3. Киселева Е. В., Киселев Н. Н. Экспертиза воспитания по «шкале» В. А. Караковского // *Отечественная и зарубежная педагогика.* – 2017. – Т. 2, № 1 (36). – С. 118–124.
4. Нестик Т. А. Социально-психологическая детерминация группового отношения к времени: автореф. дис. ... д-ра психол. наук. – М., 2015. – 22 с.
5. Парсонс Т. *О структуре социального действия.* – М.: Академический Проект, 2000. – 880 с.
6. Санникова Л. Н. Специфика организации педагогической экспертизы в дошкольном учреждении // *Альманах современной науки и образования.* – 2007. – № 1 (1). – С. 219–235.
7. Селиванова Н. Л. Воспитание в современном обществе: взгляд на проблему // *Отечественная и зарубежная педагогика.* – 2016. – № 1. – С. 18–20.
8. Селиванова Н. Л. Предпосылки создания перспективных моделей воспитания // *Сибирский педагогический журнал.* – 2013. – № 3. – С. 42–48.
9. Сидоркин А. М. *Пособие для начинающих Робеспьеров.* – М.: Знание, 1990. – 80 с. – (Серия Педагогика и психология, № 8).
10. Хьелл Л., Зиглер Д. *Теории личности.* – СПб.: Питер, 2003. – 608 с.
11. Чеснокова Г. С. Аттестация школы: экспертиза воспитательной деятельности // *Сельская школа.* – 2006. – № 2. – С. 12–16.
12. Чеснокова Г. С. Особенности организации воспитательной работы в вузе // *Современные направления психолого-педагогического сопровождения детства: материалы Всероссийской научно-практической конференции.* – Новосибирск: Изд-во НГПУ, 2014. – С. 5–7.
13. Kiselev N. N., Kiseleva E. V. Expert Review of Pedagogical Activities at Therapeutic Recreation Camps // *Russian Education & Society.* – 2015. – Vol. 57, Issue 10. – P. 830–837.

Поступила в редакцию 05.05.2017

## PEDAGOGICAL EXPERTISE IN THEORY OF EDUCATION<sup>1</sup>

*Abstract.* The article deals with the problem of pedagogical expertise of education as an empirical method of obtaining knowledge in the theory of education. In the mainstream of the methods of pedagogical sociology, the features of the indicators of expertising education are revealed, such as: reference variables, time perspective, subjective well-being. The formulation of those indicators have significant explanatory potential and is the result of authors' research. In the authors' view, the use of the mentioned indicators in the process of expertising the school let to indicate the degree of efficiency of education in an educational institution.

*Keywords:* Education expertise, reference variables, time perspective, subjective well-being.

### References

1. Abul Khanova, K. A., Berezina, T. N., 2001. Time of personality and lifetime. St. Petersburg: Aletheia Publ., 304 p. (In Russ.)
2. Kiseleva, E. V., Kiselev, N. N., 2014. Interpersonal relationships as a resource for the emotional safety of the educational environment. *Siberian pedagogical journal*, 6, pp. 36–39.
3. Kiseleva, E. V., Kiselev, N. N., 2017. Examination of education as a “scale” V. A. Karachevskogo // *Russian and foreign pedagogy*, 2, No. 1 (36), pp. 118–124. (In Russ.)
4. Nestik, T. A., 2015. Socio-psychological determination of the group's relationship to time. *Dr. Sci. (Psihol.)*. Moscow, 22 p. (In Russ.)
5. Parsons, T., 2000. About structure of social action. Moscow: Academic Project Publ., 880 p. (In Russ.)
6. Sannikova, L. N., 2007. The specific organization of pedagogical expertise in the preschool. *Almanac of modern science and education*, 1 (1), pp. 219–235. (In Russ.)
7. Selivanova, N. L., 2016. Education in contemporary society: a look at the problem. *Russian and foreign pedagogy*, 1, pp. 18–20. (In Russ.)
8. Selivanova, N. L., 2013. Prerequisites for creation of promising models of education. *Siberian pedagogical journal*, 3, pp. 42–48. (In Russ., abstract in Eng.)
9. Sidorkin, A. M., 1990. Guide for aspiring Robespierres. Moscow: Knowledge Publ., 80 p. (In Russ.)
10. Kh'ell, L., Zigler, D., 2003. Theories of personality. St. Petersburg: Peter Publ., 608 p. (In Russ.)
11. Chesnokova, G. S., 2006. Certification school: examination educational activities. *Rural schools*, 2, pp. 12–16. (In Russ.)
12. Chesnokova, G. S., 2014. Features of organization of educational work in higher education. Modern directions of psychological and pedagogical support of childhood: materials of all-Russian scientific-practical conference. Novosibirsk: NSPU Publ., pp. 5–7. (In Russ.)
13. Kiselev, N. N., Kiseleva, E. V., 2015. Expert Review of Pedagogical Activities at Therapeutic Recreation Camps. *Russian Education & Society*, 57, 10, pp. 830–837.

*Submitted 05.05.2017*

<sup>1</sup>The investigation is supported with Grant of RFFR, project № 17-06-00678.

**Колесникова Татьяна Михайловна**

*Кандидат педагогических наук, старший преподаватель кафедры теории и методики начального и дошкольного образования педагогического факультета, Ишимский педагогический институт им. П. П. Ершова (филиал) ФГАОУ ВО «Тюменский государственный университет», tmk-05@mail.ru, Ишим*

**Шилина Наталья Валерьевна**

*Кандидат педагогических наук, доцент кафедры теории и методики начального и дошкольного образования педагогического факультета, Ишимский педагогический институт им. П. П. Ершова (филиал) ФГАОУ ВО «Тюменский государственный университет», natashilina@list.ru, Ишим*

## **ПОДГОТОВКА БАКАЛАВРОВ ПЕДАГОГИКИ К СОПРОВОЖДЕНИЮ ПРОЕКТНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ДОШКОЛЬНИКОВ И МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ**

*Аннотация.* В статье описан опыт подготовки бакалавров педагогики к сопровождению проектно-исследовательской деятельности дошкольников и младших школьников. В ходе этого процесса бакалавры педагогики получают возможность приобретать компетенции, предусмотренные стандартом ФГОС ВО. При организации сопровождения осуществляется сотрудничество учебных заведений разных уровней (дошкольных образовательных организаций, начальных классов школ, вуза), а также взаимодействие с родителями детей. Это обеспечивает высокий уровень качества подготовки дошкольников и младших школьников в современном образовании.

*Ключевые слова:* педагогическое сопровождение, проектно-исследовательская деятельность, дошкольники, младшие школьники, взаимодействие образовательных организаций разных уровней, работа с родителями.

**Введение в проблему.** Современное общество требует от системы образования не только формирования человека, способного самостоятельно добывать знания на предметных занятиях, но самое главное – формирования компетенций обучающихся, предполагающих использование этих знаний в практике своей жизни и деятельности. Начиная со старшего дошкольного возраста, ребенок может выполнять учебные проекты, которые как раз и способствуют более эффективному усвоению изучаемого материала и тренировке ребенка в практическом применении знаний.

Учебное проектирование и проведение учебного исследования в настоящее время стало неотъемлемым элементом современной системы образования. Развитие проектно-исследовательских умений детей дошкольного и младшего школьного возраста происходит в соответствии с системно-деятельностным подходом, используемым в современной системе образования.

Кроме этого, образовательный стандарт с целью обновления содержания образования предполагает «включение обучающихся в процессы понимания и преобразования внешкольной социальной среды (населенно-

го пункта, района, города) для приобретения опыта реального управления и действия», «участие обучающихся, их родителей (законных представителей), педагогических работников и общественности в ... формировании и реализации индивидуальных образовательных маршрутов обучающихся» [10].

Согласно ФГОС ВО, одним из видов профессиональных компетенций бакалавра педагогики является «способность руководить учебно-исследовательской деятельностью обучающихся» (ПК-12) [9].

Профессор В. А. Далингер также отмечает, что «успех исследовательской деятельности учащихся в основном обеспечивается ... умелым руководством учителя этой деятельностью» [3].

Именно эта компетенция является не всегда хорошо сформированной у выпускника вуза, несмотря на его качественную подготовку в целом. Это объясняется тем, что студент вуза больше нацелен на овладение исследовательскими умениями в собственной деятельности, и поэтому он не в полной мере овладевает особенностями организации проектно-исследовательской работы детей.

Проблема нашего исследования заключается в том, что на сегодняшний день не



только студенты, но даже воспитатели дошкольных образовательных организаций и учителя начальной школы испытывают необходимость в понимании особенностей проектной деятельности детей. Мы убедились в том, что многие педагоги-практики используют лишь отдельные части метода проектов, и при этом не владеют полной информацией о сути и структуре проектной деятельности дошкольников и младших школьников, о формах работы, которые могут быть использованы применительно к этому возрасту ребенка, об особенностях организации проектной деятельности. Кроме этого, родители, заинтересованные в успехе своего ребенка, хотели бы помочь ему в подготовке проекта, но не знают, как это правильно сделать, а педагоги не всегда могут оказать им в этом квалифицированную помощь. В связи с этим достаточно частыми являются случаи подмены деятельности ребенка фактической деятельностью взрослых при работе над проектом.

*Цель статьи:* описание многолетнего опыта формирования названной компетенции в педагогическом вузе, а именно в Ишимском педагогическом институте им. П. П. Ершова (филиале ФГАОУ ВО «ТюмГУ») при подготовке бакалавров педагогики очной формы обучения по направлению подготовки 44.03.05 Педагогическое образование с двумя профилями подготовки – Начальное, дошкольное образование на кафедре теории и методики начального и дошкольного образования (далее – ТиМНиДО).

**Исследовательская часть.** С целью создания условий для раскрытия исследовательских способностей дошкольников и младших школьников, стимулирования их познавательного интереса кафедрой ТиМНиДО уже в течение нескольких лет проводится конкурс исследовательских проектов дошкольников и младших школьников «Я – исследователь». Участниками конкурса являются дети старшего дошкольного и младшего школьного возраста. На конкурс принимаются исследовательские проекты по естественно-научным и гуманитарным направлениям, выполненные индивидуально или группой детей до 4 человек. В состав жюри 1-го тура конкурса входят преподаватели и студенты педагогического факультета института.

Анализ проектно-исследовательских работ дошкольников и младших школьников свидетельствует о том, что из 386 работ около 72 % выполнены детьми не самостоятельно (проанализированы материалы конкурсов за 5 лет – 2012–2016 гг.). Это следует из оформления работ (стиль изложения, формулировка выводов, доказательство гипотезы) и собеседования с детьми (не всегда понимают суть работы, не могут ответить на вопросы и т. п.).

Для более качественной подготовки проектов детьми мы разработали и внедрили систему мероприятий по специальной подготовке бакалавров к сопровождению проектной деятельности детей дошкольного и младшего школьного возраста на основе координации деятельности педагогов и родителей. Так, была составлена и апробирована программа, направленная на координацию усилий образовательных организаций разных уровней по организации проектно-исследовательской работы детей. Результаты ее апробации описаны в статье по проблеме сопровождения организации конкурсов детских исследовательских работ [4].

Формирование у студентов компетенции, связанной с осуществлением руководства проектно-исследовательской деятельностью учащихся, начинается при изучении дисциплин учебного плана в вузе уже с 1-го курса.

При изучении дисциплин педагогического цикла (психолого-педагогические теории и технологии обучения детей младшего школьного возраста, психолого-педагогические теории и технологии воспитания детей младшего школьного возраста, психолого-педагогическая диагностика и коррекция обучения и воспитания младших школьников, психолого-педагогические технологии в образовательном процессе образовательного учреждения и др.) студенты изучают возможности образовательной среды, в том числе информационной, для обеспечения качества учебно-воспитательного процесса, знакомятся со способами организации сотрудничества с участниками учебно-воспитательного процесса (коллегами, родителями, общественными и образовательными организациями и др.) для совместного решения задач педагогической деятельности; практикуются в определении общих подходов в рациональном выборе оптимальных



форм, методов, средств воспитания младших школьников, организации сотрудничества обучающихся и воспитанников.

Особое внимание уделяется изучению современных методов и технологий организации проектно-исследовательской деятельности дошкольников и младших школьников, суть которых раскрывается в работах И. Т. Гугкаевой, М. Г. Петрова, Л. В. Байбородовой, Л. Н. Серебренникова и других авторов [1; 2; 8].

Изучив дисциплину «Методология и методы психолого-педагогических исследований» бакалавры педагогики готовы к использованию основных методов психолого-педагогического исследования в практике их будущей деятельности. В ходе работы над дисциплиной студенты усваивают логику проектирования и организации психолого-педагогического исследования, учатся грамотно выделять и методологически обосновывать проблему, тему, цель, объект, предмет, задачи, гипотезу психолого-педагогического исследования, выстраивать траекторию собственного исследования по конкретной теме.

Очень важно изучение дисциплины «Информационные технологии в образовании», содержание которой способствует формированию и совершенствованию компетенций студентов в области работы с информацией, ее источниками, способами проектной деятельности, а также различных форм коммуникации.

На занятиях по педагогике и методикам преподавания дисциплин студенты-бакалавры изучают стандарты ФГОС ДО и НОО для определения требований к целевым ориентирам дошкольного образования и результатам начального образования, формулируют свои цели: научиться организовывать проектно-исследовательскую деятельность дошкольников и младших школьников, определить место и роль сопровождения процесса проектно-исследовательской деятельности, познакомиться с ролью родителей в этом процессе и др.; планируют свою деятельность в соответствии с поставленными задачами. Опыт обеспечения педагогической поддержки профессионально-творческого саморазвития студентов в педагогическом вузе и подготовка студентов к реализации программы формирования универсальных учебных действий детей описаны преподавателями И. М. Кунгуровой и Л. А. Павло-

вой [5; 7].

В процессе организации проектно-исследовательской деятельности можно использовать модель педагогического сопровождения детей дошкольного и младшего школьного возраста взрослыми участниками этого процесса (рис.).

Тренировка бакалавров педагогики в осуществлении работы по руководству школьными проектами начинается на лабораторных занятиях в школе по методикам преподавания школьных предметов (подготовительный и организационный этапы) и продолжается во время педагогической практики (деятельностный, контрольный и аналитический этапы).

Сначала студенты в образовательной организации рассказывают детям (дошкольникам и младшим школьникам) о том, как проводятся конкурсы исследовательских проектов, сопровождая это показом видео- и фотоматериалов, демонстрирующих процесс защиты проектов детьми, приводят примеры разнообразных тем проектов, и это способствует формированию мотивации детей, у них появляется желание заняться проектно-исследовательской деятельностью.

После этого происходит собеседование с детьми для выявления их интересов и склонностей, а также используется диагностика «Методика диагностики одаренности для педагогов и родителей» (методика А. И. Савенкова и др.) [6]. В собеседовании принимают участие: ребенок, студент и преподаватель-методист. Преподаватель помогает определить направление, по которому будет выполняться проект, учитывая не только возрастные особенности ребенка и его индивидуальные особенности и интересы, но также и способности студента, который будет сотрудничать с ребенком.

Для осуществления учебного проектирования в качестве дидактического средства необходимо подготовить учеников к самостоятельной работе в рамках этой деятельности, поэтому студенты-бакалавры составляют перечень необходимых умений и навыков, без которых ребенок будет испытывать затруднения в процессе собственной деятельности. Это необходимо для того, чтобы сам студент смог предварительно проверить, готов ли он к осуществлению процесса руководства деятельностью детей.

**Социальный заказ государства о разностороннем развитии младшего школьника:**  
 Любознательный, активно и заинтересованно познающий мир; владеющий основами умения учиться, способный к организации собственной деятельности; готовый самостоятельно действовать



Рис. Модель педагогического сопровождения дошкольников и младших школьников в процессе проектно-исследовательской деятельности

После предварительного обсуждения темы студент работает с учителем/воспитателем и родителями ребенка. Педагог (учитель/воспитатель) помогает определить, правильно ли студент сориентировался в определении сложности темы для конкретного ребенка.

С родителями составляется план-график поэтапного выполнения проекта ребенком и проводится консультация, направленная на нацеливание взрослых на правильную меру помощи, которую необходимо оказать ребенку для того, чтобы проект не превратился в задание для родителей.

Необходимо помнить о том, что проект является самостоятельной творческой деятельностью учащихся, в которой ребенок должен сам определить направление работы

и организовать свои действия, начиная от идеи и заканчивая ее практическим воплощением, поэтому неоценимый вклад в формирование личности ребенка и его общее развитие вносит проектно-исследовательская деятельность детей по выбранной ими теме, так как она связана с постановкой проблемы, изучением теоретического научного материала по теме проекта, планированием и проведением собственного исследования, опытов, сбором собственного практического материала, его анализом и обобщением. На наш взгляд, очень важно, что уже в дошкольном и младшем школьном возрасте ребенок учится делать собственные выводы и формулировать комментарии с учетом научности изложения материала, и это необходимо принимать взрослым.

Важно, чтобы родители смогли создать условия для проявления активности ребенком при решении творческой исследовательской задачи, так как именно при выявлении сущности изучаемых явлений и процессов по теме проекта происходит формирование творческого отношения ребенка к процессу познания, и это способствует формированию личностных результатов образования – самоопределения и самообразования.

Работа по формированию компетенций студентов-бакалавров по сопровождению проектно-исследовательской деятельности дошкольников и младших школьников проводится сначала в условиях групповой организации занятий. Кроме этого, предусмотрены занятия с фронтально-презентативной формой работы, в ходе которых осуществляется анализ и обсуждение представленных планов и результатов работы. Отдельно предусматривается индивидуальная работа со студентами, которая осуществляется по специально составленному графику научными руководителями студентов.

В ходе реализации модели обязательно решаются педагогические задачи формирования рефлексивных умений бакалавров. Так, студенты учатся оценивать работы дошкольников и младших школьников по определенным критериям (новизна и актуальность выбранной темы, самостоятельность выполнения, нестандартность решения поставленных задач, полнота раскрытия темы, представление работы (оформление текстовой части и презентация) и представлять результаты оценивания в виде таблиц, графиков и диаграмм.

**Заключение.** Проведенная нами работа по подготовке студентов-бакалавров педагогики к сопровождению проектно-исследовательской деятельности дошкольников и младших школьников свидетельствует о правильности выбранного направления, и это выражается в возросшем интересе студентов к руководству работами детей (табл.), а также в выполнении студентами-бакалаврами ряда курсовых и выпускных квалификационных работ, написании статей по названной тематике.

**Показатели участия дошкольников и младших школьников в конкурсах проектно-исследовательских работ в 2012–2016 гг.**

Год	Общее количество работ	Выполненных несамостоятельно		Руководители-студенты	
		абс.	%	Количество работ	
				абс.	% от общего числа
2012	67	47	70,1	2	3
2013	82	62	75,6	1	1
2014	69	53	76,8	2	3
2015	72	59	81,9	4	6
2016	96	54	56,3	12	12,5
Средние показатели			72,1		

Таким образом, работа по подготовке бакалавров к сопровождению проектно-исследовательской деятельности дошкольников и младших школьников эффективна при условии использования опоры на сотрудничество учебных заведений разных уровней,

взаимодействие с родителями и под руководством опытных методистов. Это обеспечивает высокий уровень качества подготовки специалистов в современном образовательном пространстве.

#### Библиографический список

1. Байбородова Л. В., Серебрянников Л. Н. Проектная деятельность школьников в разновозрастных группах: пособие для учителей общеобразовательных организаций. – М.: Просвещение, 2013. – 175 с.
2. Гугкаева И. Т. Метод проектов как педагогическая технология // Сибирский педагогический журнал. – 2013. – № 2. – С. 144–146.
3. Далингер В. А. Учебно-исследовательская деятельность учащихся в процессе изучения ма-

тематики // Вестник Омского государственного педагогического университета [Электронный ресурс]. – 2007. – URL: [www.omsk.edu](http://www.omsk.edu). (дата обращения: 01.03.2017).

4. Колесникова Т. М., Шилина Н. В. Подготовка бакалавров педагогики к педагогическому сопровождению организации конкурсов детских исследовательских работ // В мире научных открытий. – 2015. – № 9.2 (69). – С. 577–586.

5. Кунгурова И. М. Технологическое обеспечение педагогической поддержки профессионально-творческого саморазвития студентов в педагогическом вузе // Гуманитарные науки и образование. – 2011. – № 4. – С. 26–29.

6. Методика диагностики одаренности для педагогов и родителей. [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.vashpsixolog.ru/psychodiagnostic-school-psychologist/86-diagnosis-giftedness/1041-metodika-diagnostiki-odaren> (дата обращения: 03.04.2017).

7. Павлова Л. А. Подготовка студентов к реализации программы формирования универсальных учебных действий у младших школьников // Вестник государственного педагогического ин-

ститута им. П. П. Ершова (11). Серия «Педагогика и психология». – 2013. – № 5. – С. 42–46.

8. Петров М. Г., Кучер С. И. Проектно-исследовательская деятельность младших школьников как необходимое условие формирования коммуникативных универсальных учебных действий [Электронный ресурс]. – URL: <https://www.scienceforum.ru/2016/1382/19546> (дата обращения: 09.04.2017).

9. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования. Уровень высшего образования бакалавриат. Направление подготовки 44.03.01 Педагогическое образование. Утвержден приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 4 декабря 2015 г. N 1426. [Электронный ресурс]. – URL: <http://fgosvo.ru/news/8/1583> (дата обращения: 20.03.2017).

10. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования [Электронный ресурс]. – М.: Просвещение, 2010. – 31 с. – URL: <http://mosmetod.ru/metodicheskoe-prostranstvo/nachalnaya-shkola/fgos/fgos-noo-s-izmeneniyami-na-18-maya-2015-goda.html> (дата обращения: 05.04.2017).

*Поступила в редакцию 01.05.2017*

***Kolesnikova Tat'yana Mihajlovna***

*Cand. Sci. (Pedag.), Senior Lecturer, Department of Theory and Methodology of Preschool and Primary Education, Ershov Ishim Teachers Training Institute (branch) of Tyumen State University, tmk-05@mail.ru, Ishim*

***Shilina Natal'ya Valer'evna***

*Cand. Sci. (Pedag.), Assoc. Prof., Department of Theory and Methodology of Preschool and Primary Education, Ershov Ishim Teachers Training Institute (branch) of Tyumen State University, natashilina@list.ru, Ishim*

**BACHELORS' TRAINING TO PEDAGOGICAL SUPPORT OF PROJECT AND RESEARCH ACTIVITY OF PRESCHOOLERS AND JUNIOR STUDENTS**

*Abstract.* The article describes the experience of training bachelors to support of project and research activities of preschoolers and junior students. In the process of the organization of such activities students have the opportunity to acquire the competencies provided by the Federal State Educational Standard of Higher Education. As a result of the process we have the collaboration of educational institutions of different levels (preschool institutions, schools, institutions of higher education), as well as interaction with parents. All this provides the high level of development and the quality of training preschoolers and junior students in modern educational space.

*Keywords:* pedagogical support, project and research activities, preschoolers, junior students, collaboration of educational institutions of different levels, work with parents.

**References**

1. Bajborodova, L. V., Serebrennikov, L. N., 2013. Project activity of students in uneven-age groups: a manual for teachers of the general education organizations. Moscow: Prosveshchenie Publ., 175 p. (In Russ.).
2. Gugkaeva, I. T., 2013. Method of projects as

- pedagogical technology. *Siberian Pedagogical Journal*, 2, pp. 144–146 (In Russ., abstract in Eng).
3. Dalinger, V. A., 2007. Educational and research activity of pupils in the course of studying Mathematics. *Newsletter of Omsk State Pedagogical University*. Available at: [www.omsk.edu](http://www.omsk.edu) (accessed 1 March 2017). (In Russ.).
4. Kolesnikova, T. M., Shilina, N. V., 2015. Bachelors of pedagogics training for pedagogical support of the organization of competitions of children's research works. In *The World of Scientific Discoveries*, 9.2 (69), pp. 577–586 (In Russ.).
5. Kungurova, I. M., 2011. Technological providing pedagogical support for students' professional and creative self-development at a pedagogical institution of higher education. *The Humanities and Education*, 4, pp. 26–29 (In Russ.).
6. The technique of diagnostics of giftedness for teachers and parents. Available at: <http://www.vashpsixolog.ru/psychodiagnostic-school-psychologist/86-diagnosis-giftedness/1041-metodika-dianostiki-odaren> (accessed 3 April 2017).
7. Pavlova, L. A., 2013. Preparing students for realizing the program of forming universal learning actions of junior students. *Bulletin of Ershov Ishim State Teachers Training Institute*, 5 (11), pp. 42–46 (In Russ.).
8. Petrov, M. G., Kucher, S. I. Project and research activity of junior students as a necessary condition of formation of communicative universal educational actions. Available at: <https://www.scienceforum.ru/2016/1382/19546> (accessed 9 April 2017). (In Russ.).
9. Federal State Educational Standard of Higher Education. Level of Bachelor degree. Direction of preparation 44.03.01 Pedagogical education. Approved by the order of the Ministry of Education and Science of the Russian Federation on 4 December, 2015 N 1426. Available at: <http://fgosvo.ru/news/8/1583> (accessed 20 March 2017). (In Russ.).
10. Federal State Educational Standard of Primary General Education]. Moscow: Education Publ., 2010, 31 p. Available at: <http://mosmetod.ru/metodicheskoe-prostranstvo/nachalnaya-shkola/fgos/fgos-noo-s-izmeneniyami-na-18-maya-2015-goda.html> (accessed 5 April 2017). (In Russ.).

*Submitted 01.05.2017*



**Малкова Ирина Юрьевна**

*Доктор педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой управления образованием, Томский государственный университет, talkovoi@yandex.ru, Томск*

**Фахретдинова Александра Павловна**

*Аспирант, кафедра управления образованием, Томский государственный университет, maltsevaal@yandex.ru, Томск*

## ОСНОВНЫЕ ПОДХОДЫ К СОДЕРЖАНИЮ И ОРГАНИЗАЦИИ ГРАЖДАНСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ И ВОСПИТАНИЯ

*Аннотация.* В статье рассмотрены основные особенности гражданского образования и обучения как в Европе, так и в России. Предложены и обоснованы основные подходы для проектирования его содержания и форм организации. Показано, что сетевой подход играет важнейшую роль в формировании гражданской компетентности, являясь основным проводником для открытой образовательной среды. Через становление субъектной позиции участников образования нами были обоснованы условия антропологического подхода в понимании содержания и организации гражданского образования и воспитания. Рассматривается компетентностный подход в гражданском образовании, и выделяются основные базовые психологические компоненты гражданской компетентности. Дано обоснование того, что проектирование гражданского образования является способом изменения подходов, содержания и качества процесса подготовки за счет обеспечения: влияния разных субъектов образования на выстраивание деятельности; способов деятельности; особенного качества коммуникации участников гражданского воспитания и образования; взаимодействия различных ресурсов региона. Был сделан вывод о том, что проанализированные подходы являются целесообразными гражданскому образованию и воспитанию.

*Ключевые слова:* гражданское образование и воспитание, антропологический подход, сетевой подход, проектный подход, компетентностный подход.

**Введение в проблему.** Одним из приоритетных направлений отечественного образования является гражданское образование и воспитание, которое в большинстве европейских стран рассматривается в тесной связи с демократическими процессами и имеет особую историю. Анализ работ по данному вопросу [9; 15; 16] показывает, что развитие научного мнения о концепции гражданского образования в Европе началось с 1997 г. В этом году Совет Европы запустил проект «Образование, направленное на воспитание демократической гражданственности».

Была создана специальная группа, оказывающая консалтинговые услуги в сфере гражданского образования. Впоследствии данные рекомендации станут основой плотного вхождения гражданского вопроса в систему общего образования в Европе.

В 2005 г. системе гражданского образования была отведена специальная страница на веб-сайте Совета Европы. Там отмечается следующее: «Воспитание демократической гражданственности и правам человека является в совокупности практиками и образова-

тельными мероприятиями, направленными на улучшение подготовки молодых людей и взрослых для активного участия в демократической жизни и осуществления своих прав и обязанностей в обществе» [15, с. 128].

Педагогический контекст обуславливает особую трактовку термина «воспитание демократической гражданственности» (*Education for democratic citizenship*) – это различные формы организации общественной деятельности, имеющие цель сформировать у населения лояльное отношение к разнообразию ценностных приоритетов в обществе, социальную ответственность и активную гражданскую позицию, понимание своих демократических прав, умение реализовывать и защищать их [Приводится по: 2].

В связи с этим стоит провести теоретическое исследование и проанализировать основные подходы к организации гражданского образования и воспитания, а также обосновать проектирование этих подходов с точки зрения содержания. Таким образом, в статье дается ответ на вопрос: каковы же



основные подходы к гражданскому образованию в России и как они определяют содержание и организацию образовательного процесса? Этим и определяются цель и задачи: проанализировать основные подходы к гражданскому образованию и воспитанию посредством анализа антропологического, сетевого, компетентностного и проектного подходов и их влияния на содержание образовательного процесса.

**Теоретический анализ проблемы.** Многие ученые из области образования придерживаются единой позиции в том, что образовательные учреждения перестают быть гарантом и единственным источником получения информации [Приводится по: 11, с. 76–77]. Следовательно, те образовательные учреждения, которые продолжают существовать в традиционной знаниевой парадигме, выполняя централизующие функции в передаче ценностей и знаний, рискуют остаться далеко позади в отношении новых требований и вызовов, политической и экономической ситуации, постоянно требующей пересматривать и обновлять набор нужных для конкуренции компетенций [Приводится по: 14, с. 142–143]. Соответственно вопрос о применении инновационных подходов, определяющих в дальнейшем формы и цели гражданского образования и воспитания, становится актуальным.

Что касается России, в национальной программе «Гражданское образование и светское воспитание населения Российской Федерации на 2005–2008» гражданское образование трактуется как «общественно-государственная, социально-ориентированная система непрерывного обучения и воспитания, направленная на формирование гражданской компетентности, демократической культуры, удовлетворение потребностей в социализации, в интересах личности, гражданского и правового общества». Целью гражданского образования обозначается «формирование на основе ценностей демократии правовой и политической культуры, становление общественно-активной, социально компетентной, наделенной гражданским самосознанием личности, умеющей представлять и защищать свои права и интересы, уважая интересы и права других людей» [12].

**Результаты исследования.** В данной работе, ориентируясь на рассмотренные

особенности гражданского воспитания и образования (воспитание демократической гражданственности в Европе) и на методологические подходы к решению данной проблемы, мы предлагаем основные подходы для проектирования его содержания и форм организации. Однако при анализе существующих методологических подходов по решению данной проблемы мы выявили противоречие: исследованные подходы применяются к различным ступеням образования и различным направлениям, однако они рассматриваются по отдельности, а не в комплексе. Главная цель нашего исследования – решение проблемы определения и проектирования форм и содержания гражданского образования и воспитания. На этом и выстроено наше методологическое исследование.

В ходе проведенных теоретических и методологических исследований по проблеме применения комплекса подходов к гражданскому образованию и воспитанию можем отметить, что основаниями для определения подходов к содержанию и организации педагогических условий является представление об образовании как открытой образовательной среде. Данное представление предполагает такую организацию образования, в рамках которой человеку предоставляется возможность непосредственно участвовать в своем образовании и самому определять его содержание, формы и направление. Создаются специальные условия, которые ставят перед необходимостью выбора форм и норм образования, в котором качество и программы обучения определяются самим обучающимся, его усилиями и волей. В связи с этим необходимо обратить внимание на проектирование особого содержания образования, ориентированного на гражданское воспитание детей посредством актуализации и формирования:

- активного и непосредственного участия человека в образовательном процессе и ответственности за свой выбор;
- компетентности личного образовательного выбора;
- мотивации и интереса к эффективному участию в жизни социума и его развитии, к познавательной, исследовательской и проектной деятельности.

Представление об образовании как от-

крытой образовательной среде [Приводится по: 8, с. 139] позволяет рассматривать возможности антропологического, компетентностного, сетевого и проектного подходов для определения необходимых категорий содержания и организации гражданского образования и воспитания:

- формулирование стратегий и тактик при концептуализации основ и образовательных результатов;

- обеспечение психолого-образовательными условиями, организационными формами и управленческо-административными условиями реализации гражданского воспитания и образования;

- проектирование и реализация открытой информационно-образовательной среды, обеспечивающей и направленной на проявление, развитие гражданской компетентности.

Результаты методологических исследований позволили рассмотреть более подробно проявление и условия различных подходов для организации содержания гражданского образования. Антропологический подход позволяет обосновать условия для становления субъектной позиции его участников, предполагающей, прежде всего, изменение самого человека, развитие компетенций проектирования образовательной среды и деятельности.

Тема субъектности, субъекта, образования субъекта является ведущей в педагогической науке на сегодняшний день. Особенно остро это проявляется при реформировании образования, поиске новых форм образовательной деятельности на различных уровнях. Они актуализируются в связи с тем, что у человека появляется реальная возможность непосредственно влиять на организацию, направление и содержание образования, определяя и выбирая его цели, задачи, формы и результаты [Приводится по: 1; 6; 10].

Образование субъекта есть фундаментальное условие успешности и эффективности преобразований образовательной среды. Субъектность также является неотъемлемым фактором влияния на организацию образования и его содержание. Этим объясняется и актуализация проблемы субъекта как основного результата в процессе гражданского воспитания и образования.

Исходные положения субъекта заложены в философии, которая всегда пыталась по-

нять, что такое человек. В современной философской антропологии понимание субъекта тесно связано с характеристикой его как «деятеля», человека, преобразующего реальность и рефлексирующего свои действия, а также с процессами коммуникации, взаимодействия, которые собственно и определяют процесс развития субъектности человека [Приводится по: 10, с. 15–17]. Проблема субъекта в философской антропологии, по мнению М. Фуко, это проблема человека «в его специфике как живущего и в его специфике по отношению к другим живущим» [Цит. по: 11, с. 65].

Используя субъектно-деятельностные основания в антропологическом подходе, ученые Института психологии РАН ориентированы на обоснование субъектной составляющей жизнедеятельности человека [Приводится по: 14, с. 201]. Результаты подобных исследований раскрывают основные критерии субъектности: уникальность, свобода выбора и ответственность за него, сознательность.

Рассматривая развитие человека и динамику субъектности в нем, психологи обосновывают сущностные характеристики субъекта:

- способность изменять окружающую действительность и себя в отношении к ней;
- реализация принципа развития.

Ученые отмечают, что субъект характеризуется проявлением инициативы и ответственности как форм активности. Субъект отмечается рефлексивным способом существования, а также проявленностью отношений и мыслей к объективной реальности, что проявляется в преобладании самоопределения над определением обстоятельствами [Приводится по: 14].

В целом, за понятием субъекта закрепляется значение особого личностного качества, связанного с активно-преобразующими свойствами и способностями человека. При этом подчеркивается значимость процессов формирования и развития субъекта, в котором самоопределение, самосознание и саморегуляция играют важнейшую роль. Тем самым, субъектно-деятельностные основания антропологического подхода в гражданском образовании позволяют разрабатывать основания для создания условий гражданского воспитания и образования.

Таким образом, ориентация на антропологический подход позволяет:

- обосновать развитие субъектной позиции в качестве основного критерия эффективности гражданского воспитания и образования;

- выявить процессы рефлексии, личной ответственности как особые условия в содержании и организации гражданского образования и воспитания, которые возможно реализовать только посредством совместного проектирования открытой образовательной среды;

- реализовывать организационно-педагогические условия в рамках личностно-ориентированной парадигмы, что выступает в качестве основания для применения компетентностного подхода.

Компетентностный подход к содержанию и организации гражданского воспитания и образования рассматривается нами в рамках личностно-ориентированной парадигмы. Показателями значимости компетентности являются изменения в сфере общественного сознания в различные периоды истории, которые свидетельствуют о том, что именно в компетентности заключены большие возможности развития и стабильности общества, поскольку они могут служить основанием для снятия конфликтов между поколениями и способствовать адаптации для эффективности процесса социализации личности и т. п. [Приводится по: 5].

Ценностные основания проектирования в рамках личностно-ориентированной парадигмы задают набор компетенций, раскрывающих смысловую составляющую любого вида деятельности. Понятие компетентности в данном случае включает не только когнитивную и операционально-технологическую составляющие, но и мотивационную, этическую, социальную, поведенческую. Следовательно, она всегда личностно окрашена качествами конкретного человека, проявляется в качестве личностно-рефлексивной, присущей определенному субъекту и его жизненному опыту [1–3].

Компетентность, по мнению И. А. Зимней, рассматривается в качестве сложного личностного образования, включающего и интеллектуальные, и эмоциональные, и нравственные составляющие. Это субъектное качество личности человека, свой-

ство его внутреннего мира, определяющее успешное выполнение человеком той или иной деятельности [Цит. по: 4].

Для процесса формирования гражданской компетенции важную роль играет гражданская деятельность и инициативность (природоохранного, экономического, правового, политического, патриотического и т. д. характера) в рамках различных подходов. Для планомерного и всестороннего развития личности на уроках различных дисциплин (возможно наравне с основной тематикой, а возможно и в качестве компонента программы) должны быть задействованы технологии с компонентом гражданской деятельности.

Исходя из этого понимания и рассмотрения компетентности в рамках гражданского образования, нами были выделены следующие базовые психологические компоненты гражданской компетентности: рефлексия, самоорганизация, самостоятельность, самоконтроль, самоопределение. Все это и отражает содержание и направленность работы в рамках компетентностного подхода.

Проанализировав основные тенденции и официальные документы в сфере образования, мы сделали вывод о том, что личностный, субъектный характер компетентности позволяет обосновать возможности проектирования и сетеобразования для организации гражданского образования и воспитания. Проектируя свою образовательную среду, субъект образования овладевает компетенциями, которые впоследствии позволят ему эффективно выстраивать свою деятельность не только в рамках учебного предмета, но и в остальных областях человеческой жизни. Он сумеет рассматривать учебный предмет как средство для достижения поставленной им цели, а также как средство построения субъектной позиции участниками образования внутри содержания этого предмета.

Опыт реализации проектного подхода 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.

Именно с помощью проектного и исследовательского видов деятельности в образовании происходит формирование и развитие

у обучающихся умения учиться. Обучающиеся сами развивают базовые компетенции, осознают их, что по существу является основным результатом и критерием инновационного и открытого образования [Приводится по: 7].

Актуальность сетевого и проектного подходов к гражданскому воспитанию и образованию обусловлены наличием разных субъектов влияния и организации образования в открытой образовательной среде. В данных условиях сетевое образование представляет собой базовый процесс в разработке программ и развития практики гражданского образования и воспитания.

Проектирование рассматривается нами как основной способ построения открытой образовательной среды. Особенности создания сетевых структур на этапе становления разных форм гражданского воспитания и образования обусловлены задачей появления самих субъектов в системе гражданского воспитания и образования и координацией их ресурсов. Создание сетевых образовательных проектов, прежде всего, обусловлено необходимостью удерживать и сорганизовывать разные контексты и субъекты поддержки гражданского образования и воспитания.

Сама идея и реализация открытой образовательной среды обуславливает такую сетевую организацию образования, при которой «внешнее» управление, то есть с помощью административных и регулятивных способов, не является достаточным. Именно поэтому необходимы особые условия для развития субъектной позиции как обучающихся, так и преподавателей. При обеспечении субъектности посредством проектного и антропологического подходов необходимо обратить внимание и развивать особую коммуникацию между этими субъектами. Субъектная позиция будет развиваться у обучающихся, если воспитательное пространство будет стимулирующим, если будет особая коммуникация. А это детерминировано наличием гражданской активности, самосознательности, активности и ответственности – что и включает в себя гражданская компетентность.

Поэтому проектирование гражданского образования полагается нами как способ изменения подходов, содержания и качества процесса подготовки за счет обеспечения:

- влияния разных субъектов образования на построение форм, направленности, целей гражданского образования и воспитания;

- способов деятельности, обуславливающих становление образовательных сообществ как субъектов влияния на развитие содержания и организации гражданского воспитания и образования;

- другого качества коммуникации участников гражданского воспитания и образования, характеризующейся, прежде всего открытостью, диалогичностью, ответственностью и общей компетентностью. Участникам коммуникации необходимо договариваться о целях, задачах построения образовательного пространства, в котором и происходит формирование, развитие и реализация гражданской компетентности;

- взаимодействия образовательных, общественно-профессиональных ресурсов региона, что обуславливает и создание гражданских сообществ, точек соприкосновения, общих площадок для диалога, а в дальнейшем и их влияние на развитие региона и страны в целом, способствуя созданию гражданского общества. Ведь гражданское, ответственное общество возможно построить только ответственными людьми, у которых развита гражданская компетентность.

**Выводы.** Таким образом, результаты проведенного теоретического и методологического исследования подходов к проектированию гражданского образования позволяют определить антропологический подход в качестве основного для развития субъектной позиции участников гражданского образования в качестве особого образовательного результата. Полученные нами результаты исследования и анализа литературы по проблеме позволили определить сетевой, компетентностный и проектный подходы в качестве базовых для развития различных моделей и форм гражданского образования и воспитания.

## Библиографический список

1. *Абакумова Н. Н., Малкова И. Ю.* Компетентностный подход в образовании: организация и диагностика. – Томск: ТГУ, 2007. – 368 с.
2. *Бондаревская Е. В., Кульневич С. В.* Парадигмальный подход к разработке содержания ключевых педагогических компетенций // Педагогика. – 2004. – № 10. – С. 23–31.
3. *Иванов Д. А., Митрофанов К. Г., Соколова О. В.* Компетентностный подход в образовании. Проблемы, понятия, инструментарий: учебно-методическое пособие. – М.: АПКИПРО, 2003. – 101 с.
4. *Зимняя И. А.* Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования // Высшее образование сегодня. – 2003. – № 5. – С. 34–42.
5. *Ильичева Н. И., Галаганова Л. Е., Лежнина Г. В.* Воспитание гражданской компетентности будущих специалистов в вопросах интеркоммуникации средствами иностранного языка // Вестник Кемеровского государственного университета. – 2010. – № 2 (42). – С. 36–44.
6. *Клочко В. Е.* Самоорганизация в психологических системах: проблемы становления ментального пространства личности (введение в трансспективный анализ). – Томск: Томский государственный университет, 2005. – 174 с.
7. *Левых А. Ю.* Организация проектно-исследовательской деятельности школьников и студентов в рамках сетевого взаимодействия вуза и общеобразовательной практики // Сибирский педагогический журнал. – 2016. – № 5. – С. 89–94.
8. *Малкова И. Ю.* Формирование сетевых проектов как механизм развития Открытого образовательного пространства // Переход к открытому образовательному пространству: стратегии инновационного управления. – Томск: UFO-пресс, 2003. – С. 138–158.
9. *Малкова И. Ю., Фахретдинова А. П.* Особенности гражданского образования в Европе // Вестник Томского государственного педагогического университета. – 2016. – № 4 (169). – С. 126–130.
10. *Петрова Г. И.* Современные тенденции изменения содержания образования: Опыт становления философии образования в образовательных практиках. – Томск: Томский ЦНТИ, 2001. – 124 с.
11. *Петрова Г. И.* Философская антропология и антропологическая проблематика в философии: учебное пособие. – Томск: Изд-во НТЛ, 2002. – 160 с.
12. Проект государственной программы «Гражданское образование населения Российской Федерации на 2005-2008 годы» [Электронный ресурс] // Сайт Совета при Президенте РФ по содействию развитию институтов гражданского общества и правам человека. – URL: <http://www.sovetpamfilova.ru/sovets/16402.php> (дата обращения: 19.04.2016).
13. *Суслов А. Б.* Особенности образовательных технологий для гражданского образования // Вестник Томского государственного педагогического университета. – 2012. – № 11. – С. 142–148.
14. *Субъект, личность и психология человеческого бытия.* – М.: Институт психологии РАН, 2005. – 348 с.
15. *Фахретдинова А. П., Абакумова О. А.* Различные подходы к гражданскому образованию в Великобритании // Вестник Томского государственного педагогического университета. – 2017. – № 4. – С. 128–132.
16. *Фахретдинова А. П.* Особенности гражданской компетенции во Франции // Язык и культура: сб. статей XXVI Междунар. науч. конф. (27–30 октября 2015 г.). – Томск: Издательский Дом Томского государственного университета, 2016. – С. 367–369.
17. What is Education for Democratic Citizenship and Human Rights? [Электронный ресурс] // The official website of the Council of Europe. – URL: [http://www.coe.int/t/dg4/education/edc/who/whatis\\_en.asp](http://www.coe.int/t/dg4/education/edc/who/whatis_en.asp) (accessed: 1.11.2015).
18. *Feyfant Annie.* L'éducation à la citoyenneté // Dossier d'actualité de la VST. – 2010. – № 57. – P. 212–227.

Поступила в редакцию 03.05.2017



## THE MAIN APPROACHES TO THE CONTENT AND ORGANIZATION OF CIVIC EDUCATION AND UPBRINGING

*Abstract.* The article describes the main features of the civic education in Europe and in Russia. The basic approaches are proposed and substantiated for designing its content and forms of organization. It is shown that the network approach plays a crucial role in the formation of civic competence, as a major conduit for an open learning environment. Through the formation of the subjective position of participants in education it was justified by conditions of the anthropological approach in understanding the content and organization of civic education and upbringing. The competence-based approach is considered in civic education and identified as the basic psychological component of civic competence. The evidence given in this article demonstrates that the design of civic education is a way of changing attitudes, content and quality of the preparatory process by ensuring: the influence of different actors of education on the forming of activities; methods of operation; the special qualities of communication in the civic upbringing and education; the interaction of various resources in the region. It was concluded that the analyzed approaches are appropriate for the civic education and upbringing.

*Keywords:* civic education, anthropological approach, network approach, project approach, competence approach

### References

1. Abakumova, N. N., Malkova, I. Y., 2007. Competence approach in education: organization and diagnostics. Tomsk: Tomsk state University Publ., 368 p. (In Russ., abstract in Eng.)
2. Bondarevskaya, E. V., Kulnevich, S. V., 2004. Paradigmatic approach to designing the content of the key pedagogical competence. Pedagogics, 10, pp. 23–31. (In Russ., abstract in Eng.)
3. Ivanov, D. A., Mitrofanov, K. G., Sokolova, O. V., 2003. Competence approach in education. Challenges, concepts, tools. Moscow: Apkipro Publ., 101 p. (In Russ.)
4. Zimnyaya, I. A., 2003. Key competences – new paradigm of education result. Higher education today, 5, pp. 34–42. (In Russ.)
5. Ilicheva, N. I., Galaganova, E. L., Lezhnina, G. V., 2010. Development of civic competence of future specialists in matters of intercommunication by means of foreign language. Bulletin of Kemerovo State University, 2 (42), pp. 36–44. (In Russ., abstract in Eng.)
6. Klochko, V. E., 2005. Self-organization in psychological systems: problems of formation of the mental space of personality (introduction to transactional analysis). Tomsk: Tomsk State University Publ., 174 p. (In Russ., abstract in Eng.)
7. Levykh, A. Y., 2016. Organizing research and project activity of pupils and students through the network collaboration of a higher educational institution and institutions of general comprehensive education. Siberian pedagogical journal, 5, pp. 89–94. (In Russ., abstract in Eng.)
8. Malkova, I. Y., 2003. Formation of network projects as a mechanism for the development of an open educational space. Jump to the open educational space: the strategy of innovation management. Tomsk: UFO-press Publ., pp. 138–158. (In Russ., abstract in Eng.)
9. Malkova, I. Y., Fakhretdinova, A. P., 2016. Peculiarities of civic education in Europe. Tomsk State Pedagogical University Bulletin: TSPU, 4 (169), pp. 126–130. (In Russ., abstract in Eng.)
10. Petrova, G. I., 2001. Modern trends in the content of education: the Experience of formation of philosophy of education in educational practices. Tomsk: Tomsk CSTI Publ., 124 p. (In Russ., abstract in Eng.)
11. Petrova, G. I., 2002. Philosophical anthropology and anthropological issues in philosophy. Textbook. Tomsk: Publishing house NTL, 160 p. (In Russ., abstract in Eng.)
12. The state programme “Civic education of the population of the Russian Federation for 2005–2008”. Website of the presidential Council of the Russian Federation on assistance to development of institutes of civic society and human rights [online].



Available at: <http://www.sovetpamfilova.ru/sovet/16402.php> (Accessed 19.04.2016). (In Russ.)

13. Suslov, A. B., 2012. Characters of education technologies for citizenship education. Tomsk State Pedagogical University Bulletin, 11, pp. 142–148. (In Russ., abstract in Eng.)

14. Subject, personality and psychology of human existence. Moscow: Institute of psychology RAS, 2005, 348 p.

15. Fakhretdinova, A. P., Abakumova, O. A., 2017. Different approaches to civic education in the Great Britain. Tomsk State Pedagogical University Bulletin, 4, pp. 128–132. (In Russ., abstract in Eng.)

16. Fakhretdinova, A. P., 2016. Peculiarities of civic competence in France. Language and culture: collection of articles XXVI Intern. scientific. Conf. (27–30 October 2015). Tomsk: Tomsk state University Publ., pp. 367–369. (In Russ.)

17. What is Education for Democratic Citizenship and Human Rights? / The official website of the Council of Europe [online]. Available at: [http://www.coe.int/t/dg4/education/edc/who/whatis\\_en.asp](http://www.coe.int/t/dg4/education/edc/who/whatis_en.asp) (Accessed 1.11.2015).

18. Feyfant Annie, 2010. L'éducation à la citoyenneté. Dossier d'actualité de la VST, 57, pp. 212–227.

*Submitted 03.05.2017*

*Головач Анатолий Филиппович*

*Директор Областного центра образования, golovachaf@mail.ru, Новосибирск*

*Кохан Наталья Владимировна*

*Кандидат педагогических наук, доцент кафедры управления образованием Института дополнительного образования, Новосибирский государственный педагогический университет, nkokhan@mail.ru, Новосибирск*

## **МОДЕЛЬ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ И ДЕТЕЙ-ИНВАЛИДОВ НА ПРИМЕРЕ ГБОУ НСО «ОБЛАСТНОЙ ЦЕНТР ОБРАЗОВАНИЯ»**

*Аннотация.* В статье обобщен опыт организации обучения детей с ограниченными возможностями здоровья и детей-инвалидов на базе образовательной организации с использованием дистанционных образовательных технологий. Предложена модель дистанционного обучения в соответствии с требованиями федеральных государственных стандартов для детей с ОВЗ. Модель содержит три блока: информативно-аналитический, практический и рефлексивный. Приведено содержательное наполнение модели (индивидуальный учебный план, адаптация учебных программ, психологическое сопровождение семьи, где есть ребенок с ограниченными возможностями здоровья, личностно-ориентированный подход к обучению). Выделены параметры эффективности модели.

*Ключевые слова:* дети с ограниченными возможностями здоровья, модель обучения, дистанционное образование, дистанционные образовательные технологии, инклюзивное образование, интегрированное образование.

**Введение в проблему.** В соответствии с международными нормами образовательное законодательство России гарантирует обеспечение равных прав на образование для детей с ограниченными возможностями здоровья. Разработанные и принятые в последние годы нормативно-правовые акты отмечают необходимость включения в образовательный процесс всех граждан РФ, достигших школьного возраста, независимо от наличия особых образовательных потребностей.

На сегодняшний день в нашей стране насчитывается более двух миллионов детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) и детей-инвалидов, что составляет около 8 % всех российских детей<sup>1</sup>.

Из двух миллионов детей с ограниченными возможностями около 700 тысяч человек. Около 90 тысяч детей – с нарушениями физического статуса, что вызывает затруднения при их передвижении в пространстве и до-

ступ к различным жизненно необходимым ресурсам, в том числе образовательным. По данным Министерства образования и науки РФ, в школах России учится 450 тысяч детей с ограниченными возможностями<sup>2</sup>.

В последние годы в России уделяется много внимания реформированию традиционной системы образования. Одним из наиболее обсуждаемых и подвергшихся законодательному реформированию аспектов системы образования стала проблема эффективного обучения детей-инвалидов и детей с ОВЗ, их социализация и интеграция в общество. Наряду с этим в науке и практике остается открытым вопрос: как необходимо организовывать образовательный процесс, чтобы в полной мере реализовать образовательные потребности ребенка с ограниченными возможностями здоровья, чтобы такой ребенок получил существенный социальный опыт, а его участие в образовательном процессе не повлияло бы на снижение общего уровня образования детей с нормативным развитием.

В настоящее время инклюзивное образование в Российской Федерации регулируют

<sup>1</sup> *Алехина С. В.* Инклюзивное образование для детей с ограниченными возможностями здоровья [Электронный ресурс]. – URL: <http://childpsy.ru/lib/articles/id/32757.php> (дата обращения: 16.06.17).

<sup>2</sup> Проблемы инвалидности в России. Состояние и перспективы. – М.: Медицина, 2015. – 368 с.

Конституция РФ, Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации», Федеральный закон «О социальной защите инвалидов в РФ», Конвенция о правах ребенка [12], Протокол № 1 Европейской конвенции о защите прав человека и основных свобод. В 2008 году Россией была ратифицирована Конвенция ООН «О правах инвалидов». Однако современная социально-экономическая ситуация в стране и в системе образования такова, что традиционные формы получения образования и модели обучения не могут удовлетворить всех потребностей в образовательных услугах, обычно сконцентрированных в больших городах.

Выход, на наш взгляд, заключается в поиске новых образовательных моделей: п. 2 ст. 13 Федерального закона «Об образовании в РФ» предусматривает «внедрение новых образовательных технологий и принципов организации учебного процесса, обеспечивающих эффективную реализацию новых образовательных моделей непрерывного образования, в том числе с использованием современных информационных и коммуникационных технологий» [17]. Анализ научной литературы и обобщение имеющегося опыта обучения детей с особыми образовательными потребностями позволили выявить ряд противоречий, касающихся проблемы обучения детей с ОВЗ и детей-инвалидов:

- между ориентацией отечественной сферы образования на использование имеющегося опыта организации образовательного процесса для детей с ОВЗ и детей-инвалидов и отсутствием массовой практики подобного обучения в отечественной системе образования;
- между существующими педагогическими технологиями инклюзивного, интегрированного образования за рубежом и незначительной вариативностью отечественных технологий такого образования;
- между необходимостью обеспечения детям с ОВЗ и детям-инвалидам связи с социумом и культурой как источником развития и недостаточным уровнем подготовки педагогов для передачи имеющегося социального опыта;
- между существующими формами организации инклюзивного, интегрированного образования для детей с ОВЗ и детей-инвалидов и требованиями государственных об-

разовательных стандартов.

Указанные противоречия обозначили проблему исследования: как эффективно организовать обучение детей с ОВЗ и детей-инвалидов на базе общеобразовательной школы с использованием современных образовательных технологий. Поэтому целью исследования явилась разработка и апробация модели дистанционного обучения детей с ОВЗ и детей-инвалидов на базе ГБОУ НСО «Областной центр образования». Для достижения цели в задачи исследования входило:

- проанализировать понятие и значение социально-образовательной интеграции с педагогической точки зрения;
- соотнести понятия, раскрывающие сущность информационно-образовательного пространства, показать динамику их развития;
- разработать модель дистанционного обучения детей с ОВЗ и детей-инвалидов;
- сформулировать основные направления функционирования модели дистанционного обучения детей с ОВЗ и детей-инвалидов;
- определить необходимое ресурсное обеспечение, выявить параметры эффективности модели дистанционного обучения детей с ОВЗ и детей-инвалидов.

В данной статье мы рассмотрим, как решались в ходе исследования последние три задачи. Гипотеза исследования заключалась в том, что модель дистанционного обучения детей с ОВЗ и детей-инвалидов будет эффективной, если:

- она основана на глубоком анализе данных о дистанционном образовании детей с ОВЗ и детей-инвалидов;
- обеспечена доступность дистанционного образования;
- совершенствование качества обучения, методического и технического обеспечения учебного процесса базируется на компетентностном подходе к профессиональной готовности, общей заинтересованности всех участников образовательных отношений.

**Теоретический анализ проблемы.** Теоретико-методологической базой исследования явились работы российских ученых по вопросам социальной интеграции (С. М. Юсфин [22], Е. Р. Ярская-Смирнова [23] и др.). Теория и практика интегрированного обучения представлена в исследованиях Л. М. Кобриной [10], психолого-педагогические принципы реализации интегрированно-

го образования описаны в трудах Л. С. Выготского [4], С. Л. Рубинштейна [18].

Вопросы интеграции детей с ограниченными возможностями здоровья рассматриваются в работах Л. М. Шипициной [21]. Критерии оценки интегрированных образовательных моделей на предмет социализации детей с ОВЗ и детей-инвалидов представлены в работах И. В. Евтушенко, Е. А. Екжановой, И. Ю. Левченко [6; 11; 13], Е. А. Стребелевой [6]. В работах С. В. АLEXИНОЙ [2] и Н. Я. Семаго [19] представлены проблемы организации инклюзивного образования.

Для решения поставленных задач и проверки выдвинутой гипотезы использовались теоретические и эмпирические методы: анализ философской, управленческой, психологической, педагогической литературы по проблеме исследования; анализ нормативной и учебно-методической документации, изучение и обобщение опыта по теме, анкетирование, моделирование, наблюдение, изучение продуктов педагогической и управленческой деятельности.

Традиционно в специальной педагогике человек с ограниченными возможностями здоровья характеризуется как индивид, который имеет физические и (или) психические недостатки и нуждается в создании особых условий для получения образования [19]. Закон «Об образовании в РФ» конкретизирует это определение: «...обучающийся с ограниченными возможностями здоровья – физическое лицо, имеющее недостатки в физическом и (или) психологическом развитии, подтвержденные психолого-медико-педагогической комиссией и препятствующие получению образования без создания специальных условий» [17].

В отличие от моделей образования, которые охватывают весь образовательный процесс (воспитание и обучение человека в интересах человека, семьи, общества и государства), модель обучения отражает подходы к организации взаимодействия между обучающимся и обучающим. Из многообразия определений понятия «модель обучения» в своей работе будем опираться на определение В. В. Гузеева: модель обучения – это комплекс, состоящий из дидактической основы и педагогической техники, используемых в данной образовательной ор-

ганизации [20].

Модели обучения детей с ОВЗ и детей-инвалидов на сегодняшний день представлены четырьмя формами: обучение в специализированных учебных заведениях; обучение на дому; инклюзивное обучение; интегрированное обучение. Важно, чтобы в результате образования ребенок был способен самостоятельно жить среди людей. С введением новых образовательных стандартов система общего образования ставится в ситуацию, когда система, а не ребенок, должна приспособиться к потребностям и возможностям каждого, в том числе – ребенка с ОВЗ и ребенка-инвалида.

Модель обучения отражает особенности организации учебного процесса, в нашем случае – особенности организации обучения с использованием дистанционных образовательных технологий. Дистанционное образование предоставляет широкий спектр услуг и гарантирует доступность общего и дополнительного образования различным социальным группам в соответствии с индивидуальными возможностями, потребностями и способностями. Такая форма обучения имеет ряд преимуществ: гибкость, модульность, широкий охват, технологичность, наличие доступа к мировым информационным ресурсам. Для достижения поставленных целей дистанционного образования важен синергетический эффект от взаимодействия всех участников образовательных отношений.

Образовательная организация, предоставляющая образовательные услуги детям с ОВЗ и детям-инвалидам, выбирает модель обучения, исходя из своих ресурсов и возможностей. Мы в своей практике обратились к понятию интегрированного образования, при котором происходит комплексное обучение детей с ОВЗ и детей-инвалидов в аккредитованных государством общеобразовательных школах в зависимости от возможностей организации и самих учащихся.

Н. М. Назарова интегрированное обучение определяет как процесс, результат и состояние, при которых инвалиды и иные члены общества, имеющие ограниченные возможности здоровья, интеллекта, сенсорной сферы и другое, не являются социально обособленными или изолированными, участвуя во всех видах и формах социальной жизни вместе и наравне с остальными

[14]. Схожее определение дается М. И. Никитиной: «Под процессом интеграции лиц с особенностями развития в коррекционной педагогике понимается процесс включения этих лиц во все сферы жизни общества как равноправных его членов, освоение ими достижений науки, культуры, экономики, образования» [15].

**Результаты исследования.** ГБОУ НСО «Областной центр образования» с 2009 года организует интегрированное образование детей с ОВЗ и детей-инвалидов посредством собственной образовательной модели, неотъемлемой частью которой является дистанционное обучение. Образовательные услуги, предоставляемые ГБОУ НСО «Областной центр образования» на уровне области решают задачу обеспечения равного доступа к качественным образовательным услугам детей независимо от уровня и особенностей их развития и места жительства.

Основу Областного центра образования (ОЦО) составляет средняя общеобразовательная школа. На базе образовательной организации создана дистанционная школа «Учимся вместе» для обучения детей-инвалидов и детей с ограниченными возможностями здоровья Новосибирской области. Сегодня в дистанционной школе обучается 445 детей-инвалидов и детей с ОВЗ, в том числе обучающиеся, находящиеся на длительном лечении в Детской туберкулезной больнице с. Мочище Новосибирского района Новосибирской области. В структуре ОЦО средняя общеобразовательная школа; художественный сектор (дополнительное образование); региональный ресурсный центр дистанционного образования (РРЦДО).

Совместно с сотрудниками НГПУ в ОЦО организована информационно-образовательная среда для дистанционного обучения детей с ОВЗ и детей-инвалидов Новосибирской области, она представлена на сайте дистанционной школы «Учимся вместе». Эффективную реализацию адаптированной образовательной программы обеспечивает нормативно закрепленное сетевое взаимодействие дистанционной школы и 154 общеобразовательных организаций Новосибирской области.

Образовательная программа разрабатывается на основе Федерального государственного образовательного стандарта общего

образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья (приказ Минобрнауки РФ от 19 декабря 2014 г. № 1598). Стандарт предусматривает возможность создания дифференцированных образовательных программ с учетом особых образовательных потребностей и индивидуальных особенностей обучающихся.

В работе дистанционной школы на добровольной основе принимают участие обучающиеся из числа детей-инвалидов, детей с тяжелыми формами хронических соматических заболеваний, которым рекомендовано обучение на дому. Специфика организации дистанционной формы обучения предполагает наличие сохранного интеллекта и отсутствие медицинских противопоказаний для работы с компьютером.

Модель дистанционного обучения выстраивается как единое образовательное пространство на основе партнерского взаимодействия (успешный ребенок – успешный родитель – успешный педагог) и состоит из трех блоков.

*1. Информационно-аналитический блок:* сбор необходимых документов, анализ особенностей развития ребенка, уровня усвоения минимума содержания образования, ограничений, связанных с течением заболевания; просвещение родителей, в том числе в режиме «онлайн», специальных информационных материалов, библиотеки, видеотеки; организация условий для продуктивного общения всех участников образовательных отношений.

*2. Практический блок:* сочетание надомной и дистанционной форм обучения, реализуемых образовательной организацией по месту проживания ребенка и Региональным ресурсным центром дистанционного обучения ОЦО; интерактивное общение с родителями в форме «виртуальной приемной» (скайп, электронная почта); проведение мероприятий, которые помогают родителям повысить уровень знаний об особенностях развития своего ребенка.

*3. Рефлексивный блок:* анализ эффективности обучения (опрос, книги отзывов, ОКНО (открытая книга наблюдений и откровений), оценочные листы, экспресс-диагностика) с учетом заинтересованности и активности обучающихся.

Содержательным наполнением блоков



модели дистанционного обучения детей с ОВЗ и детей-инвалидов является:

- составление индивидуального учебного плана с учетом совмещения дистанционной, надомной и общеобразовательной форм обучения (по мере возможностей ребенка посещать образовательную организацию);

- обучение педагогических работников, обновление содержания коррекционно-развивающей работы, адаптация форм и методов работы учителей-дефектологов, педагогов-психологов и других специалистов ОЦО к модели дистанционного обучения;

- психологическое сопровождение семьи, где есть ребенок с особыми образовательными потребностями; активное взаимодействие с этой семьей, повышение уровня педагогической компетентности родителей;

- лично-ориентированный подход к обучению (ориентация образовательного процесса не только и не столько на учебные компетенции, но и на развитие личности ребенка, его творческого потенциала; предоставление возможности детям с ОВЗ и детям-инвалидам общаться друг с другом, со сверстниками с нормативным развитием, с педагогами и другими участниками образовательных отношений).

Занятия определяются для каждого обучающегося индивидуально с учетом объема проведенных занятий в очной форме и зависят от особенностей развития ребенка, в соответствии с рекомендациями психолого-медико-педагогической комиссии (консилиума) образовательной организации или медицинского учреждения по месту жительства. Занятия проводятся в индивидуальном режиме, на дому, дистанционно (в режиме реального и отсроченного общения). Индивидуальный учебный план сопровождается рекомендациями относительно регламента времени работы на компьютере, ресурсной картой возможных для работы источников информации.

Использование дистанционных образовательных технологий предполагает обязательное рецензирование (комментирование) работ обучающихся как педагогический способ коррекции и развития при работе по индивидуальным учебным планам. Обучение предполагает консультативно-коррекционную работу, которая осуществляется в рамках курсов психологической, логопедиче-

ской направленности. Формирование новых видов деятельности обучающегося происходит через реализацию программ дополнительного образования, формы внеурочной деятельности.

Используя дистанционные образовательные технологии, каждый обучающийся может в полном объеме освоить не только основные, но и дополнительные образовательные программы, реализовать свои творческие способности. Для обучающихся 9–11-х классов разработаны курсы по предпрофильной подготовке и психологической направленности, цель которых – профессиональное самоопределение обучающихся. Еще одно направление дистанционной школы – выявление и развитие творческого потенциала детей и подростков с ограниченными возможностями, способствующего их более полной социальной адаптации в современном мире. С этой целью психолого-педагогическая служба проводит работу по диагностике уровня развития способностей детей, определяя программы индивидуального развития. Педагоги ОЦО обеспечивают успешное участие обучающихся в международных олимпиадах и всероссийских конкурсах.

Включение родителей в единое образовательное пространство через партнерские формы и методы взаимодействия приводит к развитию их педагогических компетенций, что способствует повышению качества образования детей с ОВЗ и детей-инвалидов, уровню их социализации. Социальная адаптация и самореализация детей с ОВЗ и детей-инвалидов в «Областном центре образования» осуществляется посредством системы дополнительного образования и досуговой деятельности. Дети и их родители принимают участие (дистанционно и очно) в различных конкурсах семейного творчества, ученических олимпиадах. Модель дистанционного обучения предоставляет детям с ОВЗ и детям-инвалидам возможность участия во внеурочной проектной и выставочной деятельности на сайте школы. В процессе обучения дети выбирают объекты для исследовательской деятельности, моделирования в соответствии с задачами учебного предмета.

Техническая поддержка осуществляется сотрудниками дистанционной школы очно (выезды в муниципальные образования Но-



восточной области) и дистанционно (через программы удаленного доступа, видео и аудиосвязь). Техническая помощь включает доставку, установку и запуск оборудования, программного обеспечения, внедрение и обучение новому программному обеспечению, консультирование по техническим вопросам.

В работе с обучающимися педагоги «Областного центра образования» принимают за основу содержание образования, которое ребенок осваивает в своей школе, акцентируя внимание на темы, которые вызывают затруднения. Данный подход является выигрышным для тех обучающихся, которые имеют возможность посещать образовательную организацию, пусть и не в полной мере осваивая общеобразовательную программу. Дистанционное обучение помогает изучить недостающие части образовательной программы, а школа, в свою очередь, позволяет социализироваться.

В конце учебного года на основе анализа данных на каждого обучающегося составляется характеристика, делаются выводы и ставятся задачи для корректировки индивидуального учебного плана на следующий год. Родителям (законным представителям) направляется информационное письмо, отражающее динамику развития и оценку сотрудничества образовательной организации и семьи по вопросам воспитания и обучения ребенка.

Дистанционное обучение не является единственной формой проведения учебных занятий и не исключает непосредственного взаимодействия обучающегося с педагогом в процессе домашнего обучения или посещения общеобразовательной школы. Соотношение дистанционного обучения с другими формами зависит от конкретных возможностей здоровья, социальной ситуации обучающегося, территориального местоположения.

К параметрам эффективности модели дистанционного обучения мы относим следующие.

1. *Интерактивность*: дистанционное

обучение должно обеспечивать максимальное взаимодействие между обучающимся и педагогом. Высокоэффективная обратная связь позволяет отслеживать продвижение по пути от незнания к знанию. Она может быть оперативной, отсроченной в виде внешней оценки.

2. *Индивидуализация обучения* – для улучшения восприятия учебного материала, повышения учебной мотивации, формирования практических навыков обучения и самообразования.

3. *Участие в проектной и исследовательской деятельности*.

В дистанционной школе сегодня обучается 445 детей-инвалидов и детей с ОВЗ из 28 муниципальных районов и 11 городов Новосибирской области, с которыми работают 120 педагогов. За время существования дистанционной школы общее количество выпускников составило 222 человека, в том числе из 9-го класса – 118, из 11-го класса – 104. После 9-го класса ребята, как правило, продолжают обучение в дистанционной школе, большинство выпускников 11-го класса поступают в высшие учебные заведения. В 2017 году Областной центр образования примет 50 новых обучающихся из районов Новосибирской области.

#### **Выводы.**

Таким образом, в Областном центре образования созданы необходимые условия для обучения детей с ОВЗ и детей-инвалидов. Происходит развитие учебно-познавательного и творческого потенциала, успешная социальная адаптация детей с ОВЗ и детей-инвалидов, как в процессе обучения, так и после окончания школы. Реализация модели дистанционного обучения обеспечивает адекватные социальные условия развития детей с ОВЗ и детей с нормативным развитием; позволяет преодолевать состояния фрустрации и оптимизировать самосознание обучающихся и их родителей; формирует позитивное отношение к настоящему и оптимистичный взгляд в будущее.

#### **Библиографический список**

1. Авакян А. В., Азатян Т. Ю., Чеснокова Г. С. Инклюзивное образование: формирование международного профессионального сообщества // Сибирский педагогический журнал. – 2015. – № 5. – С. 186–189.
2. Алехина С. В. Инклюзивное образование для детей с ограниченными возможностями здоровья // Современные образовательные техноло-

- гии в работе с детьми, имеющими ограниченные возможности здоровья: монография / Н. В. Новикова, Л. А. Казакова, С. В. Алехина. – Красноярск: Красноярский государственный педагогический университет им. В. П. Астафьева, 2013. – С. 71–95.
3. *Всемирная декларация об образовании для всех и рамки действий для удовлетворения базовых образовательных потребностей* // Всемирная конференция по образованию для всех (Джомтхен, Таиланд, 5–9 марта 1990 г.) [Электронный ресурс]. – URL: [http://www.un.org/ru/documents/decl\\_conv/declarations/pdf/jomtien.pdf](http://www.un.org/ru/documents/decl_conv/declarations/pdf/jomtien.pdf) (дата обращения: 12.05.2017).
4. *Выготский Л. С. Основы дефектологии.* – СПб.: Лань, 2003. – 654 с.
5. *Дистанционное образование: педагогу о школьниках с ограниченными возможностями здоровья.* – М.: Национальный книжный центр, 2013. – 336 с.
6. *Екжанова Е. А., Стребелева Е. А. Коррекционно-развивающее обучение и воспитание. Программа дошкольных образовательных учреждений компенсирующего вида для детей с нарушением интеллекта.* – М.: Просвещение, 2005. – 272 с.
7. *Игнатова И. А. Педагогическое сопровождение родителей в воспитании детей с особенностями развития: монография.* – М.: АПК и ППРО, 2012. – 100 с.
8. *Игнатова И. А. Модель единого образовательного пространства в аспекте социализации детей с ОВЗ на основе реализации ФГОС* // Современное дополнительное профессиональное педагогическое образование. – 2015. – № 3. – С. 24–32.
9. *Инклюзивное образование: проблемы совершенствования образовательной политики и системы: материалы международной конференции.* – СПб.: РГПУ им. А. И. Герцена, 2008. – 215 с.
10. *Кобрина Л. М. Система интегрированного обучения и воспитания детей с отклонениями в развитии в условиях общеобразовательной сельской школы: дис. ... д-ра психол. наук* [Электронный ресурс]. – М., 2006. – URL: <http://www.dissercat.com/content/sistema-integrirovannogo-obucheniya-i-vospitaniya-detei-s-otkloniyami-v-razvitiy-v-usloviy> (дата обращения: 12.05.2017).
11. *Киселева Н. А., Левченко И. Ю. Психологическое изучение детей с отклонениями в развитии.* – М.: Коррекционная педагогика, 2009. – 210 с.
12. *Конвенция о правах ребенка (одобрена Генеральной Ассамблеей ООН 20.11.1989) (вступила в силу для СССР 15.09.1990)* [Электронный ресурс]. – URL: [http://www.un.org/ru/documents/decl\\_conv/conventions/childcon.shtml](http://www.un.org/ru/documents/decl_conv/conventions/childcon.shtml) (дата обращения: 12.05.2017).
13. *Левченко И. Ю., Ткачева В. В. Психологическая помощь семье, воспитывающей ребенка с отклонениями в развитии.* – М.: Просвещение, 2002. – 239 с.
14. *Назарова Н. М., Аксенова Л. И., Богданова Т. Г., Морозов С. А. Специальная педагогика: учебник для студ. учреждений высш. проф. образования / под ред. Н. М. Назаровой.* – 11-е изд., перераб. и доп. – М.: Издательский центр «Академия», 2013. – 384 с.
15. *Никитина М. И. Проблема интеграции детей с особенностями развития* // Инновационные процессы в образовании. Интеграция российского и западноевропейского опыта: сб. статей. – СПб., 1997. – Ч. 2. – С. 152–156.
16. *Никитина Е. Л. Проблемы развития инклюзивного образования* [Электронный ресурс] // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2014. – Т. 29. – С. 31–35. – URL: <http://ekoncept.ru/2014/65278.htm> (дата обращения: 12.05.2017).
17. *Об образовании* в Российской Федерации: Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ (с изм. и доп., вступ. в силу с 01.09.2016). – URL: [http://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_140174/](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/) (дата обращения: 12.05.2017).
18. *Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии.* – СПб.: Питер, 2010. – 713 с.
19. *Семаго Н. Я., Семаго М. М., Семенович М. Л., Дмитриева Т. П., Аверина И. Е. Инклюзивное образование как первый этап на пути к включающему обществу* // Психологическая наука и образование. – 2011. – № 1. – С. 51–59.
20. *Современный образовательный процесс: основные понятия и термины / авт.-сост. М. Ю. Олешков и В. М. Уваров.* – М.: Компания Спутник+, 2006. – 191 с.
21. *Шпицына Л. М., Казакова Е. И., Жданова М. А. Психолого-педагогическое консультирование и сопровождение развития ребенка: пособие для учителя-дефектолога.* – М.: Владос, 2003. – 528 с.
22. *Юсфин С. М. Консультация специалиста: «инклюзивность» как принцип образования* // Работа социального педагога в школе и микрорайоне. – 2010. – № 8. – С. 110–114.
23. *Ярская-Смирнова Е. Р. Инклюзия как принцип современной социальной политики в сфере образования: механизмы реализации.* – М.: МОНФ, ЦСПГИ, 2008. – 335 с.

Поступила в редакцию 18.05.2017

## **MODEL OF THE DISTANCE EDUCATING FOR CHILDREN WITH LIMIT POSSIBILITIES OF HEALTH AND CHILDREN-INVALIDS TO EXAMPLE OF THE “REGIONAL CENTER EDUCATIONS”**

*Abstract.* The article summarizes the experience of organizing the education of children with disabilities and children with disabilities on the basis of an educational organization using remote educational technologies. A model of distance learning is proposed in accordance with the requirements of federal state standards for children with HIA. The model contains three blocks: informative-analytical, practical and reflexive. The content of the model is presented (individual curriculum, adaptation of curricula, psychological support of the family, where there is a child with disabilities, a personality-oriented approach to learning). The parameters of model efficiency are singled out.

*Keywords:* Children with disabilities, model of education, distance education, distance education technologies, inclusive education, integrated education.

### **References**

1. Avakyan, A. V., Azatyan, T. Yu., Chesnokova, G. S., 2015. Inclusive education: the formation of an international professional community. *Siberian Pedagogical Journal*, 5, pp. 186–189. (In Russ.)
2. Alekhina, S. V., 2013. Inclusive education for children with the limited possibilities of health. Modern educational technologies in-process with children, having the limited possibilities of health: monograph. Krasnoyarsk: Sib. Feder. un-t, Krasnoyarsk gos. ped. un-t the name of V. P. Astaf'eva Publ., pp. 71–95. (In Russ.)
3. World declaration about education for all and scopes of actions for satisfaction of base educational necessities. A world conference is by education for all (Dzhomt'en, Thailand. on March, 5–9, 1990) [online]. Available at: <http://u1esdoc.u1esco.org/images/0012/001211/121147R.pdf> (Accessed 12 May 2017). (In Russ.)
4. Vygotsky, L. S., 2003. Foundations of Defecology. St. Petersburg: Lan Publ., 654 p. (In Russ.)
5. Distance education: a teacher about school-children with disabilities. Moscow: National Book Center Publ., 2013, 336 p. (In Russ.)
6. Ekzhanova, E. A., Strebeleva, E. A., 2005. Correction and developing education and upbringing. The program of pre-school educational institutions of compensating type for children with intellectual disabilities. Moscow: Education Publ., 272 p. (In Russ.)
7. Ignatova, I. A., 2012. Pedagogical support of parents in the upbringing of children with developmental features: Monograph. Moscow, 100 p. (In Russ.)
8. Ignatova, I. A., 2015. A model of a single educational space in the aspect of socialization of children with HIA on the basis of the GEF implementation. *Contemporary Additional Professional Pedagogical Education*, 3, pp. 24–32. (In Russ.)
9. Inclusive education: problems of improving the educational policy and system: Materials of the international conference. June 19–20, 2008. St. Petersburg: A. I. Herzen RSPU Publ., 2008, 215 p. (In Russ.)
10. Kobrina, L. M., 2006. The system of integrated education and upbringing of children with developmental disabilities in the conditions of a general rural school. *Dr. Sci. (Psychol.)* [online]. Moscow. Available at: <http://www.dissercat.com/content/sistema-integririvannogo-obucheniya-i-vospitaniya-detей-s-otkloneniymi-v-razvitii-v-usloviy> (Accessed 12 May 2017). (In Russ.)
11. Kiseleva, N. A., Levchenko, Yu., 2009. Psychological study of children with rejections in development. Moscow: Correction pedagogics Publ., 210 p. (In Russ.)
12. Convention about rights for a child (approved General Assembly of UNO 20.11.1989) (went into effect for the USSR 15.09.1990) [online]. Available at: [http://www.un.org/ru/documents/decl\\_conv/conventions/childcon.shtml](http://www.un.org/ru/documents/decl_conv/conventions/childcon.shtml) (Accessed 12 May 2017). (In Russ.)
13. Levchenko, I. Yu., Tkacheva, V. V., 2002. Psychological help to a family raising a child with developmental disabilities. Moscow: Enlightenment

- Publ., 239 p. (In Russ.)
14. Nazarova, N. M., Aksenova, L. I., Bogdanova, T. G., Morozov, S. A., 2013. Special pedagogics: textbook for the stud. institutions higher. Professor of education. Moscow: Academy Publ., 384 p. (In Russ.)
15. Nikitina, M. I., 1997. The problem of integration of children with developmental features. Innovative processes in education. Integration of Russian and Western European experience: Sat. Articles. St. Petersburg, Part 2, 152 p. (In Russ.)
16. Nikitina, E. L., 2014. Problems of the development of inclusive education. Scientific and methodical electronic journal "Concept". Т. 29, pp. 31–35 [online]. Available at: <http://ekoncept.ru/2014/65278.htm> (Accessed 12 May 2017). (In Russ.)
17. On Education in the Russian Federation: Federal Law No. 273-FZ of December 29, 2012 (as amended and supplemented, effective from 01.09.2016) Available at: [http://www.consultant.ru/Document / cons\\_doc\\_LAW\\_140174 /](http://www.consultant.ru/Document / cons_doc_LAW_140174 /) (Accessed 12 May 2017). (In Russ.)
18. Rubinshtein, S. L., 2010. Fundamentals of General Psychology. St. Petersburg: Peter Publ., 713 p. (In Russ.)
19. Semago, N. Ya., Semago, M. M., Semenovich, M. L., Dmitrieva, T. P., Averina, I. Ye., 2011. Inclusive education as the first stage on the way to inclusive society. Psychological Science and Education, 1, pp. 51–59. (In Russ.)
20. Oleshkov, M. Yu., Uvarov, V. M., camp., 2006. Modern educational process: basic concepts and terms. Moscow: Company Sputnik+ Publ., 191 p. (In Russ.)
21. Shipitsyna, L. M., Kazakova, E. I., Zhdanova, M. A., 2003. Psychological and pedagogical counseling and support of child development. A manual for a teacher-defectologist. Moscow: Vldos Publ., 528 p. (In Russ.)
22. Yusfin, S. M., 2010. Consultation specialist: "inclusiveness" as a principle of education. Work sots. Teacher in the school. And micro-not, 8, pp. 110–114. (In Russ.)
23. Yarskaya-Smirnova, E. R., 2008. Inclusion as a principle of modern social policy in the sphere of education: implementation mechanisms. Moscow: MONF, TsSPSI Publ., 335 p. (In Russ.)

*Submitted 18.05.2017*

*Силкина Ольга Сергеевна*

*Аспирант кафедры профессионального обучения, педагогики и психологии, Сибирский государственный университет путей сообщения, olg.silkina@yandex.ru, Новосибирск*

## ВОСПИТАНИЕ ПАТРИОТИЗМА В ПРОЦЕССЕ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ ШКОЛЬНИКОВ: АКСИОЛОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД

*Аннотация.* В статье дается анализ современных нормативно-правовых документов патриотического воспитания молодежи на федеральном и региональном уровнях, выявлены особенности законодательной базы. Обосновывается, что определяющим фактором воспитания чувства патриотизма является не столько уровень знаний, умений и навыков, сколько сформированность нравственной основы, непосредственно влияющей на развитие патриотической и духовно-ценностной сфер личности. Воспитание нравственного человека автор рассматривает в контексте художественного образования. Художественное образование понимается как процесс овладения и присвоения человеком художественной культуры своего народа и человечества, один из важнейших способов развития и формирования целостной личности, ее духовности, творческой индивидуальности.

*Ключевые слова:* патриотизм, патриотическое воспитание, нормативно-правовой аспект патриотического воспитания, ценностные ориентации, художественное образование.

**Постановка проблемы.** Понятие «патриотизм» представляет одну из наиболее значимых ценностей, присущую всем сферам жизни общества и государства, характеризующую уровень развития личности и проявляющуюся в ее активно-деятельностной самореализации на благо Отечества. Это одно из базовых условий эффективного функционирования всей системы социальных и государственных институтов. Автором статьи проведен анализ нормативно-правовой базы в области патриотического воспитания молодежи на федеральном и региональном уровнях. Выявлено, что преобладают программы, мероприятия которых имеют историко-патриотический и военно-патриотический аспекты, направленные, прежде всего, на формирование у молодежи положительной мотивации прохождения военной и правоохранительной службы. В то же время вопросы организации духовно-нравственного воспитания и формирования интегративных качеств патриотического сознания наименее проработаны в нормативно-правовых и программных документах разного уровня.

В аспекте формирования ценностно-смысловых ориентаций патриотического сознания подрастающего поколения отмечаются исследования отечественных ученых о роли художественных эмоций, которые при определенных педагогических условиях могут репродуцировать определенные нравственные качества. Тем самым возника-

ют возможности создания инструментария патриотического воспитания не только на основе заданных моральных норм и правил, но и на основе личностных художественных переживаний [5].

Цель данной статьи – рассмотреть понятие «патриотизм» в процессе художественного образования школьников с точки зрения формирования ценностных качеств личности, отвечающих требованиям общества.

**Краткий анализ нормативно-правовых основ патриотического воспитания школьников.** С начала нового века в социально-политическую практику российского общества возвращается понятие «патриотизм», а в научно-образовательной среде актуализировалась проблема воспитания у подрастающего поколения высших духовных и социально значимых ценностей. Идея патриотизма закреплена в документах стратегического планирования Российской Федерации: Стратегии развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года, в Основах государственной молодежной политики Российской Федерации на период до 2025 года и т. д.

Патриотическое воспитание получило широкую государственную поддержку, за период 2001–2015 гг. реализовано три государственных программы патриотического воспитания граждан Российской Федерации. В стадии реализации государственная программа «Патриотическое воспитание граж-



дан Российской Федерации на 2016–2020 годы» [6].

Итоговые доклады в Правительство Российской Федерации федеральных и региональных органов исполнительной власти в 2001–2015 гг. отмечают положительную динамику количества массово проводимых мероприятий: организация оборонно-спортивных лагерей, центров; масштабных акций: «Бессмертный полк», «Георгиевская ленточка»; военно-спортивных игр «Зарница», «Победа», «Защитник Отечества» и др. [15].

Вместе с тем, как отмечается в ряде исследований, по содержательным моментам результаты проведения мероприятий не удовлетворяют декларированным целям патриотического воспитания. Заседание Совета Федерации в мае 2015 года отметило низкую результативность работы по патриотическому воспитанию учащихся в образовательных организациях [7; 15].

Система образования, по мнению исследователей, по-прежнему «обучает» школьника, который неотягощен какими-либо нравственными обязательствами ни перед семьей, ни перед обществом, ни перед государством. Причины этого следует искать в недостаточной степени исследования проблем патриотического воспитания на социально-педагогическом уровне применительно к современным условиям. И в этом смысле задача образования сегодня состоит не столько в помощи школьнику в усвоении знаний и формировании умений, сколько в помощи обретения смысла жизни [1; 12].

Необходимостью обращения к этим проблемам обусловлена постановка в государственной программе патриотического воспитания на 2016–2020 годы задачи перейти от «формирования инфраструктуры воспитания гражданственности и патриотизма... к работе по созданию условий для развития личных качеств человека как гражданина Российской Федерации» [6].

**Семантические аспекты российского патриотизма.** Для возможностей развития нравственных основ патриотического воспитания важно рассмотреть основные семантические аспекты российского патриотизма.

Существует целый ряд трактовок понятия «патриотизм». Словарь по философии определяет патриотизм как нравственный

принцип, социальное чувство, содержанием которого является любовь к Отечеству и готовность служить интересам родины. В Словаре русского языка С. И. Ожегова патриотизм – это любовь к своему Отечеству, своему народу, преданность им. Патриотизм как одну из наиболее значимых ценностей в разные периоды русской истории рассматривали А. И. Герцен, В. Г. Белинский, Н. А. Добролюбов, Ф. М. Достоевский, Н. Е. Данилевский, С. И. Гессен, И. В. Киреевский, А. С. Пушкин, Н. М. Карамзин, А. Н. Радищев, И. А. Ильин, Н. В. Шелгунов и др. [9].

В феномене патриотизма довольно близки и взаимообусловлены мировоззренческая и ценностная функции, поскольку мировоззрение представляет собой систему наиболее общих взглядов человека на мир, определяемых именно совокупностью ценностей, выраженных нравственными идеалами и морально-этическими нормами.

В психологическом плане патриотизм представляет собой комплекс взаимосвязанных качеств личности: социокультурные ценности как критерий национально-культурной идентификации; морально-нравственные установки (патриотическое мировоззрение), вектор практического поведения, характеризующийся готовностью личности к практическим патриотическим действиям. Таким образом, на уровне субъекта патриотизм может быть рассмотрен как один из компонентов структуры его личности и отнесен к области нравственных чувств и соответствующей ценностной ориентации, что позволяет исследовать это явление на основе аксиологического подхода.

Предметом педагогической аксиологии являются ценности, и в связи с этим аксиология может рассматриваться как методологическая основа образования и современной педагогики. В развитие педагогической аксиологии значительный вклад внесли труды М. С. Кагана, В. М. Розина и др. [10; 13].

Поскольку многие авторы рассматривают патриотизм через ценностные ориентации (И. В. Блауберг, И. М. Ильичёв, В. А. Сухомлинский и др.), это позволяет нам сделать вывод о включенности патриотизма в ценностно-смысловую сферу личности. Ценностные ориентации являются важнейшим компонентом формирующейся лично-



сти, определяющим нравственные качества и в значительной степени патриотическое сознание [2; 8; 18].

**Художественное образование как механизм формирования самосознания и воспитания высоких нравственных качеств.** В этом контексте важнейшая роль отводится школе и образовательным учреждениям дополнительного образования, где закладываются духовно-нравственные основы личности ребенка, начинается процесс национально-культурной самоидентификации. Разделяя взгляды основоположников отечественной педагогики в том, что патриотизм воспитывается в единстве духовно-нравственной и историко-культурной компоненты личности, считаем сегодня актуальным обращение к традициям патриотического воспитания в системе художественного образования [16].

Концепция развития образования в сфере культуры и искусства в Российской Федерации на 2008–2015 гг. определяет художественное образование как «процесс овладения и присвоения человеком художественной культуры своего народа и человечества, один из важнейших способов развития и формирования целостной личности, ее духовности, творческой индивидуальности, интеллектуального и эмоционального богатства» [11].

В работах ряда исследователей отмечается, что в педагогической системе художественное образование является эффективным механизмом воспитания нравственного человека. В этом аспекте представляют интерес диссертационные исследования Э. Р. Баг-

дасарова и И. М. Власовой, раскрывающие возможности патриотического воспитания школьников средствами искусства в системе художественного образования [4; 17]. Разделяя точку зрения этих авторов, считаем, что психолого-педагогические аспекты художественного образования личности в современных условиях наряду с эстетическим воспитанием расширяются за счет включения в него патриотического воспитания.

Опираясь на работы И. М. Власовой, Г. К. Вагнера и других авторов, считаем, что формирование ценностных качеств личности средствами искусства имеет решающее значение в патриотическом воспитании. В процессе художественного образования формируются ценностно-смысловые ориентации, что позволяет разработать педагогический инструментарий, направленный на воспитание комплекса взаимосвязанных качеств личности, определяющих патриотическое сознание и мотивирующих патриотическое поведение [3; 4].

#### **Заключение**

Таким образом, ценностные ориентации являются важнейшим компонентом формирующейся личности, определяющим нравственные качества, чувства и в значительной степени уровень патриотического сознания человека. В этом контексте важнейшая роль отводится школе и образовательным учреждениям дополнительного образования, где идет формирование духовно-нравственной основы личности ребенка и начинается процесс национально-культурной самоидентификации.

#### **Библиографический список**

1. Андрюшков А. А. Формирование российской идентичности как задача образования: мировоззрение, создающее будущее // Вопросы образования. – 2011. – № 3. – С. 75–79.
2. Блауберг И. В., Коннина П. В. Краткий словарь по философии. – М.: Политиздат, 1970. – 398 с.
3. Вагнер Г. К. От символа к реальности. – М.: Искусство, 1980. – 268 с.
4. Власова И. М. Художественное образование как фактор воспитания патриотизма в старшем юношеском возрасте: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Ростов н/Д, 2005. – 27 с.
5. Выготский Л. С. Психология искусства / под ред. М. Г. Ярошевского. – 3-е изд. – М.: Педагогика, 1986. – 344 с.
6. Государственная программа «Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации на 2016–2020 годы» [Электронный ресурс]. – URL: <http://gospatriotprogramma.ru> (дата обращения: 15.02.2017).
7. Ибрагимова А. Р. Некоторые итоги управления выполнением государственной программой «Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации на 2011–2015 годы» // Журнал исследований по управлению. – 2016. – № 7. – С. 4–10.
8. Ильичёв И. М. О сущности, содержании и значении патриотизма // Вестник Российского философского общества. – 2002. – № 3. –

С. 84–92.

9. История педагогики в России: хрестоматия. – М.: Просвещение, 1986. – 432 с.

10. *Казан М. С.* Философская теория ценности. – СПб., 1997. – 205 с.

11. Концепция развития образования в сфере культуры и искусства в Российской Федерации на 2008–2015 гг. [Электронный ресурс]. – URL: <http://edu53.ru/np-includes/upload/2014/03/27/5068.pdf> (дата обращения: 10.03.2017).

12. *Мусина В. Е.* Патриотическое воспитание школьников: учебно-методическое пособие. – Белгород: НИУ БелГУ, 2013. – 156 с.

13. *Розин В. М., Шедровицкий Г. П.* Педагогика и логика. – М.: Касталь, 1993. – 416 с.

14. Российская педагогическая энциклопедия: в 2 т. – М.: Большая Российская Энциклопедия, 1998. – Т. 2. – М – Я. – 672 с.

15. Сборник материалов «круглого стола» на тему «Опыт субъектов Российской Федерации по военно-патриотическому воспитанию молодежи» 21 мая 2015 года. Аппарат Совета Феде-

рации Федерального Собрания Российской Федерации [Электронный ресурс]. – URL: <https://riss.ru/wp-content/uploads/2016/02/Patrioticheskoe-vospitanie-molodyozhi-Sbornik-materialov-krugstola-v-Sovete-Federatsii-21-maya-2015.pdf> (дата обращения: 10.03.2017).

16. *Силкина О. С.* Дополнительное образование школьников как условие формирования и развития способностей личности // Материалы XIV научно-технической конф. студентов и аспирантов Ч. II. Гуманитарные и социально-экономические науки (Новосибирск, 12–13 ноября 2015 г.). – Новосибирск: Изд-во СГУПС, 2016. – С. 189–190.

17. *Стукалова О. В.* Проблемное поле художественного образования в социокультурном контексте [Электронный ресурс] // Педагогика искусства: сетевой электронный научный журнал. – 2016. – № 3. – URL: [http://www.art-education.ru/sites/default/files/journal\\_pdf/stukalova\\_41-50\\_0.pdf](http://www.art-education.ru/sites/default/files/journal_pdf/stukalova_41-50_0.pdf) (дата обращения: 10.03.2017).

18. *Сухомлинский В. А.* Как воспитать настоящего человека. – М.: Педагогика, 1990. – 288 с.

*Поступила в редакцию 07.05.2017*

***Silkina Olga Sergeevna***

*Postgraduate Student in at the Faculty of Education Training and Psychology, Siberian State University of Railway Engineering, [olg.silckina@yandex.ru](mailto:olg.silckina@yandex.ru), Novosibirsk*

## PATRIOTIC EDUCATION IN THE PROCESS OF ART EDUCATION SCHOOLCHILDREN: AXIOLOGICAL APPROACH

*Abstract.* The article reviews actual legal and regulatory documents on patriotic education of young people on the federal and local levels. The paper identifies the problems and peculiarities of the legal framework in this area. The defining moment of patriotic education is creation of optimal forms, methods and instruments, conforming the requirements of current generation. Based on this special attention should be paid to the content of educational subject in in the context of supplementary education, having the greatest opportunity for education in the implementation of Patriotic education of youth. The content of such training is determined not so much by their level of knowledge, skills and competences, as the formation of the value system of personality that directly affect the development of Patriotic and moral and spiritual values of personality.

*Keywords:* patriotism, patriotic education, legal and regulatory aspects of patriotic education, value system, art education.

### References

1. Andrjushkov, A. A., 2011. The formation of the Russian identity as the purpose of education: the Outlook, create the future. Questions of education, 3, pp. 75–79. (In Russ.).

2. Blauberg, I. V., Kopnina, P. V., 1970. A brief dictionary of philosophy. Moscow: Politizdat Publ., 398 p. (In Russ.).

3. Vagner, G. K., 1980. From symbol to reality. Moscow: Iskusstvo Publ., 268 p. (In Russ.).

4. Vlasova, I. M., 2005. Artistic education as a

factor of patriotic education in early adulthood. Rostov on Don, 27 p. (In Russ.).

5. Vygotskij, L. S., 1986. Psychology of art. Moscow: Pedagogy Publ., 344 p. (In Russ.).

6. The state program "Patriotic Education of Citizens of the Russian Federation for 2016–2020" [online]. Available at: <http://gospatriotprogramma.ru/programma%202016-2020/proekt/proekt.php> (Accessed 15.02.2017) (In Russ.).

7. Ibragimova, A. R., 2016. Some of the results

- of management implementation of the state program “Patriotic education of citizens of the Russian Federation for 2011–2015”. *Journal of research in management*, 7, p. 4 (In Russ.).
8. Il'ichev, N. M., 2002. On the essence, content and value of patriotism. *Bulletin of the Russian philosophical society*, 3, pp 84–92.
9. *History of pedagogy in Russia*. Reader. Moscow: Prosveshhenie Publ., 1986, 432 p. (In Russ.).
10. The concept of education development in the sphere of culture and art in the Russian Federation for 2008–2015 [online]. Available at: <http://edu53.ru/np-includes/upload/2014/03/27/5068.pdf> (Accessed 10.03.2017). (In Russ.).
11. Kagan, M. S., 1997. *Philosophical theory of values*. St. Petersburg, 205 p. (In Russ.).
12. Musina, V. E., 2013. *Patriotic education of pupils: a teaching manual*. Belgorod: Belgorod national research University, higher school of Economics Publ., 156 p.
13. Rozin, V. M., Shchedrovitsky, G. P., 1993. *The Pedagogy and logic*. Moscow: Kastal' Publ., 416 p. (In Russ.).
14. *Russian pedagogic encyclopedia: in 2 volumes*. Moscow: Great Russian Encyclopedia, 1998, 672 p. (In Russ.).
15. The collection of materials of the “discussion platform” on the theme “the experience of the constituent entities of the Russian Federation on military-Patriotic education of youth” on 21.05, 2015. The Office of the Council of Federation of the Federal Assembly of the Russian Federation [online]. Available at: <https://riss.ru/wp-content/uploads/2016/02/Patrioticheskoe-vospitanie-molodyozhi-Sbornik-materialov-krug-stola-v-Sovete-Federatsii-21-maya-2015.pdf> (Accessed 10.03.2017). (In Russ.)
16. Silkina, O. S., 2016. Supplementary education of schoolers as condition for formation and development of individual creative abilities. *Proceedings of XIV scientific – technical conference undergraduate and graduate students Part II. humanitarian and socio-economic Sciences* (Novosibirsk, November 12–13, 2015) Novosibirsk: Siberian State University of Railway Engineering Publ., pp. 189–190. (In Russ.).
17. Stukalova, O. V., 2016. The problem field of art education in the socio-cultural context [online]. Available at: [http://www.art-education.ru/sites/default/files/journal\\_pdf/stukalova\\_41-50\\_0.pdf](http://www.art-education.ru/sites/default/files/journal_pdf/stukalova_41-50_0.pdf) (Accessed 10.03.2017). (In Russ.)
18. Suhomlinskij, V. A., 1990. *How to educate a real human being*. Moscow: Pedagogy Publ., 288 p. (In Russ.).

*Submitted 07.06.2017*

*Лопатко Сергей Вячеславович*

*Адъюнкт кафедры педагогики, Военный университет МО РФ, solist\_0307@mail.ru, Москва*

*Федак Евгений Иосифович*

*Кандидат педагогических наук, доцент, профессор кафедры педагогики, Военный университет МО РФ, fedreab@mail.ru, Москва*

## **МНОГОФАКТОРЫЙ АНАЛИЗ В ИССЛЕДОВАНИИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ РЕАБИЛИТАЦИИ ВОЕННОСЛУЖАЩИХ ВОЙСК НАЦИОНАЛЬНОЙ ГВАРДИИ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ В ХОДЕ ВЫПОЛНЕНИЯ СЛУЖЕБНО-БОЕВЫХ ЗАДАЧ**

*Аннотация.* В статье рассматриваются определенные зависимости процесса педагогического сопровождения реабилитации военнослужащих войск национальной гвардии (ВНГ) Российской Федерации в ходе выполнения служебно-боевых задач (СБЗ) от различных факторов. Раскрываются межпредметные связи педагогического сопровождения реабилитации военнослужащих с другими науками. Обосновывается взаимосвязь педагогического сопровождения военнослужащего с социализацией его личности. Проводится анализ разработанности проблемы педагогического сопровождения в современной педагогической литературе: отечественной и зарубежной. Раскрываются основные характеристики педагогического сопровождения реабилитации военнослужащих. Определяются условия внедрения теоретических основ в практику войск национальной гвардии.

*Ключевые слова:* педагогическое сопровождение, процесс, факторы, реабилитация, военнослужащие ВНГ, развитие, личность, анализ, социализация, характеристика.

**Актуализация проблемы.** Выполнение задач боевого характера – сложный, неоднозначный и опасный процесс, в ходе которого военнослужащие ВНГ сталкиваются с рядом специфических проблем, оказывающих влияние на их дальнейшую службу, жизнь после окончания контракта и даже на изменение мировоззрения. В противоречивых условиях при выполнении СБЗ важная роль отводится педагогическому сопровождению – оказанию своего рода определенной помощи нуждающимся в ней военнослужащим со стороны командиров (начальников), сослуживцев, имеющих боевой опыт, воинского коллектива и т. п.

Многофакторность процесса педагогического сопровождения реабилитации военнослужащих ВНГ в ходе выполнения СБЗ обусловлена погружением военнослужащих в различные социальные среды (войска ВНГ в целом; воинская часть с ее особенностями и спецификой выполняемых задачи; подразделение, экипаж, расчет, микрогруппа и др.).

Педагогике в силу общественной значимости присуща определенная взаимосвязь с другими науками, оказывающими влияние на становление и развитие ее конструктов. Человек от природы наделен постоянной

потребностью в развитии и, являясь существом общественным, он испытывает еще и потребность в общении. Индивид, развиваясь вне социума, испытывает определенные затруднения.

Очевидна взаимосвязь педагогики с социологией, которая также решает вопросы, связанные с образованием, поиском основных направлений развития различных групп или слоев населения.

*Цель статьи* – провести анализ разработанности проблемы педагогического сопровождения в современной педагогической литературе и обозначить основные характеристики педагогического сопровождения реабилитации военнослужащих ВНГ.

**Теоретический анализ проблемы.** Развитие человека в обществе связано с понятием «социализация», широко используемым в педагогике и которому придан междисциплинарный статус. Однако его содержание нестабильно и неоднозначно.

Сущность социализации личности военнослужащего заключается в сочетании его приспособления и обособления в воинском коллективе [7, с. 6].

Г. М. Андреева предлагает понимать социализацию как двухсторонний процесс,

включающий в себя усвоение индивидом социального опыта путем вхождения в социальную среду, систему социальных связей и процесс активного воспроизводства системы социальных связей индивидом за счет его активной деятельности, активного включения в социальную среду [3].

Е. И. Федак, исследуя проблему педагогической реабилитации военнослужащих, относит ее к процессу социально-педагогического характера [14, с. 7].

Военнослужащие ВНГ, в силу специфики воинской службы и профессиональной деятельности, в процессе выполнения СБЗ сталкиваются с периодами адаптации (приспособления); автономизации, индивидуализации (период обособления) в воинской (боевой) среде, воинском коллективе (боевой группе). Практика показывает, что более динамично социализация личности военнослужащего

протекает в воинских коллективах при выполнении СБЗ.

Социализация военнослужащих ВНГ имеет ряд особенностей на различных этапах, которые в самом общем виде можно соотнести с возрастной периодизацией жизни человека.

Существуют различные подходы к периодизации стадий или этапов социализации.

В первом выделяется 3 стадии: дотрудовая – период детства и обучения, трудовая – период зрелости, послетрудовая – период старения [3]. Представители второго подхода этапы социализации соотносят с возрастной периодизацией жизни человека [8, с. 6]. Третий предусматривает три стадии развития личности в процессе социализации: адаптацию, индивидуализацию и интеграцию [10]. Для исследования интерес представляют первые два подхода (табл. 1).

Таблица 1

**Сопоставление научных подходов в исследовании факторов социализации (по А. В. Мудрику и Г. М. Андреевой) с периодизацией воинской службы в ВНГ**

Этапы социализации (по А. В. Мудрику)	Период жизни	Срок (количество лет)	Стадии социализации (по Г. М. Андреевой)
Младенчество	от рождения до 1 года	1	Дотрудовая (допризывной период)
Раннее детство	1–3 года	2	
Дошкольное детство	3–6 лет	3	
Младший школьный возраст	6–10 лет	4	
Младший подростковый	10–12 лет	2	
Старший подростковый	12–14 лет	2	
Ранний юношеский возраст	15–17 лет	3	
Юношеский возраст	18–23 года	5	Трудовая (период прохождения службы)
Молодость	23–30 лет	7	
Ранняя зрелость	30–40 лет	10	
Поздняя зрелость	40–55 лет	15	
Пожилой возраст	55–65 лет	10	Пслетрудовая (пенсионный период)
Старость	65–70 лет	5	
Долгожительство	свыше 70 лет	–	

Подобный анализ свидетельствует о том, что служебные отношения связывают военнослужащего ВНГ на протяжении многих лет: военнослужащего по контракту – до 27 лет, офицера – до 37 лет и более.

По данным Росстата за период 2012–2017 гг. средняя продолжительность жизни

мужского населения в России составляет 74 года, следовательно, офицер служит в течение половины (50 %) своей жизни, а военнослужащий по контракту – в течение одной трети (36 %) своей жизни.

Таким образом, целесообразно предположить, что существенное развитие личности

военнослужащего ВНГ будет зависеть от степени наполнения его трудовой стадии – в период служебных отношений.

Социализация военнослужащих протекает в различных условиях, более или менее активно влияющих на их развитие. Эти ус-

ловия принято называть факторами социализации [8, с. 6, 7].

Интерпретация факторов, воздействующих на социализацию военнослужащих ВНГ, приведена в таблице 2.

Таблица 2

**Сопоставление факторов социализации общего характера со специфическими факторами социализации в ВНГ**

Группы факторов	Факторы социализации (по Мудрику)	Факторы социализации (применительно к ВНГ)
Макрофакторы	<i>Влияют на социализацию всех живущих в определенных странах (в определенной государственной структуре)</i>	
	Страна, этнос, общество, государство	Собственно войска НГ
Мезофакторы	<i>Условия социализации больших групп людей, выделяемых по определенным признакам</i>	
	– по местности и типу поселения, в которых они живут; – по принадлежности к аудитории тех или иных сетей массовой коммуникации; – по принадлежности к тем или иным субкультурам	– пункт постоянной (временной) дислокации, полк, батальон, рота; – средства массовой информации, интернет; – силы специального назначения, части по охране ВГО и т. д.
Микрофакторы	<i>Непосредственно влияют на конкретных людей, которые с ними взаимодействуют</i>	
	– семья, соседи, сверстники;  – воспитательные организации;  – государственные, общественные, религиозные организации	– взвод (отделение, расчет, экипаж), сослуживцы; – органы по работе с личным составом; – представители религиозных конфессий и др.

Характер развития каждого военнослужащего ВНГ – его личности, при одинаковых педагогических условиях главным образом зависит от ее собственных усилий, которые она проявляет в служебно-боевой деятельности.

Отечественная педагогика исходит из того, что гармоничное развитие личности возможно в условиях коллективной деятельности. При определенных условиях воинский коллектив нивелирует личность военнослужащего. С другой стороны, военнослужащий может проявлять свою индивидуальность и развивать ее только в воинском коллективе, с присущими ему общественным мнением, традициями, обычаями; кроме того, в коллективе синтезируется положительный боевой опыт, а также особо значимые умения и навыки боевого поведения, необходимые для успешного выполнения СБЗ.

Развитие личности военнослужащих –

участников СБЗ, их способность к своевременной реабилитации находятся в тесной взаимосвязи с практическими возможностями командиров (начальников), всей боевой группы по педагогическому сопровождению подчиненных и сослуживцев в различных условиях обстановки.

В рамках исследования важная роль отводится некой непрерывной (заранее спланированной) деятельности, направленной на предотвращение трудностей, возникших у военнослужащих в ходе выполнения СБЗ – «педагогическому сопровождению».

Поскольку *сопровождение* – процесс, сопутствующий иному процессу – *основному*, то возникает необходимость оценки его результативности исходя из того, какое влияние он оказывает на основной процесс, как он его меняет: увеличивает ли скорость протекания, углубляет или упрощает деятельность субъектов и т. д. [15].

Соответственно, основными показателя-



ми педагогического сопровождения реабилитации военнослужащих ВНГ, по нашему мнению, должны стать: ускорение процесса реабилитации (сокращение сроков достижения целей реабилитации); увеличение его масштабности либо снижение энергозатрат и др.

Процессуальность же «сопровождения» как педагогического явления означает последовательность, этапность, завершенность исполнения отдельных задач (в рамках общей СБЗ), поочередно ведущих к цели. Реабилитация как процесс, отмечает З. И. Лаврентьева, обладает такими характеристиками, как время, пространство, скорость движения, направленность и вариативность маршрута восстановления [6].

Процесс реабилитации не является строго направленным вектором воздействия субъекта (командира, начальника) на сознание объекта (подчиненного) и может представлять собой форму педагогической деятельности, ориентированную на развитие индивидуальности [13].

В процессе реабилитации военнослужащих ВНГ, особенно в период выполнения СБЗ, эффективное педагогическое сопровождение личности (боевой группы, караула и др.) приобретает первостепенное значение.

Педагогическое сопровождение, по мнению Е. А. Александровой, характеризуется не столько уменьшением степени вмешательства воспитателя в процесс образования, сколько умением самого воспитанника решать свои учебные и личностные проблемы [2].

Интересна трактовка педагогического сопровождения В. А. Айрапетова, представляющего его как «форму партнерского взаимодействия, в процессе которого согласуются смыслы деятельности и создаются условия для индивидуального принятия решений» [1].

С точки зрения В. А. Сластенина, педагогическое сопровождение есть процесс заинтересованного наблюдения, консультирования, личностного участия, поощрения максимальной самостоятельности ученика в проблемной ситуации при минимальном участии педагога [9].

Ряд исследователей вопросов педагогического сопровождения определяет его как форму педагогической деятельности, направленную на создание условий для личностного развития и самостоятельности

воспитанников в различных ситуациях жизненного выбора [5; 12].

Педагогическое сопровождение предполагает взаимосвязь с другими науками: медициной, психологией, валеологией, социологией и др. К примеру, как один из видов педагогического сопровождения в исследованиях представлено валеолого-педагогическое сопровождение, которое, по мнению его авторов, есть педагогическая деятельность, включающая в себя всех участников образовательного процесса, осуществляющих системы взаимосвязанных мероприятий по повышению компетенции педагогов, учащихся и их родителей в области сохранения здоровья [4].

Интересен опыт исследования вопросов сопровождения в зарубежных странах, где специалист, обладающий более высокой квалификацией – супервизор (от англ. *supervision* – надзор, контроль, наблюдение), сопровождает, направляет специалиста, оказывает ему помощь в трудных ситуациях профессиональной деятельности [16; 17].

Отдельно следует выделить исследования педагогического сопровождения с позиции педагогической адаптации.

Адаптация военнослужащих, выполняющих СБЗ, к так называемой самостоятельной реабилитации представляет собой перестройку их мотивационной, познавательной, эмоционально-волевой сфер при переходе к систематическому организованному процессу восстановления – реабилитации. Чрезвычайно важная роль здесь отводится субъекту (командиру и т. п.) в процессе приспособления военнослужащих к новым условиям (в период и после воздействия боевых факторов при выполнении СБЗ). Педагогическое сопровождение в данном случае рассматривается как деятельность, обеспечивающая создание условий для успешной адаптации человека к условиям его жизнедеятельности [11].

Аналитический обзор педагогической научной литературы указывает на то, что проблема педагогического сопровождения в последние годы является актуальной. Очевидна многогранность явления педагогического сопровождения, изучаемого на уровне межпредметных связей педагогики с социологией, психологией, валеологией, медициной и др.

Педагогическое сопровождение как интеграционная часть педагогики должно ориентироваться на компоненты педагогического процесса, т. е., выполняя свою профессиональную функцию, педагог сопровождает не саму личность, а те значимые для нее процессы становления, которые необходимо контролировать и поддерживать. Поэтому корректнее говорить не о сопровождении какой-то отдельной личности (коллектива), а о сопровождении ее воспитания, обучения, развития, адаптации, военно-профессиональной деятельности, самореализации и т. д. [15].

Следовательно, педагогическое сопровождение может применяться только к реабилитационному процессу, а не к самим людям. Анализ конструкторов педагогического сопровождения с позиций современных исследователей позволяет выделить его основные характеристики. Педагогическое сопровождение проявляет активность, оказы-

вающую влияние на процесс реабилитации; носит управленческий характер и обеспечивает развертывание процесса реабилитации; обладает индивидуальностью, насыщенностью и адресностью, в соответствии с обстановкой и особенностями выполняемых задач; функционирует в специально созданной среде, оптимизирующей существование процесса реабилитации; обладает непрерывностью при реализации, имеет начало и конец; опирается на результаты мониторинга, которые определяют действия командира (начальника) по сопровождению: в первую очередь диагностике подвергаются военнослужащие с признаками посттравматических реакций [7, с. 35].

Становится очевидным, что качество процесса педагогического сопровождения реабилитации военнослужащих ВНГ в ходе СБЗ напрямую зависит от факторов социализации (табл. 3).

Таблица 3

**Зависимость протекания процесса педагогического сопровождения реабилитации военнослужащих ВНГ в ходе СБЗ от факторов социализации**

Группы факторов социализации	Факторы социализации (применительно к ВНГ)	Субъекты педагогического сопровождения	
		агенты первичной социализации	агенты вторичной социализации
Макрофакторы	Собственно войска НГ		ЗГК ВНГ по РЛС
Мезофакторы	– пункт постоянной (временной) дислокации, полк, батальон, рота; – СМИ, интернет;  – силы специального назначения, части по охране ВГО и т. д.		собрание офицеров, совет сержантов, актив подразделения журнал «На боевом посту», газета «Ситуация», официальный сайт Росгвардии, консультации по Scype и т. д. Совет Краповых беретов воинской части и др.
Микрофакторы	– семья; – взвод (отделение, расчет, экипаж), караул, сослуживцы и др.  – органы по работе с личным составом; – представители религиозных конфессий и др.	семья (опосредованно) командир взвода, (расчета, экипажа), начальник караула, сослуживцы, наставники ЗКР по РЛС	ЗКЧ по РЛС, психолог части священнослужители (военные священники)

**Выводы.** Таким образом, результативность педагогического сопровождения реабилитации военнослужащих ВНГ будет напрямую зависеть от сильного окружения военнослужащего – устойчивых микрофакторов, от профессионализма, компетентности и авторитета агентов его первичной социализации.

Важно отметить, что педагогическое сопровождение имеет управленческий, адресный, действенный, комплексный и непрерывный характер; предполагает осуществление систематизированного педагогического влияния на основные компоненты сопровождаемого процесса – реабилитации военнослужащих в ходе СБЗ.

Проведенный теоретический анализ дает основания для рассмотрения педагогического

сопровождения реабилитации как разновидности многомерного процесса, состоящего из нескольких взаимосвязанных и взаимозависимых процессов, т. е. это процесс:

- в котором происходит сосредоточение на позитивных сторонах и преимуществах военнослужащего с целью укрепления его самооценки;
- формирующий и укрепляющий веру военнослужащего в себя и свои возможности;
- помогающий адаптации военнослужащего и поддерживающий при отсутствии успеха (в неудачах);
- способствующий избеганию ошибок;
- обеспечивающий восстановление оптимального психологического состояния военнослужащего с целью полного или частичного разрешения проблемной ситуации.

#### Библиографический список

1. Айрапетов В. А. Педагогическое сопровождение духовного становления старшеклассников в процессе их приобщения к русской художественной культуре: дис. ... канд. пед. наук. – СПб., 2005. – 241 с.
2. Александрова Е. А. Виды педагогической поддержки и сопровождения индивидуального образования // Институт системных исследований и координации социальных процессов [Электронный ресурс]. – URL: [http://isiksp.ru/library/aleksandrova\\_ea/aleks-000001.html](http://isiksp.ru/library/aleksandrova_ea/aleks-000001.html) (дата обращения: 05.05.2017).
3. Андреева Г. М. Социальная психология: учебник для высших учебных заведений. – М.: Аспект-Пресс, 2001. – 290 с.
4. Власова О. А. Валеолого-педагогическое сопровождение учащихся с синдромом дефицита внимания и гиперактивностью: дис. ... д-ра пед. наук. – М., 2013. – 351 с.
5. Исакова Е. К., Лазаренко Д. В. К определению понятия педагогическое сопровождение [Электронный ресурс]. – URL: [http://www.rusnauka.com/9\\_NND\\_2012/Pedagogica/2\\_105510.doc.htm](http://www.rusnauka.com/9_NND_2012/Pedagogica/2_105510.doc.htm) (дата обращения: 05.05.2017).
6. Лаврентьева З. И. Реабилитация как педагогический процесс // Ученые записки РГСУ. – 2009. – № 1. – С. 66–69.
7. Лопатко С. В. Сравнительный анализ реабилитации военнослужащих войск национальной гвардии Российской Федерации в экстремальном и постэкстремальном периодах // XI Международная научно-практическая конференция. – Вольск: Изд-во ВА МТО, 2017. – Ч. 9. – № 11. – С. 33–37.
8. Мудрик А. В. Социальная педагогика: учеб. для студ. пед. вузов. – М.: Академия, 2000. – 200 с.
9. Педагогическая поддержка ребенка в образовании: учеб. пособие для студ. высш. уч. завед. – М.: Академия, 2006. – 288 с.
10. Петровский А. В., Ярошевский М. Г. Психология: учебник для студентов высших учебных заведений, обучающихся по педагогическим специальностям. – М.: Академия, 2000. – 512 с.
11. Сергеева О. А. Система педагогического сопровождения эмоционально-чувственной сферы старшеклассников: дис. ... д-ра пед. наук. – М., 2013. – 310 с.
12. Сильченкова С. В. Формы и направления педагогического сопровождения [Электронный ресурс] // Современные научные исследования и инновации. – 2013. – № 10. – URL: <http://web.snauka.ru/issues/2013/10/27827> (дата обращения: 05.05.2017).
13. Соколова Е. А. Педагогическое сопровождение и педагогическая поддержка: взаимосвязь и различия [Электронный ресурс]. – URL: [http://conference.osu.ru/assets/files/conf\\_info/conf8/s21.pdf](http://conference.osu.ru/assets/files/conf_info/conf8/s21.pdf) (дата обращения: 05.05.2017).
14. Федак Е. И. Педагогическая реабилитация военнослужащих внутренних войск МВД России, выполнявших служебно-боевые задачи: дис. ... канд. пед. наук. – М., 2004. – 227 с.
15. Яковлева Н. О. Сопровождение как педагогическая деятельность // Вестник ЮУрГУ. – 2012. – № 4. – С. 46–48.
16. Hawkins P., Shohet R. Supervision in

the helping professions: an individual, group and organizational approach. – Philadelphia, 2002. – 230 p.

17. Payne M. *Modern social work theory* (3rd ed.). – Chicago: Lyceum Books, 2005. – 366 p.

Поступила в редакцию 18.05.2017

**Lopatko Sergey Vyacheslavovich**

*Adjunct of Department of Pedagogy, Military University Ministry of defense of the Russian Federation, solist\_0307@mail.ru, Moscow*

**Fedak Eugene Iosifovich**

*Cand. Sci. (Pedag.), Associate Professor, Prof. of the Department of Pedagogy, Military University Ministry of defense of the Russian Federation, fedreab@mail.ru, Moscow*

**MEGAFACTORY ANALYSIS IN THE STUDY OF PEDAGOGICAL SUPPORT OF THE REHABILITATION OF THE MILITARY PERSONNEL OF NATIONAL GUARD TROOPS OF THE RUSSIAN FEDERATION IN THE COURSE OF PERFORMING THE SERVICE AND COMBAT MISSIONS**

*Abstract.* The article discusses certain dependence of the process of pedagogical support of the rehabilitation of the military personnel of national guard troops of the Russian Federation in the course of performing service and combat missions to various factors. Reveals the interdisciplinary connections of pedagogical support for military rehabilitation with other Sciences. Substantiates the relationship of pedagogical support socialization of the soldier with his personality. The analysis of the problem elaboration of pedagogical support in modern pedagogical literature: domestic and foreign. Describes the basic characteristics of pedagogical support of the rehabilitation of the military personnel. Defines the conditions of implementation of theoretical principles in the practice of national guard troops.

*Keywords:* pedagogical support, process, factors, rehabilitation, soldiers VNG, development, personality, analysis, socialization, characteristics.

**References**

1. Airapetov, V. A., 2005. Pedagogical support of the spiritual formation of senior pupils in the process of their familiarization with the Russian culture. *Cand. Sci. (Pedag.)*. Saint Petersburg, 241 p. (In Russ.).
2. Aleksandrova, E. A. The Types of pedagogical support and support of individual education. Institute for system studies and coordination of social processes. Available at: [http://isiksp.ru/library/aleksandrova\\_ea/aleks-000001.html](http://isiksp.ru/library/aleksandrova_ea/aleks-000001.html) (Accessed 05 May 2017) (In Russ.).
3. Andreeva, G. M., 2001. *Social psychology*. Moscow: Aspect-Press Publ., 290 p. (In Russ.).
4. Vlasova, O. A., 2013. Paleologo-pedagogical support of students with attention deficit and hyperactivity. *Dr. Sci. (Pedag.)*. Moscow, 351 p. (In Russ.).
5. Isakova, E. K., Lazarenko, V. D. To the definition of pedagogical support. Available at: [http://www.rusnauka.com/9\\_NND\\_2012/Pedagogica/2\\_105510.doc.htm](http://www.rusnauka.com/9_NND_2012/Pedagogica/2_105510.doc.htm) (Accessed 05 May 2017) (In Russ.).
6. Lavrenteva, Z. I., 2009. Rehabilitation as a pedagogical process. *Scientific notes of RSSU*, № 1, pp. 66–69. (In Russ.)
7. Lopatko, S. V., 2017. A comparative analysis of the rehabilitation of the military personnel of national guard troops of the Russian Federation in extreme and posttextubation periods. XI international scientific-practical conference. *Volsk: VA MTO Publ.*, 9, № 11, pp. 33–37. (In Russ.)
8. Mudrik, A. V., 2000. *Social pedagogy*. Moscow: Academia Publ., 200 p. (In Russ.)
9. Slastenin, V. A., Kolesnikova, I. A., ed., 2006. *Pedagogical support of the child in education*. Moscow: Academia Publ., 288 p. (In Russ.)
10. Petrovsky, A. V., Yaroshevsky, M. G., 2000. *Psychology*. Moscow: Academia Publ., 512 p. (In Russ.)
11. Sergeeva, O. A., 2013. The system of pedagogical support of emotional-sensual sphere of the students. *Dr. Sci. (Pedag.)*. Moscow, 310 p. (In Russ.)
12. Silchenkova, S. V., 2013. Forms and directions of pedagogical support. Modern scientific researches and innovations, 10. Available at: <http://web.snauka.ru/issues/2013/10/27827> (Accessed 05 May 2017) (In Russ.).
13. Sokolova, E. A. Pedagogical accompaniment and pedagogical support: the relationship and differences. Available at: [http:// conference.osu.ru/assets/](http://conference.osu.ru/assets/)

- files/conf\_info/conf8/s21.pdf (Accessed 05 May 2017) (In Russ.)
14. Fedak, E. I., 2004. Pedagogical rehabilitation of servicemen of the interior troops of the MIA of Russia, carrying out combat missions. Cand. Sci. (Pedag.). Moscow, 227 p. (In Russ.)
15. Yakovleva, N. O., 2012. Professional pedagogical activity. Bulletin of the SUSU, 4, pp. 46–48. (In Russ.)
16. Hawkins, P., Shohet, R., 2002. Supervision in the helping professions: an individual, group and organizational approach. Philadelphia, 230 p.
17. Payne, M., 2005. Modern social work theory. Chicago. Lyceum Books Publ., 366 p.

*Submitted 18.05.2017*

УДК 378

*Ведерникова Людмила Васильевна*

*Доктор педагогических наук, профессор, Тюменский государственный университет, wedernikowa@mail.ru, Тюмень*

*Кельберер Георгий Рихардович*

*Аспирант, Тюменский государственный университет, Тюмень*

## ФОРМИРОВАНИЕ МЕТОДИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА

*Аннотация.* В статье рассматриваются вопросы формирования методической культуры педагога у студентов педагогического вуза. Основное внимание уделено организации самостоятельной работы учащихся по освоению форм методической деятельности педагога и наполнению их личностно-значимым содержанием при работе с учебной информацией. В качестве главного средства формирования методической культуры педагога в процессе изучения курса «Профессионально-педагогические задачи» рассматриваются профессионально-педагогические задачи.

*Ключевые слова:* методическая культура, методика обучения, методическая деятельность, становление субъектности, педагогическое образование, профессионально-педагогические задачи, профессиональные пробы, профессиональное саморазвитие.

Современные образовательные стандарты предъявляют высокие требования к уровню методической культуры педагога. Современный педагог должен активно включаться в творческий методический поиск, быть готовым применять в своей методической деятельности методы научного исследования. Профессиональный стандарт «Педагог» предъявляет высокие требования к уровню методической подготовки учителя. Он должен уметь использовать в своей деятельности весь комплекс современных педагогических, образовательных и информационно-коммуникационных технологий, уметь организовывать и направлять самостоятельную познавательную активность учащихся. При этом применение данных технологий должно работать на достижение предметных, метапредметных и личностных результатов обучения, заложенных в Федеральный государственный стандарт основного общего образования. Реализация в педагогическом процессе требований ФГОС ОО требует от учителя активного включения в творческий методический поиск. Учитель должен непрерывно анализировать результаты своей методической деятельности, разрабатывать новые методические приемы для включения всех учащихся в образовательный процесс

в режиме со-деятельности [1]. Важным элементом методической деятельности педагога в данных условиях становится глубокий анализ содержания учебной информации с целью выявления ее образовательного, воспитательного и развивающего потенциала. На основе глубокого анализа содержания учебного материала педагог должен провести отбор тех методов, методических приемов, педагогических и образовательных технологий, которые будут способствовать наиболее полной реализации данного потенциала в образовательном процессе. Здесь на первый план выходит активная творческая позиция самого учителя. Являясь субъектом методической деятельности, он в процессе творческого поиска создает такую систему методов и приемов обучения, которая наиболее полно соответствует поставленным целям. В этом проявляется уровень сформированности методической культуры педагога.

В современных условиях учитель должен обладать развитой методической культурой уже на ранних этапах своей профессиональной деятельности. Таким образом, актуальным становится вопрос о формировании методической культуры педагога у студентов педагогического вуза. Работа по формированию методической культуры должна



вестись уже с первого курса. Для становления методической культуры недостаточно знакомства студентов с методикой преподавания дисциплины в рамках соответствующего курса. Для ее становления необходима глубокая интеграция дисциплин психолого-педагогической, методической и предметной подготовки. Изучение дисциплин предметной подготовки должно вестись в контексте будущей профессиональной деятельности студентов. Студентам важно получить представление о том, как в практической деятельности учителя соотносятся психолого-педагогические, методические знания и умения и знание конкретной дисциплины. Кроме того, важным является получение практического опыта методической деятельности, в рамках которой происходит интеграция знаний, умений и навыков, полученных в процессе изучения различных дисциплин. Только на основе такой глубокой интеграции возможно формирование у студентов методической культуры, понимаемой как мера и способ творческой самореализации педагога в процессе решения профессиональных задач в методической деятельности.

Основой формирования методической культуры педагога является предъявление студентам в процессе обучения различных форм и способов методической деятельности. Предъявление данных форм и способов происходит в контексте профессионально-педагогической деятельности и на основе собственной познавательной активности студентов. Предъявляемые формы методической деятельности способствуют организации самостоятельной познавательной активности студентов, за счет чего происходит наполнение данных форм личностно-значимым содержанием. Именно наполнение форм методической деятельности педагога личностно-значимым содержанием является основой для становления субъектности будущего педагога в области методической деятельности и в дальнейшем – развития методической культуры педагога.

Наполнение форм методической деятельности личностно-значимым содержанием происходит в ходе решения профессионально-педагогических задач в режиме творчества, со-деятельности.

Со-творчество предполагает совместную творческую деятельность, организацию диа-

логического общения, активность всех субъектов совместного творческого процесса [2].

Применение форм методической деятельности в процессе изучения предметных дисциплин способствует созданию контекста профессиональной деятельности. Благодаря созданию контекста профессиональной деятельности, студенты не только осваивают предметное содержание дисциплины, но и понимают, как это содержание соотносится с профессиональной деятельностью педагога, осваивают способы и приемы интеграции предметного, методического и психолого-педагогического знания. Здесь важным компонентом является практикоориентированность образовательного процесса. Данный подход способствует и формированию профессиональных компетенций студентов, заложенных во ФГОС ВО. Студенты должны не только освоить предложенные формы методической деятельности, но и получить практический опыт их использования. Это достигается путем придания практикоориентированным заданиям характера мини-проектов с использованием форм методической деятельности педагога. Каждое такое задание должно заканчиваться получением конкретного методического продукта. Также желательно создать условия для апробации результатов методической деятельности студентов в реальной педагогической практике. Выход в школу создает дополнительную мотивацию у студентов к профессиональному саморазвитию и способствует более глубокому освоению содержания учебного материала. Здесь может быть использована система профессиональных проб, которые проводятся на базе образовательных учреждений.

Формирование методической культуры студентов мы будем рассматривать на примере курса «Профессионально-педагогические задачи».

В рамках курса студентам в ходе аудиторной и самостоятельной работы предъявляются различные формы методической деятельности учителя, такие как:

- анализ содержания учебной информации, определение содержательного ядра темы, его воспитательного и развивающего потенциала;
- определение целей изучения темы;
- анализ учебной и учебно-методической

литературы, нормативной документации;

- разработка средств наглядности по теме/разделу курса;
- выбор методов и методических приемов обучения.

Данные формы методической деятельности педагога являются базовыми. Только при условии их освоения студенты смогут самостоятельно на творческом уровне выстраивать свою методическую деятельность.

Основным способом предъявления студентам данных форм методической деятельности являются методические профессионально-педагогические задачи. В основе таких задач лежат задания, требующие профессионального педагогического и методического осмысления и научно-практического, рефлексивного обоснования [3]. Такие задачи, помимо предъявления самих форм методической деятельности, создают контекст профессиональной деятельности, позволяют взглянуть на содержание учебного материала с точки зрения педагога. При разработке задач акцент делается на специфику работы педагога с содержанием учебной информации в конкретной предметной области. Педагог, работая непосредственно с содержанием материала во всей его полноте, в своей работе, в первую очередь, обращает внимание на образовательный и развивающий потенциал учебной информации. Для этого особенно важна проводимая учителем методическая обработка материала, которая включает в себя отбор содержания учебного материала для урока/темы/курса, его адаптацию к возрастным особенностям учащихся и особенностям данного класса, подбор методов и методических приемов изучения данного материала с учетом поставленных целей и требований ФГОС ОО. Таким образом, ядром методической деятельности педагога является анализ содержания учебной информации.

Основное содержание методической деятельности педагога составляет решение профессионально-педагогических задач в области обучения, воспитания и развития. Решение возникающих профессионально-педагогических задач в методической деятельности происходит через реализацию образовательного, воспитательного и развивающего потенциала учебной информации. Определяющим фактором в методической

деятельности педагога является проведение диагностики, направленной на выявление причин возникновения тех или иных ситуаций в образовательном процессе. Для формирования методической культуры у студентов необходимо овладение алгоритмом решения педагогической задачи, который включает в себя следующие этапы:

- 1) формулировка профессионально-педагогической задачи, которая решается в данной ситуации;
- 2) определение вида информации и источников ее получения для решения задачи;
- 3) формулировка перечня вопросов, на которые нужно найти ответ, и перечня действий, которые необходимо выполнить для решения задачи;
- 4) разработка варианта решения задачи с использованием элементов имеющейся предметной среды;
- 5) аргументация предложенного решения; определение ситуаций, в которых применимо данное решение;
- 6) определение этико-правовых норм профессиональной деятельности педагога, которые могут быть нарушены в процессе реализации предложенного решения.

Студенты в процессе решения профессионально-педагогических задач осваивают четыре основные сферы: предметно-методическую, воспитательную, диагностическую и инновационную. Получение опыта решения профессионально-педагогических задач в каждой из данных сфер способствует формированию у студентов профессиональной позиции: эксперта, воспитателя, диагноста, инноватора.

Освоение четырех основных сфер профессиональной деятельности начинается с решения профессионально-педагогических задач, связанных с анализом и осмыслением содержания учебной информации, определения их образовательного, воспитательного и развивающего потенциала.

В современной методике преподавания разработана четкая схема проведения структурно-функционального анализа содержания учебного материала. Именно со знакомства со структурно-функциональным анализом необходимо начинать включение студентов в методическую деятельность и, соответственно, стимулировать формирование их методической культуры. Педагог,

обладающий высоким уровнем методической культуры, проводит структурно-функциональный анализ содержания учебного материала постоянно, при этом не только привлекая учебную и учебно-методическую литературу, но и активно используя научную и научно-популярную литературу, что стимулирует его методическое творчество и позволяет представлять учащимся учебный материал интересно и на уровне, соответствующем уровню развития современной науки.

В рамках изучения курса «Решение профессиональных задач» профессионально-педагогические задачи представлялись студентам в виде рабочих листов. Каждый рабочий лист состоял из трех модулей. Первый модуль содержал формулировку задачи, перечень исходных условий. Задача этого модуля – ввести студентов в контекст профессиональной деятельности, в рамках которого выполняется структурно-функциональный анализ. На начальном этапе задачи ориентировали учащихся на проведение структурно-функционального анализа тем школьных курсов, соответствующих профилю подготовки, и отбор содержания учебной информации для уроков в 6-м классе. В дальнейшем требовалось отобрать материал для проведения внеклассных мероприятий, научно-популярных лекций и занятий в рамках элективных курсов.

Второй модуль – справочно-ориентировочный. Он включает в себя материалы, необходимые для проведения структурно-функционального анализа: алгоритм или памятку по проведению анализа, перечень основных терминов с определениями, список литературы, которая может помочь при проведении анализа.

Третий модуль рабочего листа содержит формы для непосредственного проведения структурно-функционального анализа. Он состоит из двух частей. Первая часть включает таблицу, предназначенную для проведения структурного анализа темы, состоящую из трех колонок: «главные факты», «не главные факты», «теория». Вторая часть предназначена для определения воспитательного потенциала темы. Отдельно в рабочем листе выделено место для формулировки содержательного ядра темы. Навык формулирования ядра темы необходим для понимания того,

что ученики должны в обязательном порядке вынести с урока. На это ядро опирается все остальное содержание урока.

Студенты заполняют рабочие листы самостоятельно, как в рамках аудиторной, так и в рамках самостоятельной работы. В дальнейшем обязательно проводится обсуждение полученных результатов. Во время обсуждения необходимо обратить внимание студентов на взаимосвязь главных и неглавных фактов и влияние последних на восприятие учебного материала. Яркие, запоминающиеся неглавные факты делают изложение материала более эмоционально насыщенным и запоминающимся.

Обсуждение результатов, ориентированное на рефлексию, является важным компонентом формирования методической культуры педагога. В рамках таких обсуждений студенты осваивают навыки коммуникации в профессиональной среде, умение обосновывать свои подходы к определению содержания образования.

В форме рабочих листов студентам могут предъявляться и все остальные формы методической деятельности педагога. Рабочие листы выстраиваются в индивидуальное портфолио, которое свидетельствует о динамике профессионального развития каждого студента.

Помимо профессионально-педагогических задач методической направленности, представляемой в форме рабочих листов, в процессе преподавания для формирования методической культуры педагога нами используются и другие формы. Хорошо зарекомендовал себя прием методического ситуационного моделирования.

Студенты получают задание рассказать часть материала с помощью одного из приемов эвристического изучения материала (описание, повествование, беседа, драматизация и персонификация). Данное упражнение не только позволяет студентам освоить ключевые приемы устного изложения учебного материала на уроке, но и способствует более глубокому осмыслению материала. Для подготовки каждого из указанных приемов студентам необходимо не просто найти и скопировать нужную информацию (как это чаще всего бывает при подготовке сообщений и докладов на семинарах), а глубоко ее переработать и переложить в новую форму,

фактически создав собственный авторский текст. Такие тексты уже являются первыми продуктами собственной творческой методической деятельности студентов. В дальнейшем к перечисленным приемам могут добавляться другие методические приемы и/или дополнительные условия их выполнения. В конце концов, студенты смогут разрабатывать и демонстрировать на занятиях целые фрагменты уроков. Такая организация образовательного процесса способствует повышению творческой активности студентов и становлению их в качестве субъектов методической деятельности.

Важным элементом формирования методической культуры будущих педагогов является выход в реальную практику. Для этого в рамках внеаудиторной и самостоятельной работы студенты могут разрабатывать и проводить внеклассные мероприятия со школьниками всех возрастов, разрабатывать экскурсии, учитывая особенности культурно-исторической среды региона, в том числе с применением современных web-технологий (виртуальные экскурсии). Эти задания могут быть организованы в форме профессиональных проб, в рамках которых комплексно оцениваются как достижения студентов в изучении дисциплины, так и освоение навыков профессионально-методической деятельности [4]. Главная цель применения профессиональных проб – по-

лучение студентами реального опыта профессионально-педагогической деятельности. С их помощью осуществляется перенос теоретических знаний, направленных на подготовку к профессиональной деятельности в реальные условия [5]. Именно в рамках профессиональных проб студенты получают возможность оценить качество своих знаний, полученных в рамках курса, и свою готовность к их применению в профессионально-педагогической деятельности. Это способствует не только формированию методической культуры педагога у студентов, но и созданию устойчивой мотивации к профессиональному саморазвитию [14].

Приобретение опыта решения методических профессионально-педагогических задач снижает трудность адаптации молодого педагога к профессиональной деятельности, закрепляет элементы творческого подхода к выполнению педагогом своих профессиональных функций [6]. Также решение методических профессионально-педагогических задач стимулирует студентов к самореализации через методическую деятельность и осознанию себя в качестве субъектов данной деятельности.

Таким образом, предложенная система организации образовательного процесса позволяет формировать методическую культуру будущего педагога через становление субъектности студентов в профессионально-методической деятельности.

#### Библиографический список

1. Liu H., Van Damme J., Gielen S., Van W. Den Noortgate School processes mediate school compositional effects: model specification and estimation // *British Educational Research Journal*. – 2015. – Vol. 41, Issue 3. – P. 423–447.
2. Nelson-Jones R., Toner H. L., Coxhead P. An Exploration of Students' Sense of Learning Competence // *British Educational Research Journal*. – 2007. – Vol. 5, Issue 2. – P. 175–183.
3. Ведерникова Л. В. Педагогическая поддержка саморазвития педагога // *Педагогическое образование и наука*. – 2010. – № 5. – С. 87–91.
4. Ведерникова Л. В. Профессионально-личностное развитие будущего педагога // *Среднее профессиональное образование*. – 2015. – № 10. – С. 39–42.
5. Ведерникова Л. В. Роль инновационных структур в воспитании педагога как компетентного профессионала // *Гуманитарные науки и об-*

- разование. – 2015. – № 4. – С. 19–24.
6. Ведерникова Л. В. Становление профессионально-личностной позиции педагога как творческого профессионала в условиях модернизации образования // *Педагогическое образование и наука*. – 2016. – № 1. – С. 51–59.
7. Ведерникова Л. В. Развитие профессионально-личностного потенциала будущего педагога в условиях модернизации педагогического образования // *Сибирский педагогический журнал*. – 2015. – № 5. – С. 75–78.
8. Демина Л. С. Особенности организации профессиональных проб при подготовке социальных педагогов в вузе // *Вестник ТГПУ*. – 2015. – № 3 (156). – С. 136–140.
9. Игна О. Н. Методические задачи в профессиональной подготовке учителя: содержание и классификации // *Вестник ТГПУ*. – 2009. – № 7. – С. 20–23.

10. Кельберер Г. П. Профессиональные пробы как инструмент формирования методической культуры педагога в процессе изучения гуманитарных дисциплин в педагогическом вузе // Вестник Тюменского государственного университета. Серия «Гуманитарные науки». – 2016. – № 3, т. 2. – С. 126–130.
11. Руднева Е. Л. Педагогические задачи и ситуации как средство профессиональной подготовки будущих педагогов // Сибирский педагогический журнал. – 2010. – № 2. – С. 50–58.
12. Смышляева Л. Г., Демина Л. С., Тутова Г. Ю. Профессиональная проба как педагогическая технология // Высшее образование в России. – 2015. – № 4. – С. 65–69.
13. Толстова М. К. Профессиональные задачи в методической подготовке учителя // Высшее образование в России. – 2010. – № 1. – С. 151–153.
14. Чеснокова Г. С., Чесноков В. А. Проблема исследования субъектности личности в педагогике высшей школы // Вестник Костромского государственного университета им. Н. А. Некрасова. Серия: Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. Социокинетика. – 2015. – Т. 21, № 3. – С. 94–99.

Поступила в редакцию 15.05.2017

**Vedernikova Ljudmila Vasil'evna**

*Dr. Sci. (Pedag.), Prof. Tyumen State University, vedernikowa@mail.ru, Tyumen*

**Kel'berer Georgij Rihardovich**

*Graduate student, Tyumen State University, Tyumen*

## ESTABLISHMENT OF A METHODOLOGICAL CULTURE OF STUDENTS BY THE PEDAGOGICAL INSTITUTE

*Abstract.* The main attention is paid to the organization of independent work of pupils for development of forms of methodical activity of the teacher and filling by their personal and significant contents during the work with educational information. As the main means of formation of methodical culture of the teacher in the course of studying of historical disciplines professional and pedagogical tasks are considered.

*Keywords:* methodical culture, training technique, pedagogical education.

### References

1. Liu, H., Damme, J. Van, Gielen, S., Van, W., 2015. Den Noortgate School processes mediate school compositional effects: model specification and estimation. *British Educational Research Journal*, 41, 3, pp. 423–447.
2. Nelson-Jones, R., Toner, H. L., Coxhead, P., 2007. An Exploration of Students' Sense of Learning Competence. *British Educational Research Journal*, 5, 2, pp. 175–183.
3. Vedernikova, L. V., 2010. Pedagogical support of the development of teachers. *Teacher education and science*, 5, pp. 87–91. (In Russ.)
4. Vedernikova, L. V., 2015. Professional development of a future teacher. *Secondary vocational education*, 10, pp. 39–42. (In Russ.)
5. Vedernikova, L. V., Povoroznyuk, O. A., 2015. The role of innovative structures in the upbringing of a teacher as a competent professional. *Humanities and education*, 4, pp. 19–24. (In Russ.)
6. Vedernikova, L. V., Elanceva, S. A., Povoroznyuk, O. A., 2016. Establishment of a professional position of a teacher as a creative professional in the context of the modernization of education. *Pedagogical education and science*, 1, pp. 51–59. (In Russ.)
7. Vedernikova, L. V., 2015. Development of the professional capacity of a future teacher in the context of the modernization of pedagogical education. *Siberian pedagogical journal*, 5, pp. 75–78. (In Russ.)
8. Demina, L. S., 2015. Characteristics of the organization of professional samples in the training of social pedagogues at a University. *Messenger of TSPU*, 3 (156), pp. 136–140. (In Russ.)
9. Igna, O. N., 2009. About the pedagogical tasks in teacher training: Content and Classifications. *Messenger of TSPU*, 7, pp. 20–23. (In Russ.)
10. Kelberer, G. R., 2016. Professional samples as an instrument for the development of pedagogical culture in the study of humanitarian subjects at a Teachers Training University. *The Herald of Tyumen State University. Humanities*, 3, t. 2, pp. 193–204. (In Russ.)
11. Rudneva, E. L., Tkacheva, O. N., Shmyreva, N. A., 2010. Pedagogical tasks and situations as a means of training future educators. *Siberian peda-*

gogical journal, 2, pp. 50–58. (In Russ.)

12. Smyshlyaeva, L. G., Demina, L. S., Titova, G. Yu., 2015. Professional sample as a pedagogical technology. Higher education in Russia, 4, pp. 65–69. (In Russ.)

13. Toletova, M. K., Lyamin, A. N., 2010. Professional tasks in the methodical training of a teacher.

Higher education in Russia, 1, pp. 151–153. (In Russ.)

14. Chesnokova, G. S., Chesnokov, V. A., 2015. Problem of the study of the subjectivity of personality in pedagogy of the higher school. Vestnik of Kostroma state University. N. A. Nekrasov. Series: Pedagogy. Psychology. Social work. Juvenology. Sotsiogenetiki, 21, 3, pp. 94–99. (In Russ.)

*Submitted 15.05.2017*



**Найн Альберт Яковлевич**

*Доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики, Уральский государственный университет физической культуры, Челябинск*

**Сиюткин Андрей Геннадьевич**

*Аспирант кафедры педагогики, Уральский государственный университет физической культуры, siyutkin@mail.ru, Челябинск*

**Карпова Ольга Леонидовна**

*Доктор педагогических наук, профессор кафедры гуманитарных, естественнонаучных и математических дисциплин, Уральский социально-экономический институт (филиал) Академии труда и социальных отношений, профессор, olga.ursei@mail.ru, Челябинск*

## **РАЗВИТИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ БАКАЛАВРА ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ В УСЛОВИЯХ ОРГАНИЗАЦИИ СМЫСЛООБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

*Аннотация.* В статье представлены обобщенные данные комплексного психолого-педагогического исследования, включающие определение барьеров, препятствующих развитию профессионального самоопределения бакалавра физической культуры. Определена научная проблема развития профессионального самоопределения обучающихся на основе смыслообразовательной деятельности. Разработана и актуализирована структура смыслообразовательной деятельности обучающихся, выступающая смысловым содержанием авторской методики развития профессионального самоопределения обучающихся. Сформулированы педагогические условия, способствующие эффективному развитию профессионального самоопределения бакалавра физической культуры в условиях смыслообразовательной деятельности.

*Ключевые слова:* профессиональное самоопределение, бакалавр, смыслообразовательная деятельность.

Анализ психолого-педагогической литературы позволяет констатировать все возрастающий интерес научного сообщества к проблеме развития профессионального самоопределения личности [1–16]. Следует отметить, что большинство исследований направлены на изучение контингента учащихся. Однако все же сегодня растет количество публикаций, касающихся проблемы развития профессионального самоопределения в студенческом возрасте. Именно в этот период, как отмечается в ряде исследований [3–6; 8–11; 14], у обучающихся формируется мировоззрение, система ценностей, смыслов, самосознание и самопознание, происходит овладение профессией, развитие рефлексии и т. д.

Несмотря на некоторый рост публикационной активности по данной проблеме, все же остается нерешенным противоречие между потенциальными возможностями образовательной среды вуза в создании педагогических условий эффективного самоопределения бакалавра и слабой теоретической и методической обеспеченностью этого

процесса в условиях организации смыслообразовательной деятельности обучающихся.

Наше исследование показало, что именно в студенческом возрасте, когда выбор профессии уже сделан, обучающийся сталкивается с целым рядом барьеров (препятствий), которые существенно затрудняют процесс профессионального самоопределения [5, с. 69].

Понятие «барьер» в «Словаре практического психолога» представляет внутреннее препятствие выполнению определенной деятельности, отрицательное влияние прошлого опыта, препятствующее пониманию и правильной оценке ситуации, фактов, закономерностей, выбору способов действия, стратегии решения проблемы, инновациям [16, с. 39].

Обобщив данные проведенного комплексного психолого-педагогического исследования развития профессионального самоопределения бакалавров физической культуры I–II курса (137 чел.), перечислим выявленные барьеры в назывном порядке.

Недостаточное осознание когнитивных, профессиональных и личностных ресур-

сов и возможностей их применения в профессиональной сфере отмечается у 48 % опрошенных; нечеткость целей и смыслообразовательных мотивов профессионального развития – 57 % респондентов. У более половины (54 %) опрошенных наблюдается «размытость» образа «Я-профессионал», отсутствие конкретного, четкого представления о профессии бакалавра физической культуры и о себе как будущем профессионале. Согласно полученным нами данным, большинство испытуемых демонстрируют неспособность выполнения роли полноценного субъекта построения собственной образовательной и личностной траектории (64 %).

Изучение проблемы развития профессионального самоопределения бакалавра физической культуры показывает, что только 1/3 опрошенных студентов обладают развитыми субъектными характеристиками, обеспечивающими проявление их профессионального самоопределения в ходе подготовки к профессиональной деятельности. Отсюда следует вывод о необходимости совершенствования образовательного процесса вуза, выявления условий, способствующих эффективному развитию профессионального самоопределения обучающихся.

Анализ психолого-педагогической литературы [1; 3; 5; 6; 9–13] и собственный опыт преподавательской деятельности позволил нам в качестве основополагающего фактора развития профессионального самоопределения бакалавра определить организацию смыслообразовательной деятельности.

Именно через построение личностных и профессиональных смыслов как многообразия отношений субъекта строится восприятие студента к профессии и будущей профессиональной деятельности. Смысловая регуляция является основополагающим условием, определяющим профессиональную успешность или неуспешность, движение субъекта к личностной и профессиональной самореализации, либо к неудовлетворенности процессом и результатами собственного труда, к разочарованию в выборе профессии, утрате жизненных ориентиров, к моральным и эмоциональным потерям. Как верно отмечают Т. А. Марьина и К. И. Воробьева, проблема смысла жизни, всей жизнедеятельности, в том числе и профессиональной, является решающей в судьбе человека [9, с. 250].

В исследовании разработана и актуализирована структура смыслообразовательной деятельности (рис. 1).

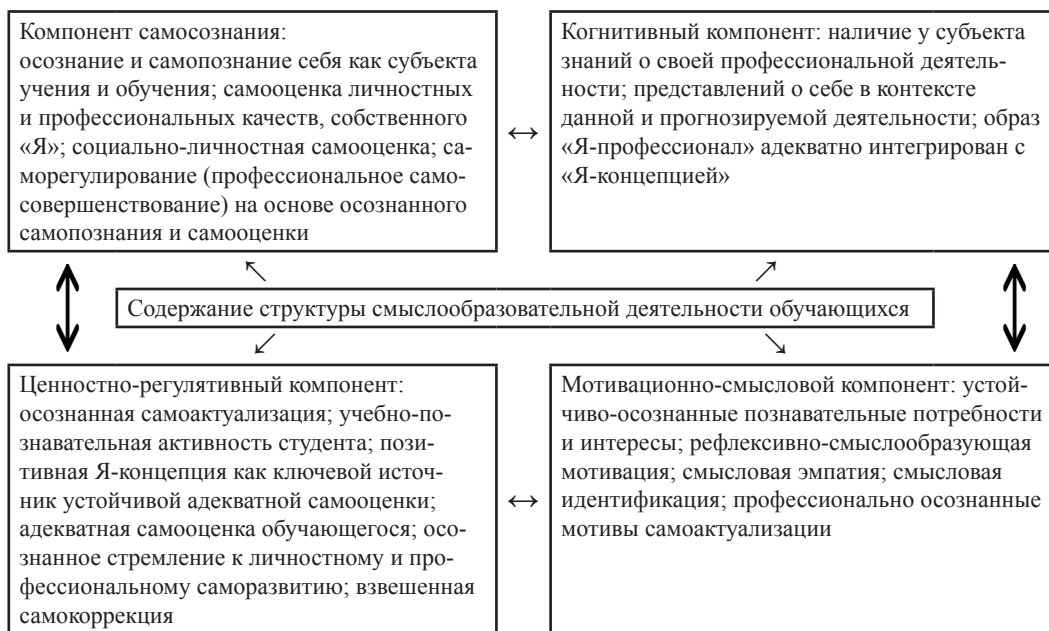


Рис. 1. Схема структуры смыслообразовательной деятельности бакалавра физической культуры в образовательном процессе вуза

Структура смыслообразовательной деятельности представлена как целостное системное образование, состоящее из ряда подсистем: компонент самосознания, когнитивный, мотивационно-смысловой и ценностно-регулятивный компоненты [5, с. 231]. В совокупности все компоненты разработанной структуры выполняют функции детерминации и регуляции профессиональной деятельности, конструирования, саморазвития и самоконтроля личности, выступая основой авторской методики развития профессионального самоопределения обучающихся.

При разработке методики мы основывались на том, что она является своеобразным «мостом» между теорией и практикой, выполняя роль инструмента (механизма) связи между теоретическим и прикладным уровнями познания проблемы развития профессионального самоопределения бакалавра физической культуры в условиях организации смыслообразовательной деятельности. В этой триаде, как верно отмечает В. В. Кузнецов, «теория – методика – практика» все звенья неразрывно связаны между собой, и ни одно из них не может обойтись без двух других [8, с. 148].

Авторская методика предусматривает реализацию конкретной цели – формирование готовности студента к профессиональному самоопределению. Ее «сердцевиной» выступают апробированные в опытно-экспериментальной работе педагогические условия развития профессионального самоопределения бакалавра на основе смыслообразовательной деятельности [5, с. 233]:

а) смыслообразовательная деятельность рассматривается как интегративное качество личности обучающегося, включающее совокупность устойчивых функциональных связей между его структурными компонентами (самосознания, когнитивный, мотивационно-смысловой и ценностно-регулятивный компоненты), обуславливающее возможность успешно осуществлять развитие профессионального самоопределения обучающихся;

б) психолого-педагогическое содействие обеспечивается: формированием положительного отношения студента к профессиональной деятельности посредством его включения в сферу личностных смыслов; структурирование профессионально зна-

чимой учебной информации и дополнение содержания образования в соответствии с задачей содействия становлению профессионально значимых личностных смыслов;

в) учет общих и специфических принципов, обеспечивающих циклический и спиралевидный характер развития профессионального самоопределения студента на основе смыслообразовательной деятельности.

При этом следует отметить, что дефиниция «педагогические условия» понимается нами как совокупность объективных возможностей содержания, форм, методов, педагогических приемов и материально-пространственной среды, направленных на решение поставленной учебной или исследовательской цели [11, с. 32].

При реализации педагогических условий особое место, как показывает опыт, следует уделить активным и интерактивным формам и методам проведения занятий: тренинги-семинары самопрезентации; деловые игры «Имидж спортивного комментатора», «Спартакиада» и др.; дискуссии «Роль информационных технологий в физической культуре молодежи», «Информационные технологии как средство развития мотивации к спорту», «Социальная реклама как средство пропаганды здорового образа жизни»; метод проектов «Самопроектирование профессиональной деятельности бакалавра физической культуры»; ситуация понимания; метод кооперативного обучения; спарринг-партнерство и др.

Каждая из представленных форм и методов, апробированных нами, находится в тесной корреляции со смыслообразовательной деятельностью. Такая деятельность происходит в создании ситуации понимания, при которой последнее представляется как процедура «движения в смыслах» и решения «задач на смысл», выполняя функцию универсального, комплексного механизма смыслового развития личности будущего бакалавра.

При комплексном решении задач формирования смыслообразовательной деятельности бакалавра физической культуры и реализации программно-лекционного материала применялся широкий набор физкультурно-образовательных примеров и упражнений, основанных на использовании игровых, психолого-эйдетических, рефлексивно-дви-

гательных, идеомоторных и музыкально-ритмических приемов.

Заметим при этом, что эйдетические психолого-педагогические приемы являются, по мнению Т. А. Мокроусовой, инновационными и направлены на развитие внимания, восприятия, памяти, воображения за счет восприятия образов, представлений двигательной деятельности [10, с. 173] (Эйдетизм – образ, наружный вид [12, с. 123]).

Эйдетические психолого-педагогические приемы являются отражением в памяти образов, в сохранении наглядных двигательных действий и их воспроизведений через некоторое время после выполнения физических или иных упражнений. Вместе с тем эйдетические методы имеют конкретную структуру и нацелены на активизацию слухового, зрительного, тактильного, кинестетического и двигательного анализаторов. В эйдетических образах, по словам Л. С. Выготского, в нерасчлененном виде заключены начатки трех ведущих самостоятельных функций: памяти, воображения и мышления. Отсюда при развитии образной памяти гетерогенно происходит формирование таких высших психических функций у обучающихся, как внимание, наблюдательность, творческое воображение и т. д.

Смыслообразовательная деятельность, как отмечает Л. П. Самойлов, позволяет вовлекать в настоящее важнейшие виды смыслового опыта студента и, что крайне важно, опыта не только прошлого, но и будущего, поскольку смысл есть то, что создает переход от настоящего к будущему [12, с. 123].

Успешное проведение опытно-экспериментальной работы, достижение положительной динамики, а также ряд новых идей, возникших в процессе реализации авторской методики, открывают перспективы для дальнейших исследований, связанных с изучением профессионального самоопределения бакалавра физической культуры в условиях организации смыслообразовательной деятельности. Категории «профессиональное самоопределение» и «смыслообразовательная деятельность» являются сегодня чрезвычайно перспективными в плане осмысления потенциала психолого-педагогической науки по поиску путей и возможностей преодоления обучающимся личностных и профессиональных барьеров, в том числе и в плане преодоления узловых противоречий процесса профессионального самоопределения бакалавра физической культуры в условиях организации смыслообразовательной деятельности.

#### Библиографический список

1. *Абульханова-Славская К. А.* Время личности и время жизни. – М.: Алетей, 2001. – 304 с.
2. *Ананьев Б. Г.* Человек как предмет познания. – СПб.: Питер, 2010. – 288 с.
3. *Вазина К. Я.* Саморазвитие человека: инновации в образовательном пространстве // *Матер. Междунар. науч.-практ. конф.* – Н. Новгород: Изд-во ВГИПУ, 2007. – С. 21–41.
4. *Валитова Е. Ю., Стародубцев В. А.* Профессиональное самоопределение студентов вуза в контексте индивидуализации и персонификации образования // *Сибирский педагогический журнал.* – 2014. – № 6. – С. 68–73.
5. *Карпова О. Л., Скочилова Е. Ю.* Организация самообразовательной деятельности как основа развития профессионализма студентов вуза физической культуры // *Теория и практика физической культуры.* – 2008. – № 4. – С. 66–71.
6. *Карпова О. Л., Сюткин А. Г.* Содержательные характеристики информационной компетентности как фактор профессионального самоопределения бакалавра физической культуры // *Теория и практика физической культуры.* – 2016. – № 5. – С. 27–29.
7. *Климов Е. А.* Психология профессионального самоопределения. – М.: Академия, 2004. – 304 с.
8. *Кузнецов В. В.* Методика профессионального обучения в постиндустриальном обществе: теория, опыт, проблемы // *Вестник ОГУ.* – 2013. – № 2 (151). – С. 147–150.
9. *Марьина Т. А., Воробьева К. И.* Смысл профессии и профессиональной деятельности в структуре смысловых ориентаций личности // *Научно-техническое и экономическое сотрудничество стран АТР в XXI веке.* – 2013. – Т. 2. – С. 250–254.
10. *Мокроусова Т. А.* Профессиональное самоопределение студентов в контексте формирования субъектной позиции // *Символ науки.* – 2015. – № 12. – С. 171–173.
11. *Найн А. Я.* Педагогические основания профессионального становления будущего специалиста физической культуры: методич. пособие

бие для магистрантов и аспирантов. – Челябинск: Уральская Академия, 2016. – 68 с.

12. *Самойлов Л. П.* Инженерное образование: проблема смыслового опыта // Вестник Волгоградского государственного педагогического университета. – 2008. – № 4 (28). – С. 120–124.

13. *Стаканова Е. В.* Психологические особенности смысловой саморегуляции студентов при изучении иностранного языка как смыслообразующего контекста: автореф. ... канд. психол. наук. – Ростов н/Д, 2006. – 23 с.

14. *Усманов А. Р.* Условия и средства организационно-педагогического сопровождения профессионального самоопределения обучающихся в региональной системе образования // Сибирский педагогический журнал. – 2015. – № 1. – С. 117–121.

15. *Фугелова Т. А.* Моделирование процесса формирования профессиональной мобильности будущего специалиста // Фундаментальные исследования. – 2013. – № 10 (ч. 13). – С. 298–299.

16. *Шанарь В. Б.* Словарь практического психолога. – М.: АСТ, 2004. – 320 с.

*Поступила в редакцию 24.05.2017*

***Nine Albert Yakovlevich***

*Dr. Sci. (Pedag.), Prof. of the Department of Pedagogy, Chelyabinsk*

***Siyutkin Andrey Gennadievich***

*Graduate Student Pedagogy, Ural State University of Physical Culture, siyutkin@mail.ru, Chelyabinsk*

***Karpova Olga Leonidovna***

*Dr. Sci. (Pedag.), Prof. of the Humanities, Natural and Mathematical Disciplines, olga.ursei@mail.ru, Chelyabinsk*

**THE DEVELOPMENT OF PROFESSIONAL IDENTITY BACHELOR OF PHYSICAL CULTURE IN THE CONDITIONS OF THE ORGANIZATION OF A SENSE-MAKING ACTIVITY**

*Abstract.* The article presents summary data of integrated psycho-pedagogical research, including identification of barriers to the development of professional self-determination Bachelor of physical education. Defined scientific problem professional self-determination development of students on the basis of sense-making activity. Developed and updated structure of the sense-making activity of students, its semantic content authoring techniques for professional self development trainees. Formulates pedagogical conditions conducive to the effective development of professional self-determination Bachelor of physical culture in conditions of sense-making activity.

*Keywords:* professional self-determination, Bachelor, sense-making activity.

**References**

1. Abulkhanova-Slavske, K. A., 2001. Time of personality and lifetime. Moscow: Aletheia Publ., 304 p. (In Russ.)
2. Ananiev, B. G., 2010. Man as an object of knowledge. St. Petersburg: Peter Publ., 288 p. (In Russ.)
3. Vazina, K. Y., 2007. Self-development people: innovation in the educational space. Intern. scientific.-pract. Conf. N. Novgorod: VGIPU Publ., pp. 21–41. (In Russ.)
4. Valitova, E. Yu., Starodubtsev, V. A., 2014. Professional self-determination of students in the context of the individualization and personalization of education. Siberian pedagogical journal, 6, pp. 68–73. (In Russ.)
5. Karpova, O. L., Skochilova, E. U., 2008. Organization of self-educational activity as a basis of development of professionalism of the students of the University of physical culture. The theory and practice of physical culture, 4, pp. 66–71. (In Russ.)
6. Karpova, O. L., Syutkin, A. G., 2016. Characteristics of information competence as a factor of professional self-determination of the bachelor of physical culture. The Theory and practice of physical culture, 5, pp. 27–29. (In Russ.)
7. Klimov, E. A., 2004. Psychology of professional self-determination. Moscow: Academy Publ., 304 p. (In Russ.)
8. Kuznetsov, V. V., 2013. Methodology of professional training in postindustrial by society: theory, experience, problems. Vestnik OGU, 2 (151), pp. 147–150. (In Russ.)
9. Mar'ina, T. A., Vorobyeva, K. I., 2013. The Meaning of profession and professional activity in

the structure of life-meaningful orientations of the person. Scientific-technical and economic cooperation of Asia Pacific region in the twenty-first century, T. 2, pp. 250–254. (In Russ.)

10. Mokrousova, T. A., 2015. Professional self-determination of students in the context of the formation of subject position. Symbol of science, 12, pp. 171–173. (In Russ.)

11. Nine, A. I., 2016. Pedagogical bases of professional formation of a future specialist of physical culture: methodological a manual for undergraduates and postgraduates-ing. Chelyabinsk: Ural Academy Publ., 68 p. (In Russ.)

12. Samoilov, L. P., 2008. Engineering education: the problem of meaning of the experience. Vestnik of Volgograd state pedagogical University, 4 (28), pp. 120–124. (In Russ.)

13. Stakanova, E. V., 2006. Psychological peculiarities of the sense of self-regulation of students when learning a foreign language as a meaning-making context. Cand. Sci. (Psihol.). Rostov on Don, 23 p. (In Russ.)

14. Usmanov, A. R., 2015. Means and Conditions of the organizational-pedagogical support of professional self-determination of students in the regional system of education. Siberian pedagogical journal, 1, pp. 117–121. (In Russ.)

15. Fugisawa, T. A., 2013. Modeling of the process of formation of professional mo-the stability of the future specialist. Fundamental research, 10 (part 13), pp. 298–299. (In Russ.)

16. Shapar, V. B., 2004. Dictionary of the practical psychologist. Moscow: AST Publ., 320 p. (In Russ.)

*Submitted 24.05.2017*



**Ваниева Виктория Юрьевна**

*Кандидат педагогических наук, старший преподаватель кафедры дефектологического образования, Северо-Осетинский государственный педагогический институт, vvanieva@yandex.ru, Владикавказ*

## **ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ГОТОВНОСТИ БУДУЩИХ ЛОГОПЕДОВ В УСЛОВИЯХ ПРАКТИКО-ОРИЕНТИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ**

*Аннотация.* В статье сообщаются результаты исследования, посвященного подготовке логопедов к работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья. Рекомендуется проектировать процесс формирования профессиональной готовности будущих логопедов на основе следующих организационно-педагогических условий: диверсификация содержания логопедического образования, использование активных и интерактивных методов, демократизация педагогического процесса. Сообщаются результаты экспериментальной работы, подтверждающие, что ориентация на практико-ориентированный характер обучения в педагогическом вузе позволяет большинству студентов достичь необходимого (среднего и высокого) уровня профессиональной готовности.

*Ключевые слова:* профессиональная подготовка, профессиональное образование, практико-ориентированное обучение.

В контексте современных гуманистических тенденций возрастает научный интерес к становлению и развитию профессионализма педагогов, работающих с детьми с различными ограничениями в здоровье. Не секрет, что такие дети испытывают ограничения в социализации, адаптации, что влияет на возможности дальнейшего выбора профессиональной и, в конечном счете, жизненной стратегии. Педагогам дефектологического профиля принадлежит ведущая роль не только в коррекции различных расстройств, но и в обеспечении условий, необходимых для образования, воспитания, развития, социальной интеграции детей с ограниченными возможностями здоровья.

Одной из острейших проблем профессионального образования является подготовка компетентного специалиста, способного осуществлять профессиональную деятельность в новых усложняющихся условиях. Зачастую студенты, имеющие хорошие показатели в учебе, после окончания вуза тем не менее демонстрируют разрыв между «знать» и «уметь»: затрудняются в решении профессиональных задач, неуверенно чувствуют себя при взаимодействии с детьми и т. д., то есть их практическая готовность к профессиональной деятельности существенно отстает от теоретической.

В ходе исследования этого явления был сделан вывод о том, что этот разрыв возмож-

но сократить, внедрив в образовательный процесс педагогических вузов практико-ориентированное обучение на основе структурно-функциональной модели. Авторская структурно-функциональная модель, отражающая поэтапное взаимодействие педагога со студентами с целью формирования у них готовности к профессиональной деятельности на основе практико-ориентированного обучения, соединила воедино целевой, методологический, содержательно-процессуальный и результативный блоки.

Содержание *целевого блока*, определяющего стратегическое направление исследования (его задачи, принципы и т. д.), определяется государственным заказом. В Указе Президента Российской Федерации от 1 июня 2012 года № 761 «О национальной стратегии действий в интересах детей на 2012–2017 годы», законодательно закреплена реализация права всех детей, в том числе с особыми потребностями, на включение в существующую образовательную среду, нормативное урегулирование деятельности по их воспитанию и социализации, предоставление им качественной психологической и коррекционно-педагогической помощи. Этот и другие нормативные акты повлекли формулирование новых требований к профессионализму педагогов, что нашло отражение в профессиональном стандарте педагога и ФГОС ВО.

*Методологический блок модели* объединил в себе используемые при реализации исследовательских задач подходы: системный, личностно-ориентированный, деятельностный, акмеологический и компетентностный.

*Содержательно-процессуальный блок* собрал воедино организационно-педагогические условия, необходимые для наиболее эффективного протекания процесса формирования готовности будущих педагогов к профессиональной деятельности (диверсификация содержания педагогического образования, использование активных и интерактивных методов, демократизация педагогического процесса); этапы реализации данного процесса (учебный, актуализирующий и моделирующий).

*Результативный блок модели* позволил оценить уровни сформированности готовности будущих педагогов к профессиональной деятельности на основе практико-ориентированного обучения. В него вошли выявленные и обоснованные критерии (личностный, интеллектуально-операционный, мотивационный, коммуникативный и рефлексивный) и уровни (низкий, средний и высокий) готовности студентов к профессиональной деятельности, совпадая по конечной цели с целевым блоком данной модели, он представлен сформированной профессиональной готовностью будущих педагогов.

Организация опытно-экспериментальной работы включала три взаимосвязанных этапа: диагностический, формирующий и контрольный. Исследование осуществлялось в период 2012–2016 гг. На первом, диагностическом, этапе исследования нами было проведено эмпирическое диагностическое исследование уровня сформированности компонентов профессиональной готовности у студентов данного вуза. В педагогическом эксперименте приняли участие 182 студента IV курса очной и заочной форм обучения, обучающихся по направлению «Логопедия», 22 эксперта, среди которых были преподаватели кафедры дефектологического образования, методисты по практике, логопеды учреждений, на базе которых осуществлялась педагогическая практика.

В процессе анкетирования студентов были получены следующие данные: большинство опрошенных (62,6 %) назвали в качестве движущего мотива в выборе профессии же-

вание помогать людям, считая будущую профессию социально значимой и даже сравнивая ее с профессией врача. В числе значимых личностных качеств они указали любовь к детям, отзывчивость, тактичность, терпение и общительность. Однако у части студентов выбор именно этой профессии носил случайный характер (17,6 %), или причина не была указана вовсе (19,8 %). Вместе с тем некоторые из анкетированных отметили, что поначалу не чувствовали склонности к педагогической профессии и поступили в вуз по совету родителей (друзей, знакомых или одноклассников), но в процессе обучения «втянулись» и теперь не только не жалеют о сделанном выборе, но с нетерпением ждут начала трудовой деятельности. Специфику своей будущей профессиональной деятельности студенты видели в необходимости диагностики и коррекции речевых расстройств у детей и взрослых.

Результаты самооценки были следующими: к низкому уровню сформированности профессиональной готовности отнесли себя 23,6 % студентов, к среднему – 57,7 %, только 18,7 % из них указали на высокий уровень их готовности к профессиональной деятельности. Беседы с экспертами выявили разброс в уровнях теоретической и практической готовности данных студентов к работе (разброс в показателях в среднем составил порядка 13 %).

Реализация практико-ориентированного обучения осуществлялась нами на базе Северо-Осетинского государственного педагогического института на основе организационно-педагогических условий, таких как *диверсификация содержания образования, использование активных и интерактивных методов, демократизация педагогического процесса.*

Диверсификация содержания логопедического образования предполагала введение в образовательный процесс вуза авторского специального курса «*Практикум по формированию профессиональной готовности*», являющегося вариативной частью образовательной программы направления подготовки 44.03.03 «*Специальное дефектологическое образование*», профиль «Логопедия». Его изучение позволило решить следующие задачи:

– совершенствовать профессиональные

знания, умения и навыки в области коррекционно-педагогической и диагностико-консультативной деятельности;

- способствовать осознанию студентами значимости своей профессии, сформировать у них положительную мотивацию к процессу обучения и избранной специальности;

- повысить у них уровень коммуникативной компетентности;

- воспитать в них профессионально значимые качества;

- развить способность к самостоятельному восприятию, анализу, интерпретации собственной профессиональной деятельности (рефлексивные умения).

В основу структуры и содержания авторского спецкурса была заложена модульно-рейтинговая технология обучения. Особое внимание мы уделили вопросам, связанным с особенностями работы с детьми со сложной структурой дефекта.

С одной стороны, изучение спецкурса способствовало подготовке студентов к основным видам профессиональной деятельности (диагностико-консультативной, коррекционно-педагогической, исследовательской) и повышало когнитивную и операционную составляющие компетенций (знания и умения в области вербального и невербального взаимодействия), а с другой – оказывало корректировочное воздействие на личность (развитие КОС, эмпатических способностей, толерантности, эмоциональной устойчивости, рефлексивных умений).

Для достижения цели нашего исследования необходимо было добиться активизации и интенсификации учебного процесса. Это обеспечивалось таким *организационно-педагогическим условием, как использование интерактивных и активных методов и приемов обучения*, т. е. таких, посредством которых обучающиеся не усваивают готовые знания, а познают их самостоятельно [4; 5; 8; 9]. «Мои ученики будут узнавать новое не от меня; они будут открывать это новое сами. Моя главная задача – помочь им раскрыться, развить собственные идеи» [7]. Эта идея Г. Песталоцци формулирует самую суть активного и интерактивного обучения.

В ходе формирующего этапа педагогического эксперимента мы использовали следующие методы: метод «круглого стола»,

учебные дискуссии, деловая и ролевая игры, кейс-метод (case-study) или метод анализа конкретной ситуации, метод проектов, метод «Пила» или «обучение в сотрудничестве» (cooperative learning).

На лекционных занятиях мы использовали проблемные лекции, лекции с заранее запланированными ошибками, лекции-беседы или дискуссии, лекции с разбором конкретных ситуаций.

Еще одно необходимое организационно-педагогическое условие – *демократизация педагогического процесса*. По нашим наблюдениям, взаимодействие студента с педагогом эффективно, если основано на положительных эмоциях. Авторитарный стиль педагогического общения является главным противопоказанием к использованию интерактивных методов, делает данный процесс непродуктивным, так как именно атмосфера доброжелательности и доверия способствует повышению мотивационной составляющей – системообразующего компонента профессиональной готовности.

Наиболее значимой для нашего исследования явилась возможность организации такой формы деятельности, как участие студентов – будущих логопедов в работе *учебно-научно-методической лаборатории «Диалог»*. Студенческие лаборатории создаются в России и за рубежом в основном на естественно-научных кафедрах крупных университетов. В литературе представлены исследования, посвященные студенческим лабораториям: астрономическим, химическим, биологическим, материаловедения [10; 11]. Известны также физические лаборатории МГУ, МФТИ, ядерного института МИФИ, широко поддерживаемые компанией Intel. Однако, к сожалению, эта инновационная модель образовательной деятельности еще не получила широкого распространения в образовательной практике педагогических вузов, должной оценки их значимости, несмотря на очевидные ее преимущества.

Учебно-научно-методическая лаборатория (далее – Лаборатория) создана на базе ГБОУ ВО «Северо-Осетинский государственный педагогический институт» и школы-гимназии «Диалог». Ее основными задачами являются:

- проведение комплексного обследования вербальных и невербальных процессов у де-

тей дошкольного и школьного возраста;

- разработка и реализация индивидуальных программ коррекции и развития;
- консультирование родителей и законных представителей ребенка по коррекционно-развивающим и психолого-педагогическим аспектам образовательного процесса;
- организация и проведение студенческих научных исследований;
- популяризация педагогических и дефектологических знаний;
- разработка научного и учебно-методического материала.

В процессе деятельности в Лаборатории студенты совершенствовали знания, умения и навыки, полученные в процессе изучения дисциплин, входящих в базовую и вариативную часть учебного плана, специальных дисциплин и дисциплин по выбору, спецкурса «Практикум по формированию профессиональной готовности». Практика показала, что этот вид деятельности существенно обогатил опыт будущих логопедов, способствовал формированию профессиональных умений и качеств, повышению учебной и профессиональной мотивации, создал условия для моделирования различных видов

профессиональной деятельности.

На заключительном этапе опытно-экспериментальной работы мы провели изучение степени эффективности реализованного нами формирующего этапа.

На основе повторного применения методик сравнили результаты констатирующего и формирующего этапов эксперимента в контрольной и экспериментальной группах. Экспериментальную группу составили 86 студентов, изучавших спецкурс «Практикум по формированию профессиональной готовности» и активно участвовавших в работе Лаборатории. Контрольная группа (96 чел.) обучалась по традиционной методике. Полученные результаты констатировали положительную динамику по всем критериям в ЭГ, в КГ значимых изменений не произошло. Значительный рост профессиональной компетентности у студентов ЭГ отмечен также методистами-экспертами института. Таким образом, эффективность предложенной модели формирования профессиональной готовности будущих логопедов подтверждена результатами контрольного этапа экспериментального исследования (табл.).

**Динамика сформированности профессиональной готовности будущих педагогов в процессе педагогического эксперимента, проценты**

Уровни	Личностный компонент		Интеллектуально-операционный (специальный) компонент		Мотивационный компонент		Коммуникативный компонент		Рефлексивный компонент	
	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ
высокий	13,5	18,6	16,7	22,1	16,7	20,9	30,2	46,5	13,5	22,1
средний	46,9	53,5	56,2	57	53,1	55,8	39,6	30,2	43,8	46,5
низкий	39,6	27,9	27,1	20,9	30,2	23,3	30,2	23,3	42,7	31,4

Результаты экспериментальной работы на базе Северо-Осетинского государственного педагогического института по формированию профессиональной готовности будущих логопедов в условиях практико-ориентированного обучения доказывают реализуемость и эффективность такой деятельности. Так, испытуемые ЭГ показали более глубокое осмысление образовательного процесса, осознание его противоречий и умение конструктивно их разрешить; высокий уровень эмоциональной устойчивости и коммуникативной эффектив-

ности, проявившийся в педагогическом взаимодействии с детьми; более высокий уровень умений в области диагностической, прогностической, коррекционно-педагогической, консультативной, воспитательной, научно-исследовательской деятельности; меньшую склонность к негативным реакциям и более адекватное проявление эмоций.

Полученные результаты и выводы указывают возможные пути оптимизации профессиональной подготовки дефектологических кадров в системе высшего профессионального образования.

1. Адольф В. А. Становление профессиональной компетентности педагога // Сибирский педагогический журнал. – 2013. – № 5. – С. 38–41.
2. Андриенко Е. В. Педагогический профессионализм: монография. – Новосибирск: Изд-во НГПУ, 2014. – 187 с.
3. Ваниева В. Ю. Практико-ориентированный подход к подготовке студентов – будущих логопедов к профессиональной деятельности [Электронный ресурс] // Интернет-журнал «Науковедение». – 2015. – Т. 7, № 5 (30). – URL: <http://naukovedenie.ru/PDF/80PVN515.pdf> (дата обращения: 02.05.2016)
4. Вербицкий А. А. Активное обучение в высшей школе. – М.: Велби, 2007. – 480 с.
5. Килпатрик У. Х. Метод проектов. Применение целевой установки в педагогическом процессе [Электронный ресурс]. – Л.: Брокгауз-Ефрон, 1925. – 43 с. – URL: [http://www.old.gnpbu.ru/cgi-bin/irbis64r\\_91/cgiirbis\\_64.exe](http://www.old.gnpbu.ru/cgi-bin/irbis64r_91/cgiirbis_64.exe) (дата обращения: 02.05.2016).
6. Митина Л. М. Психология труда и профессионального развития учителя. – М.: Академия, 2004. – 320 с.
7. Песталоцци И. Г. Избр. пед. соч.: в 2 т. – М.: Педагогика, 1981. – 416 с.
8. Прилено А. Ю. Активные и интерактивные методы образования в подготовке преподавателей дошкольной педагогики и психологии // Международный журнал экспериментального образования. – 2009. – № 6. – С. 50–52.
9. Christudason A. A Case for Case-Based Learning // Centre for Development of teaching and Learning, retrieved on March 11, 2003. – URL: <http://www.cdtl.nus.edu.sg/Ideas/iot24.htm> (дата обращения: 02.05.2016).
10. Pilbeam A. W. Understanding VoIP: Developing practical student labs. Dissertation M.S. – State University of New York Institute of Technology, 2008. – 120 p.
11. Sibbersen Kendra J. The impact of collaborative groups versus individuals in undergraduate inquiry-based astronomy laboratory learning exercises. Dissertation Ph.D. – Capella University, 2010. – 144 p.

Поступила в редакцию 12.05.2017

### Vanieva Victoria Yurievna

*Cand. Sci. (Pedag.), Senior Lecturer of the Department of Defectological Education, North Ossetian State pedagogical Institute, vvanieva@yandex.ru, Vladikavkaz*

## FORMATION OF PROFESSIONAL READINESS OF FUTURE SPEECH THERAPISTS IN THE CONTEXT OF PRACTICE-BASED LEARNING

*Abstract.* The article reported the results of a study on the training of speech therapists to work with children with disabilities. It is recommended to design the process of formation of professional readiness of future speech therapists on the basis of the following organizational-pedagogical conditions: diversification of the content of the speech therapy education, the use of active and interactive methods, democratization of the educational process. We report the results of experimental work, confirming that the orientation to practice-oriented nature of learning in a pedagogical University allows most students to achieve the required (average and high) levels of professional readiness.

*Keywords:* vocational training, professional education, practice-oriented training

### References

1. Adolf, V. A., 2013. Formation of professional competence of teacher. Siberian Pedagogical Journal, 5, pp. 38–41. (In Russ.)
2. Andrienko, E. V., 2011. Pedagogical professionalism. Novosibirsk: NGPU Publ., 188 p. (In Russ.)
3. Vanieva, V. Y., 2015. Practice-oriented approach to the preparation of students – future speech-language pathologists to professional activity [online]. Internet-journal «Science of Science», Vol. 7, 5 (30). Available at: <http://naukovedenie.ru/PDF/80PVN515.pdf> (accessed 2 May 2016). (In Russ.)
4. Verbitsky, A. A., 2007. Active learning in higher education. Moscow: Velbi Publ., 480 p. (In Russ.)
5. Kilpatrick, W. H., 1925. The project Method. The use of target setting in the pedagogical process [online]. Leningrad: Brokgauz-Efron Publ., 43 p. Available at: [http://www.old.gnpbu.ru/cgi-bin/irbis64r\\_91/cgiirbis\\_64.exe](http://www.old.gnpbu.ru/cgi-bin/irbis64r_91/cgiirbis_64.exe) (accessed 2 May 2016). (In Russ.)
6. Mitina, L. M., 2004. Psychology of work and professional development of teachers. Moscow:

Academy Publ., 320 p. (In Russ.)

7. Pestalozzi, J. G., 1981. Selected. works: in 2 vols. Moscow: Pedagogy Publ., 416 p. (In Russ.)

8. Prilepo, A. Yu., 2009. Active and interactive educational methods in the training of teachers of pre-school pedagogy and psychology. International journal of experimental education, 6, pp. 50–52. (In Russ.)

9. Christudason, A., 2001. A Case for Case-Based Learning. Centre for Development of teaching and Learning, retrieved on March 11, 2003. Avail-

able at: <http://www.cdtl.nus.edu.sg/Ideas/iot24.htm> (Accessed 2 May 2016).

10. Pilbeam, A. W., 2008. Understanding VoIP: Developing practical student labs. Dissertation M. S. State University of New York Institute of Technology, 120 p.

11. Sibbersen, Kendra J., 2010. The impact of collaborative groups versus individuals in undergraduate inquiry-based astronomy laboratory learning exercises. Dissertation Ph. D. Capella University, 144 p.

*Submitted 12.05.2017*



*Лаврентьева Олеся Алексеевна*

*Кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и психологии, Институт истории, гуманитарного и социального образования, Новосибирский государственный педагогический университет, loa23@mail.ru, Новосибирск*

## ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ РЕСУРСЫ ТЬЮТОРСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ МАГИСТРАНТОВ В ВУЗЕ\*

*Аннотация.* В данной статье рассмотрены особенности включения тьютором магистрантов в воспитательное пространство, представлены педагогические ресурсы тьюторского сопровождения магистрантов, а также показано тьюторство как педагогическая позиция, которая связана со специальным образом организованной системой образования исходя из познавательного интереса и склонностей обучающихся. Показано, что ответственность тьютора состоит в создании необходимых педагогических условий для появления образовательного результата. Представлены этапы тьюторского сопровождения научно-исследовательской деятельности магистрантов в педагогическом вузе. На первом этапе реализуется информирование о студенческих объединениях, чтобы обеспечить индивидуальный маршрут личностного роста, на втором – включение в традиции и обогащение (проектирование) воспитательного пространства. На третьем – формирование команды специалистов, умеющих решать практические задачи воспитания. На четвертом – обеспечение профессиональной рефлексии личностного роста магистранта. Описан собственный опыт работы в качестве тьютора.

В заключение делаются выводы о том, что ресурсы тьюторского сопровождения магистрантов являются составной частью педагогического, профессионального обучения и ведут к тому, что из группы магистрантов формируется команда специалистов, готовая работать совместно, способная работать творчески и на высоком профессиональном уровне.

*Ключевые слова:* тьютор, тьюторское сопровождение, магистратура, воспитательная деятельность с магистрантами.

**Введение в проблему.** Главной задачей высшей школы в современных условиях, обозначенной в Федеральном Законе «Об образовании в Российской Федерации» № 273–ФЗ от 01.09.2013 [7], является формирование личности бакалавра и магистра, которые должны обладать общекультурными и профессиональными компетенциями, непрерывно заниматься самообразованием в течение жизни. Вхождение России в мировое образовательное пространство потребовало приведения образовательной системы в соответствие с общемировыми стандартами: расширение доступа к высшему образованию, дальнейшее повышение качества и привлекательности высшей школы, расширение мобильности студентов и преподавателей, а также обеспечение успешного трудоустройства выпускников вузов за счет того, что все академические степени и другие квалификации должны быть ориентированы на рынок труда. Присоединение к Болонским соглашениям, новые образо-

вательные стандарты, концепция непрерывного образовательного процесса требуют изменения подходов к различным факторам работы в вузе, в том числе и к взаимоотношениям «преподаватель – студент» [1, с. 3]. Для выполнения этой задачи необходимо организовать не только получение профессиональных знаний, умений и навыков, а также обеспечить грамотное сопровождение магистрантов с соблюдением единства целостности и усложнения процессов воспитания. Все это актуализирует цель статьи: научное осмысление педагогических ресурсов тьюторского сопровождения обучения и воспитания магистрантов на современном этапе развития высшей школы.

Особую важность тьюторское сопровождение приобретает в педагогическом вузе при подготовке специалистов психолого-педагогического образования [7]. Это обусловлено тем, что организация сопровождения исходит из возможности включения магистрантов как специалистов в проектирова-

\* Статья подготовлена при поддержке Российского гуманитарного научного фонда (РГНФ), проект № 13-06-00078а «Конструирование педагогических условий и технологий адаптации студентов в вузе».

ние и апробацию инновационных процессов организации современного образования и воспитания [4]. Тьютор помогает магистрантам реализовывать новые функции, роли, включая их в образовательный процесс, одновременно является консультантом, организатором процесса обучения, фасилитатором, вдохновителем, проектировщиком, координатором, коучером.

**Теоретический обзор.** При организации сопровождения магистрантов психолого-педагогического и педагогического направления необходимо учитывать несколько обстоятельств. Во-первых, магистратура – это постдипломное образование, где магистрантами являются уже работающие специалисты. Казалось бы, они не нуждаются во включении в специально организованный воспитательный процесс. Однако, как доказано в педагогических исследованиях, становление личности происходит в течение всей жизни. Постоянные изменения социальных условий ведут к тому, что и взрослый человек нуждается «в процессе планомерно созданного условий для целенаправленного позитивного развития и духовно-ценностной ориентации» [6, с. 12].

Во-вторых, магистратура в высшем педагогическом учебном заведении предполагает развитие воспитательных компетентностей будущих специалистов [9]. Поэтому сопровождение воспитательного и образовательного процесса магистрантов может стать образом и практикой организации воспитательной деятельности с детьми.

В-третьих, в магистратуре продолжает стоять задача формирования профессиональной ориентации, стимулирования карьерного роста, развития мотивации к профессиональной воспитательной деятельности.

В-четвертых, магистратура позволяет почувствовать себя студентом, имеющим право на особые условия личностного роста и развития; психолого-педагогическая направленность обучения открывает новые знания совершенствования личностных и профессиональных качеств, и, прежде всего социальной ответственности.

Ведущую роль в организации процесса воспитания магистрантов играют руководители магистерских программ и преподаватели вуза, которые являются экспертами научной деятельности магистранта [2]. Вместе

с тем, немаловажное значение в организации воспитательной деятельности имеет тьютор.

По мнению Б. Д. Эльконина, тьютор – это «специалист, владеющий способами и средствами содействия учащемуся в построении индивидуальной образовательной программы на основе эффективного использования доступных образовательных и воспитательных ресурсов» [10, с. 13].

Как утверждает Т. М. Ковалева, позиция тьютора приобретает особое значение в условиях открытого образования, в котором образовательные функции несут на себе не только традиционные институты обучения и воспитания, но и практически все элементы социальной и культурной среды [3].

Анализ научной литературы и опыта работы в качестве тьютора группы магистрантов по специальностям «Социальная педагогика» и «Социально-педагогическое сопровождение семьи» позволил прийти к выводу, что в процессе организации сопровождения магистрантов в педагогическом вузе необходимо учитывать следующие этапы.

Первый этап направлен на определение познавательного интереса, цели образовательной деятельности и стратегии личностного роста магистранта. На данном этапе необходимо выявить образовательные интересы и определить научные приоритеты магистрантов, в том числе и для правильного выбора научного руководителя. При определении цели образовательной деятельности необходимо учесть, что при дальнейших встречах цель может корректироваться и видоизменяться в связи с конкретизацией научных интересов. Стратегия личностного роста поможет определить специфику включения магистрантов в воспитательное пространство вуза.

На втором этапе ведется поиск образовательных ресурсов и разрабатывается план образовательной и воспитательной деятельности. Производится оценивание имеющихся у магистрантов ресурсов для реализации учебных целей и разрабатывается карта ресурсов магистранта, которая является отличным помощником не только по написанию научного труда, но и в ориентировании в стенах университета и поиске необходимой информации в электронной сети Интернета. Осуществляется координация взаимосвязи познавательных интересов и потребностей

обучающихся с возможностями вуза, и составляется индивидуальный план научной и учебной работы магистранта [5]. В ходе тьюториала также обсуждаются и анализируются возможные варианты средств и источников познания. Такими средствами выступают участие в обсуждении статей, публикуемых в периодической печати, участие в научно-исследовательской работе, участие в конференциях различного уровня. В общей системе научно-исследовательской работы важное место принадлежит научным конференциям, выступая на которых магистранты демонстрируют объем владения проблемой исследования, способствуют популяризации лучших научных работ магистрантов, помогают им приобрести организационный и методический опыт проведения различных научно-исследовательских мероприятий. Наряду с организаторскими навыками, магистранты приобретают навыки написания научных работ, рефератов, подготовки и предоставления докладов и выполнения индивидуальных заданий на семинарских занятиях. В ходе конференции проявляются умения магистрантов обстоятельно разрабатывать различные теоретические и практические вопросы, способности публичного их изложения перед массовой аудиторией, навыки подготовки материалов, представляемых на всеобщее обозрение. В отношении включения магистрантов в воспитательное пространство вуза тьютор знакомит их с традициями факультета, информирует о деятельности студенческих объединений на факультете и в вузе, включает в социальное проектирование, в том числе и посредством реализации студенческих грантов. Особое внимание следует уделить включению магистрантов в программу академической мобильности, что обеспечивает социальную активность и развивает способность устанавливать широкие профессиональные контакты.

Третий этап предполагает реализацию, обсуждение, анализ и корректировку плана образовательной деятельности, а также сбор «портфолио». Магистрант на этом этапе в основном действует самостоятельно. При выполнении заданий обучающийся периодически встречается с тьютором для обсуждения возникающих трудностей и достигнутых результатов. Предметом обсуж-

дения выступает портфолио деятельности. Это может быть подготовка научных докладов, составление аннотации и выступлений с научными сообщениями на темы в рамках исследования магистрантов. Тьютор направляет магистранта по самостоятельному изучению, анализу и обобщению материалов, помогает методическими советами и рекомендациями. Воспитательная деятельность направляется на создание команды специалистов, решающих общие профессиональные задачи. Магистранты знакомят сокурсников со своими учреждениями и с детьми, с которыми они работают. Возникают общие проекты, объединяющие профессионалов разных учреждений, проводятся совместные мероприятия, в результате чего появляется общая ответственность за воспитательное пространство единомышленников.

На четвертом этапе производится анализ итогов образовательной деятельности, корректировка образовательной цели и определение временных перспектив. Подведение итогов происходит в форме очередного тьюториала. На наш взгляд, лучше всего подводить итоги после прохождения сессии. Принципиальным является выбор формы и уровня анализа именно магистрантом. При этом необходимо обсудить следующие вопросы: «Какие знания вы приобрели в процессе выполнения работы?», «Произошли ли изменения (и какие) в плане личностного и профессионального роста?», «Что показалось вам самым важным и полезным при выполнении работы?», «Какое значение это имеет для вашей будущей деятельности?». Также на данном этапе ставится задача выяснить, насколько удовлетворяют магистранта достигнутые цели. Формулирует ли он для себя на основе проделанной работы новые цели. Нужно ли ему в дальнейшем для достижения этих целей тьюторское сопровождение. Без установления такой обратной связи и рефлексии нельзя заканчивать работу и над личностными достижениями магистрантов.

Для реализации данных этапов в нашей практике использовались следующие формы работы:

– тьюториалы межличностного общения, где магистранты могли рассказывать о своих ценностных предпочтениях, хобби, интересах, что позволяло потом использовать эти

знания в выработке индивидуальной траектории личностного развития специалиста;

– кейс-лаборатории, позволяющие обогащать новыми смыслами содержание социально-педагогических практик, в том числе и с детьми с ограниченными возможностями здоровья (рефлексия особенностей профессионального восприятия детей с ограниченными возможностями здоровья, самоанализ эффективности решений профессиональных задач);

– включение студентов в деятельность инновационных учреждений (в нашем случае тьютор обеспечил магистрантам прохождение практик в лекотеке центра социального обслуживания населения, где магистранты включались в осознанное и целенаправленное проектирование педагогических ситуаций, направленных на более эффективную социально-педагогическую реабилитацию дошкольников с ограниченными возможностями; по запросу руководства лекотеки был разработан и реализован проект «День семьи в кругу друзей»);

– привлечение магистрантов к общественной деятельности совместно со студентами и магистрантами. Так, в нашем случае они принимали участие в волонтерской акции «Игрушка для детского дома», а также в художественной самодеятельности.

**Результаты исследования.** Отсюда можно сделать вывод, что, сопровождая магистрантов, тьютор стимулирует воспитательную деятельность, направленную на определение личностных и профессиональных ресурсов магистрантов и определяет воспитательные ресурсы окружающей среды. А воспитательная деятельность тьютора – это специально организованная деятельность, направленная на создание благоприятных условий для развития личности будущего специалиста, на совершенствование

отношений между людьми как образа воспитательного взаимодействия с детьми, на актуализацию ресурсов самовоспитания и воспитательных ресурсов общества. Сдержанием воспитательной деятельности тьютора выступает: формирование профессионально важных качеств личности, развитие социальной ответственности, обеспечение психологической поддержки и помощи магистранту в самоопределении, самореализации, творчестве, стремлении к независимости, самостоятельности, повышение личной ответственности.

Результатом воспитательной деятельности тьютора является подготовка востребованных обществом и работодателями квалифицированных специалистов в области образования, воспитания, владеющих всем комплексом методов психолого-педагогической деятельности посредством формирования у магистров способности к воспитательной деятельности с детьми.

Таким образом, внедрение тьюторской системы обучения позволяет улучшить академические достижения магистрантов, адаптировать процесс обучения потребностям обучающихся, активно вовлекать их в научно-исследовательскую деятельность университета, четко прослеживать траекторию развития обучающихся, обеспечивает возможность своевременно предоставлять квалифицированную помощь в процессе адаптации личности обучающегося и, как следствие, подготовить профессионала в своей деятельности. Ресурсы тьюторского сопровождения магистрантов являются составной частью педагогического, профессионального обучения и ведут к тому, что из группы магистрантов формируется команда специалистов, готовая работать совместно, способная работать творчески и на высоком профессиональном уровне.

#### Библиографический список

1. *Беляева Т. К., Никишина О. А.* Тьюторство как ресурс повышения качества образования иностранных студентов в вузе [Электронный ресурс] // *Современные проблемы науки и образования.* – 2015. – № 6. – URL: <https://www.science-education.ru/ru/article/view?id=22754> (дата обращения: 16.05.2017).

2. *Киселева Е. В., Киселев Н. Н.* Экспертиза воспитания по «шкале» В. А. Караковского // *Оте-*

*чественная и зарубежная педагогика.* – 2017. – Т 2, № 1 (36). – С. 118–124.

3. *Ковалева Т. М.* Оформление новой профессии тьютора в российском образовании // *Вопросы образования.* – 2011. – № 2. – С. 163–180.

4. *Лаврентьева З. И.* Роль службы сопровождения в установлении диалога приемной семьи социумом // *Приемная семья в диалоге с социумом: потребности, ответственность, ресурсы:*

сборник материалов: региональный опыт, интегральные практики, рассказы приемных родителей. – М.: Здесь и сейчас, 2016. – С. 63–73.

5. *Лаврентьева О. А.* Воспитательный потенциал тьюторского сопровождения магистрантов // Сибирский педагогический журнал. – 2013. – № 6. – С. 171–175.

6. *Мудрик А. В.* Интеграция исследований социализации // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. – 2016. – Т. 22, № 3. – С. 12–13.

7. Об образовании в Российской Федерации: Федеральный закон № 273–ФЗ от 01.09.2013 [Электронный ресурс]. – URL: [http://zakon-ob-](http://zakon-ob-образovani.ru/)

[образovani.ru/](http://образovani.ru/) (дата обращения 15.05.2017).

8. *Ромм Т. А.* Высшее образование в России в условиях трансформации // Сибирский педагогический журнал. – 2016. – № 1 (41). – С. 11–17.

9. *Юшкова К. В., Сапрыгина С. А.* Ответственность как компонент профессионально-нравственного самоопределения обучающихся // Проблемы современной аграрной науки. – 2015. – С. 234–237.

10. *Эльконин Б. Д.* Педагогика развития: проблема как конструкт образовательной системы // Педагогика развития: ключевые компетентности и их становление. – Красноярск: Красноярский гос. ун-т, 2003. – С. 26–34.

*Поступила в редакцию 18.05.2017*

***Lavrentieva Olesya Alekseevna***

*Cand. Sci. (Pedag.), Assoc. Prof., Department of Pedagogy and Psychology of the Institute of History, Humanities and Social Education, Novosibirsk State Pedagogical University, loa23@mail.ru, Novosibirsk*

**PEDAGOGICAL RESOURCES OF TUTOR SUPPORT OF MASTERS IN HIGHER EDUCATION\***

*Abstract.* In this article, the features of the inclusion of tutors in undergraduate curriculum in the educational space are considered, pedagogical resources of tutors support of undergraduates are presented, and tutorship is shown as a pedagogical position that is associated with a special educational system based on the cognitive interest and inclinations of students. It is shown that the responsibility of the tutor is to create the necessary pedagogical conditions for the appearance of an educational result. The stages of tutorial support of the research activity of undergraduates in a pedagogical university are presented. At the first stage, informing about student associations is realized in order to provide an individual route for personal growth, at the second stage – the inclusion in the tradition and enrichment (design) of the educational space. The third – the formation of a team of specialists who can solve practical problems of education. On the fourth – to provide professional reflection of the personal growth of the undergraduate. Described his own experience as a tutor.

In conclusion, conclusions are drawn that the resources of tutorship support for undergraduates are an integral part of pedagogical and vocational training and lead to the formation of a team of specialists from the group of masters who are ready to work together, able to work creatively and at a high professional level.

*Keywords:* tutor, tutor support, masters, educational activities with students.

**References**

1. Belyaeva, T. K., Nikishina O. A., 2015. Tutorship as a resource for improving the quality of education of foreign students in the university. Modern problems of science and education, 6 [online]. Available at: <https://www.science-education.ru/en/article/view?id=22754> (Accessed 16 May 2017). (In Russ.).

2. Kiseleva, E. V., Kiselev, N. N., 2017. Examination of education on the “scale” V. A. Karakovskiy. Domestic and foreign pedagogy, 1 (36), pp. 118–124. (In Russ.).

3. Kovaleva, T. M., 2011. Registration of a new profession of the tutor in the Russian education. Questions of Education, 2, pp. 163–180. (In Russ.).

4. Lavrentieva, Z. I., 2016. The role of the escort service in establishing a dialogue of the foster family with the society. Foster family in dialogue with the society: needs, responsibilities, resources. Collection of materials: regional experience, interesting practices, stories of adoptive parents. Moscow, pp. 63–73. (In Russ.).

\* Article is prepared with Russian Humanitarian Scientific Fund (RHSF) support, the project № 13-06-00078a «Designing of pedagogical conditions and technologies of adaptation of students in high school»

5. Lavrent'eva, O. A., 2013. Educational potential of tutorship support for undergraduates. *Siberian Pedagogical Journal*, 6, pp. 171–175. (In Russ.).

6. Mudrik, A. V., 2016. Integration of socialization research. *Bulletin of the Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Socio-kinetics*, 3, pp. 12–13. (In Russ.).

7. On Education in Russian Federation. RF Federal Law dated 1 September 2013. No 273-FZ. [online]. Available at: <http://zakon-ob-obrazovanii.ru/> (Accessed 15 May 2017). (In Russ.).

8. Romm, T. A., 2016. Higher education in Russia in conditions of transformation. *Siberian Pedagogical Journal*, 1 (41), pp. 11–17. (In Russ.).

9. Yushkova, K. V., Saprygina, S. A., 2015. Responsibility as a component of professional and moral self-determination of students. *Problems of modern agrarian science*, pp. 234–237. (In Russ.).

10. Elkonin, B. D., 2003. Pedagogy of development: a test as a construct of an educational system. *Pedagogy of development: key competences and their formation*, pp. 26–34. (In Russ.).

*Submitted 18.05.2017*



**Трофимов Константин Викторович**

*Старший преподаватель кафедры управления развитием образования, соискатель научной степени кандидата педагогических наук по кафедре социальной педагогики и социальной работы, Омский государственный педагогический университет, ya.trofimov-k@yandex.ru.*

**ПРОГРАММА ПРЕОБРАЗОВАНИЯ СТУДЕНЧЕСКОЙ ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ В УЧЕБНОЙ И ВНЕУЧЕБНОЙ РАБОТЕ**

*Аннотация.* В статье обоснована необходимость с позиций личностно-деятельностного подхода реализации программы преобразования жизнедеятельности студентов, для того, чтобы помочь им насытить содержанием собственную жизнь. Поставленная цель достигается, с одной стороны, сведением до минимума зря потраченного времени, с другой – включенностью будущих педагогов в активную, продуктивную учебную деятельность и разнообразный культурный досуг. В результате за счет оптимизации режима дня студентов, научной организации их труда создаются условия для самоорганизации студентов младших курсов педагогического вуза в новой для них социально-образовательной среде данной образовательной организации. Происходит формирование первичных навыков самоменеджмента. Освещен ход реализации программы преобразования студенческой жизнедеятельности, содержанием которой выступают формирование прагматических, социальных и профессиональных мотивов к организации рациональной жизнедеятельности студентов младших курсов педагогического вуза.

*Ключевые слова:* самоорганизация, жизнедеятельность, студенты младших курсов педагогического вуза, зря потраченное время студентов.

**Введение в проблему.** Проблема организации жизнедеятельности студентов находит свое отражение в нормативно-политических актах страны. Так, в Национальной доктрине образования в Российской Федерации на период до 2025 г. не только определены основные направления образовательной политики государства, но и ожидаемые результаты в ходе ее реализации. В частности, государственная политика в данной сфере общества направлена на создание демократической системы образования, гарантирующей необходимые условия для качественного образования. В связи с этим педагогическое образование наполняется новыми формами и содержанием, что актуализирует проблему успешного освоения студентами младших курсов педагогических вузов новых для них условий жизнедеятельности (большой объем учебной информации, предназначенный для усвоения; длительное интеллектуальное и физическое напряжение; нарушения режима дня – сон, питание; малоподвижный образ жизни и т. д.). Это порождает необходимость организации жизнедеятельности студентов младших курсов. Данная проблема связана с неспособностью студентов младших курсов рационально организовать собственную жизнедеятельность в вузе. Отсутствие навыков самоорганизации в усло-

виях увеличения объема учебной информации и самостоятельной формы его усвоения зачастую приводит к перегрузкам, неуспеваемости, разочарованию и потере мотивации к обучению в вузе [1; 11].

**Постановка задачи.** Каковы же педагогические возможности организации жизнедеятельности студентов младших курсов?

Под жизнедеятельностью мы понимаем активность человека в конкретных социально-экономических и политических условиях, обеспечивающую его физическое и духовное развитие. Организовать жизнедеятельность студентов значит так упорядочить ее структурные компоненты (режим труда и отдыха, физические и умственные нагрузки, основная деятельность и деятельность по самообслуживанию и т. д.), чтобы согласовать потенциальные возможности организма (физические и интеллектуальные) с необходимостью поддержания высокой работоспособности в процессе профессионального развития. При отсутствии же адекватной внешним условиям организации жизнедеятельности студентов младших курсов происходит значительное ухудшение их здоровья [10].

Однако основной сферой жизнедеятельности студентов, безусловно, является их учебная деятельность. Учебная деятель-

ность поглощает значительную часть времени жизнедеятельности студента, она отличается динамичными формами организации учебного процесса с акцентом на самостоятельную работу студентов, самоконтроль и самоорганизацию. Учебная деятельность студента всегда инновационная и направлена на освоение нового опыта, поэтому исключительно трудна для него [7].

В данных условиях способность студентов младших курсов к организации рациональной жизнедеятельности за счет сокращения времени на неспецифические виды деятельности (устройство быта и т. д.) приобретает особое значение. Организация рациональной жизнедеятельности «обеспечивает студенту вуза своевременность, ритмичность и последовательность смены жизненных циклов, становится залогом продуктивности и оптимальности его жизнедеятельности и, как следствие, повышает уровень конкурентоспособности и обуславливает успешность выпускника вуза в профессиональной деятельности» [8, с. 34].

Исходя из этого, *целью нашей статьи* является изучение возможностей организации жизнедеятельности студентов за счет согласования ее основных сфер, по времени и объему затраченных ими физических и психологических усилий, упорядочивания и сокращения времени на неспецифическую (побочную, не основную) деятельность. Полагаем, это будет способствовать организации такой жизнедеятельности, которая обеспечит студентам продуктивную учебную и насыщенную внеучебную жизнь [4]. Организация жизнедеятельности студентов младших курсов невозможна без ее предварительного педагогического проектирования, под которым мы понимаем пошаговое осуществление желаемого образа будущего (И. А. Колесникова). Результатом педагогического проектирования стала программа преобразования жизнедеятельности студентов младших курсов в учебной и внеучебной работе.

**Методологической базой для решения поставленной задачи** стали следующие подходы. *Системный подход*, позволяющий анализировать жизнедеятельность студентов как целостную развивающуюся систему, имеющую свою структуру и законы функционирования (В. Г. Афанасьев,

М. М. Поташник, В. А. Слостёнин). Личностно-деятельностный подход (А. Н. Леонтьев, А. К. Маркова, А. Б. Орлов, С. Л. Рубенштейн, И. С. Якиманская). Личностно-деятельностный подход позволяет рассматривать учебно-воспитательный процесс с учетом его личной обусловленности, с учетом личностных позиций его участников: обучающихся и педагогов. Данный подход концентрирует внимание исследователя на том, что процессы обучения и воспитания происходят в деятельности (в активной, целенаправленной деятельности) и что результаты обучения, воспитания (знания, умения, мировоззрение и развитие личности обучающихся) достигаются в результате деятельности [7].

Опытно-педагогическая работа по реализации программы преобразования жизнедеятельности студентов в образовательном процессе вуза посредством проектирования данного процесса была осуществлена на базе БОО ВО «Омский государственный педагогический университет» (ОмГПУ) путем апробации всего комплекса компонентов программы.

Вначале нам необходимо было выявить исходный уровень организации жизнедеятельности студентов первого курса. Для решения этой задачи мы обратились к исследованию способности студентов первого курса к самоорганизации собственной жизнедеятельности в условиях вуза. Для проверки наличия данной способности мы провели опрос студентов первого курса. В качестве исследовательского инструментария мы использовали «Опросник самоорганизации деятельности», автором которого является Е. Ю. Мандрикова. Автор полагает, что способность к стратегическому планированию времени своей жизни, способность рационально его использовать как в текущей ситуации, так и по всей жизни является важным компонентом жизнедеятельности индивида [7].

По мнению исследователя, использование опросника позволит точнее дифференцировать феномен структурирования времени личности и определить оптимальные пути повышения степени самоорганизации деятельности. Под самоорганизацией Е. Ю. Мандрикова понимает структурирование личного времени, тактическое планирование и стратегическое целеполагание [7].

Для проверки организации жизнедеятельности студентов младших курсов педагогического вуза по критерию способности к освоению ими социально-образовательной среды вуза (освоение социальной роли студента, знание норм, социальных правил, регулирующих деятельность образовательной организации, развитие самостоятельности) мы дополнили исследование опросом студентов первых курсов, преподавателей и воспитателей. Осуществлялось наблюдение за студентами во время учебного процесса и вне процесса обучения. Комплекс данных мероприятий позволил нам сделать следующие выводы о проблемах первокурсников, поступивших в вуз. Значительное число студентов-первокурсников уже в первом семестре неприятно поражает огромный, с их точки зрения, объем учебного материала, предназначенного для усвоения. По признанию опрошенных, им пока непонятно, каким образом данный материал можно усвоить и где взять на это время.

Значительная часть опрошенных преподавателей констатирует следующее. Студенты первых курсов, как правило, не проявляют активности в ходе аудиторных занятий, стараются «отмалчиваться» и не задавать вопросов. Обычно это связано с боязнью студентов-первокурсников быть уличенными в собственной некомпетентности: «а вдруг преподаватель и вся аудитория поймет, что я не разбираюсь в таких вопросах, которые для большинства являются очевидными». Это болезненный удар по самооценке. Усугубляет данную проблему и тот факт, что подавляющее большинство сегодняшних первокурсников – это вчерашние школьники, которые успевали на «отлично» и «хорошо», сравнительно легко справлялись со школьной программой, похвала родителей и учителей стала для них привычной оценкой их достижений. И вдруг они могут быть впервые в жизни вынуждены признать, что не в состоянии усвоить учебную программу. Исходя из этого противоречия: я вчерашний – отличник и я сегодняшний – неуспевающий, многие первокурсники предпочитают не демонстрировать окружающим свое фиаско. Подобная ситуация осложняется тем, что с течением времени данная категория студентов зачастую не находит выхода и замыкается в себе. Учебные долги нака-

пливаются, студент не пытается разобраться в новых реалиях жизнедеятельности. И в данных условиях, по признанию самих студентов, на первый план выступает проблема с нехваткой времени.

Для того чтобы основательно разобраться с этой проблемой, мы осуществили наблюдение за использованием личного времени студентов. Мы попросили студентов-первокурсников провести хронометраж всех дел и событий, которые они осуществили за сутки. Студентам были предоставлены разработанные карточки, в которые они в течение месяца ежедневно вносили все происходящие с ними события. Такие хронометражи мы собирали в течение месяца каждый день у всех студентов экспериментальной группы.

Далее мы анализировали полученные данные, выделяли главные хронофаги. Хронофаги (поглотители времени) – термин управления временем, обозначающий факторы, приводящие к нецелевому использованию времени. К хронофагам обычно относят любые объекты, мешающие основной деятельности.

Как мы выяснили из проведенного хронометража, количество хронофагов в процентном соотношении занимает достаточно серьезный удельный вес (29 % от общего времени за учебную неделю), причем на сон у студентов в среднем остается 5 часов, что нарушает общепринятые нормы. По утверждению врачей молодые люди до 18 лет должны спать не менее 8 часов. Необходимо учитывать и особенности проживания в общежитии. С одной стороны, в общежитии созданы условия для самообслуживания (стиральные машины, кухни на всех этажах, в каждом отсеке по 2 электрических плиты и т. д.). С другой стороны, самообслуживание (как видно было из приведенного хронометража) требует значительных временных затрат.

Подводя итог организации жизнедеятельности студентов-первокурсников, проживающих в общежитии, мы провели опрос среди данной категории об их удовлетворенности бытовыми условиями в общежитии. В результате исследования нам удалось выяснить, что удовлетворенность жизнью в общежитии зависит от нескольких предпосылок. Так, например, одним из важнейших выступает морально-психологический

климат в общежитии, который обусловлен характером отношений, сложившихся между его субъектами. Немаловажное значение для осуществления нормальной жизнедеятельности имеют и материально-бытовые условия проживания, возможность формирования личностного пространства, качественная воспитательная работа кураторов студенческих групп и воспитателей общежития. Следует отметить, что почти третья часть студентов (27 %) затрудняется ответить на поставленные вопросы в формализованном бланке опросника. Это косвенно объясняется их боязнью мести со стороны администрации.

По мнению подавляющего числа опрошенных (60 %), отвлечение от подготовки к занятиям на благоустройство комнаты, стирку и глажку белья, приготовление пищи и т. д. отнимает не только значительное количество времени, но и требует серьезных физических сил.

Полагаем, что кураторам групп, воспитателям необходимо осуществить разъяснительную и методическую работу по оптимизации жизнедеятельности студентов младших курсов в условиях общежития. Педагогам-наставникам, осуществляющим воспитательную работу в условиях студенческого общежития, чья деятельность направлена на нормальную социализацию студентов в общежитии, необходимо создать моральные, организационно-бытовые условия для обеспечения нормальной жизнедеятельности студентов, способствующей усвоению ими социального статуса студента, нормальному функционированию в учебном процессе и полноценному отдыху.

Мы взяли интервью у воспитателей общежития о характере жизнедеятельности студентов младших курсов в общежитии. Педагоги уверенно заявляли о том, что после заселения студентов в общежитие в сентябре с первокурсниками проводится собрание, где в числе других вопросов административно-хозяйственного характера уточняются права и обязанности студентов, проводится ознакомительная экскурсия, где студентам демонстрируются места бытового обслуживания (кухня, прачечная, комнаты отдыха и т. д.). Более того составляется график дежурств, генеральных уборок в общежитии. Проводятся выборы в совет общежития. Со-

вместно с кураторами студенческих групп, которые регулярно посещают общежитие групп, проводятся беседы со студентами, попавшими в трудную жизненную ситуацию.

В ходе воспитательной работы проводятся беседы о здоровом образе жизни студента как основе его нормальной жизнедеятельности. Студенты младших курсов вовлекаются в общевузовские мероприятия и мероприятия, проводимые в общежитии. Для реализации творческих потребностей в вузе существует театральная студия, спортивный и туристический клубы и т. д. Однако, как следует из результатов исследования этого недостаточно для организации рациональной жизнедеятельности студентов. Так, например заселение первокурсников в общежитие осуществляется без учета их психологических качеств, что зачастую приводит к конфликтам и затрудняет коммуникацию, не проводится индивидуальная работа со студентами по организации их жизнедеятельности и т. д.

Результаты констатирующего этапа подтвердили наличие проблемы исследования, ее актуальность для студентов младших курсов педагогического вуза и возможность решения данной проблемы с помощью реализации разработанной нами программы преобразования студенческой жизнедеятельности в учебной и внеучебной работе.

Субъектами педагогического проектирования организации жизнедеятельности студентов младших курсов выступали студенты младших курсов ОмГПУ, студенческие самоуправляемые сообщества, неформальные студенческие коллективы, формальные студенческие группы, преподаватели, кураторы студенческих групп, воспитатели в общежитии. К проектированию привлекались сотрудники социально-психологической службы.

Ядром педагогического проектирования являлись инициативные группы студентов, которые проявили активность в проектировании организации рациональной жизнедеятельности и тиражировании полученного опыта в данной социально-педагогической деятельности. Инициативные группы формировались на условиях добровольности и свободном выборе руководителей групп. Организация деятельности и принятие решений в инициативных группах осуществлялись на принципах обсуждения коллек-

тивом насущных проблем на совместных собраниях.

Важным моментом реализации структурно-функциональной модели развития процесса жизнедеятельности студентов в образовательном процессе вуза стало проведение групповых занятий встреч «Кураторский час». Занятия проводилось кураторами студенческих групп с периодичностью один раз в неделю. В условиях атмосферы доброжелательности, готовности к взаимодействию в интерактивном режиме обсуждались наиболее острые для студентов-первокурсников проблемы, связанные с организацией жизнедеятельности в новых для них условиях. При обсуждении вопроса, с какими трудностями сталкивается студент-первокурсник при организации жизнедеятельности в вузе, была организована «обратная связь» с субъектами проектирования. Так были организованы встречи с преподавателями кафедр, воспитателями в общежитии и т. д. В процессе такого плодотворного взаимодействия выявлялись наиболее «узкие места» в процессе организации жизнедеятельности студентов. Такими вопросами являются, например, сложности перестройки студентов с классно-урочной системы обучения в школе к лекционно-семинарской в вузе. Для устранения данных трудностей необходимо овладеть некоторыми умениями – быстро составлять конспект лекций, самостоятельно искать необходимую информацию и т. д. [4].

Не менее важной проблемой оказалась проблема «пустого» времени, которое посвящается уборке помещений, приготовлению пищи и отвлекает студента от его основной деятельности – обучения. Необходимо научить студента так сокращать объем «пустого» времени, чтобы он мог справляться с учебной нагрузкой и посвящать время досугу. Без формирования умений управлять собой, своим временем, без навыков самоменеджмента у студентов младших курсов

невозможен процесс их нормального обучения в вузе. Под самоменеджментом Л. Зайверт понимает целенаправленное использование испытанных методов работы в повседневной практике для того, чтобы оптимально и со смыслом использовать свое время [3]. А. Бишоф определяет самоменеджмент как понятие и умение самоорганизации [2]. Для сокращения объема «пустого» времени мы использовали методику поглотителя времени Л. Зайверта.

**Результаты исследования.** Основопологающим моментом проектирования является осознание самими студентами, что организация их жизнедеятельности, основанная на рациональном соотношении сил и времени, является их лично значимой задачей. Так было отмечено, что для формирования профессиональной мотивации студентов необходимо их участие в НИРС как одном из самых эффективных направлений жизнедеятельности студентов. Итогом реализации программы организации студенческой жизнедеятельности стало формирование у студентов младших курсов качественно иного, более высокого уровня умений самоорганизации собственной жизнедеятельности [9].

Таким образом, можно сделать следующие выводы:

1) социально-образовательная среда современного педагогического вуза располагает условиями для организации рациональной жизнедеятельности студентов младших курсов;

2) главным источником для организации рациональной жизнедеятельности студентов младших курсов является обучение их умению самоорганизации собственной жизнедеятельности;

3) механизмом организации жизнедеятельности студентов младших курсов может выступать программа по организации их жизнедеятельности, осуществляемая с помощью методов контроля, планирования и проектирования.

#### Библиографический список

1. *Аникеева Н. П., Киселев Н. Н.* Неформальные образования в педвузе // Сибирский педагогический журнал. – 2013. – № 5. – С. 93–97.

2. *Бишоф А., Бишоф К.* Самоменеджмент. Эффективно и рационально / пер. с нем. Д. А. Пергамент. – 2-е изд., испр. – М.: Омега – Л, 2006. – 127 с.

3. *Зайверт Л.* Ваше время в ваших руках. Советы деловым людям, как эффективно использовать свое рабочее время: пер. с нем. – М.: Интерэксперт: ИНФРА, 1995. – 232 с.

4. *Киселев Н. Н., Киселева Е. В.* Воспитание в вузе: исторические традиции, современные тен-



денции // Сибирский педагогический журнал. – 2014. – № 2. – С. 28–32.

5. Мандрикова Е. Ю. Разработка опросника самоорганизации деятельности (ОСД) // Психологическая диагностика. – 2010. – № 2. – С. 87–111.

6. Настольная книга активиста. – СПб.: ЦРНО, 2010. – 210 с.

7. Новиков А. М. Методология образования. – М.: Эгвес, 2006. – 488 с.

8. Рабина Е. И. Формирование самоорганизованной во времени личности студента в образовательном процессе вуза: дис. ... канд. пед. наук. – Тольятти, 2014. – 180 с.

9. Работа куратора в прикрепленной академической группе: метод. рекомендации. – Пермь: Изд-во Перм. гос. техн. ун-та, 2005. – 46 с.

10. Смирнов С. Д. Педагогика и психология высшего образования: от деятельности к лично-

сти: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. – М.: Издательский центр «Академия», 2001. – 304 с.

11. Чеснокова Г. С., Чесноков В. А. Проблема исследования субъектности личности в педагогике высшей школы // Вестник Костромского государственного университета им. Н. А. Некрасова. Серия: Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. Социокинетика. – 2015. – Т. 21, № 3. – С. 94–99.

12. *Vic Finkelstein*. Modeling disability. – URL: <http://www.Leeds.ac.uk/disability-studies/archive/Finkelstein/models/models.htm> (дата обращения 20.04.2017).

13. *Shakespeare T., Watson N.* The social model of disability: an out dated ideology? // *Research in Social Science and Disability*. – 2002. – Vol. 2. – P. 9–28.

*Поступила в редакцию 09.05.2017*

### **Trofimov Konstantin Viktorovich**

*Senior lecturer of the Department of Educational Development Management, Ph.D. in Pedagogical Sciences in the Department of Social Pedagogy and Social Work, Omsk State Pedagogical University, ya.trofimov-k@yandex.ru, Omsk*

## **PROGRAM OF TRANSFORMATION OF STUDENT LIFETIME IN EDUCATIONAL AND NON-PURPOSE WORK**

*Abstract.* The article substantiates the necessity from the positions of the personality-activity approach of the implementation of the program for transforming the life activity of students, in order to help them to saturate their own life with content. The goal is achieved on the one hand by minimizing the waste of time spent, on the other hand, by the inclusion of future teachers in active, productive educational activities and diverse, cultural leisure. As a result, due to the optimization of the students' day schedule, the scientific organization of their work, conditions are created for the self-organization of undergraduate students at a pedagogical university in a new social and educational environment for this educational organization. There is a formation of primary skills of self-management. The course of the implementation of the program for the transformation of student life is sanctified, the content of which is the formation of pragmatic, social and professional motives for the organization of rational life activity of undergraduate stu

*Keywords:* self-organization, Life, Students of junior courses of a pedagogical university, In vain time spent by students, dents at a pedagogical university.

### **References**

1. Anikeeva, N. P., Kiselev, N. N., 2013. Non-formal education in the pedagogical University. Siberian pedagogical journal, 5, pp. 93–97. (In Russ.)

2. Bishof, A., Bishof, K., 2006. Self-management. Effective and rational. With him. YES. Parchment. 2 nd ed., Rev. Moscow: Omega-L Publ., 127 p. (In Russ.)

3. Seiwert, L., 1995. Your time is in your hands. Tips to business people how to effectively use their working time: per. s nem. Moscow: Interekspert: INFRA Publ., 232 p. (In Russ.)

4. Kiselev, N. N., Kiseleva, E. V., 2014. Education in the University: historical traditions and contemporary trends. Siberian pedagogical journal, 2, pp. 28–32. (In Russ.)

5. Mandrikova, E. Yu., 2010. Development of a self-organization questionnaire. Psychological diagnostics, № 2, pp. 59–83. (In Russ.)

6. Handbook of the activist. Saint Petersburg: CRND Publ., 2010, 210 p. (In Russ.)

7. Novikov, A. M., 2006. Methodology of education. Moscow: Egves Publ., 488 p.



8. Rabina, E. I., 2014. Formation of a student self-organized in time in the educational process of the university. Cand. Sci. (Pedagogy). Togliatti, 180 p. (In Russ.)
9. The curator's work in the attached academic group: method. Recommendations. Perm: PSTU Publ., 2005, 46 p. (In Russ.)
10. Smirnov, S. D., 2001. Pedagogy and psychology of higher education: from activity to personality: Proc. Allowance for stud. Supreme. Ped. Educational establishments. Moscow: Academy Publ., 304 p. (In Russ.)
11. Chesnokova, G. S., Chesnokov, V. A., 2015. Problem of the study of the subjectivity of personality in pedagogy States of the higher school // Vestnik of Kostroma state University. N. A. Nekrasov. Series: Pedagogy States. Psychology. Social work. Juvenology. Sotsiogenetiki, 21, 3, pp. 94–99. (In Russ.)
12. Vic Finkelstein. Modeling disability. Available at: [http://www. Leeds.ac.uk/disability-studies/archive/ Finkelstein/models/ models.htm](http://www.Leeds.ac.uk/disability-studies/archive/Finkelstein/models/models.htm) (accessed 20 April 2017).
13. Shakespeare, T., Watson, N., 2002. The social model of disability: an out dated ideology? Research in Social Science and Disability, 2, pp. 9–28.

*Submitted 09.05.2017*

**Кобелева Елена Павловна**

*Кандидат педагогических наук, доцент, зав. кафедрой «Английский язык», Сибирский государственный университет путей сообщения, kobelevaer@mail.ru, Новосибирск*

**Крутько Елена Александровна**

*Кандидат философских наук, доцент кафедры «Английский язык», Сибирский государственный университет путей сообщения, e.a.krutko@mail.ru, Новосибирск*

**ОБРАЩЕНИЕ К ПЕДАГОГИЧЕСКОМУ ОПЫТУ  
А. С. МАКАРЕНКО В ВЕК ЦЕНТЕНИАЛОВ**

*Аннотация.* В настоящее время расширяется и видоизменяется понимание образовательного процесса, его содержания и его функций. Наравне с оптимистическими прогнозами преподаватели все чаще поднимают вопрос о кризисе образования.

В данной статье дается попытка сравнить педагогический опыт и проанализировать наследие выдающегося советского педагога А. С. Макаренко, перед которым стояли задачи профессионального плана намного сложнее, чем перед современными педагогами.

В статье дается анализ педагогической деятельности А. С. Макаренко с точки зрения эффективной организации современной образовательной среды, ориентированной на обучение современного поколения обучающихся (поколение Z, центениалов).

В статье выявляются пересечения педагогического опыта воспитания подростков на основе методологических позиций А. С. Макаренко и особенностей современных образовательных реалий, анализируются особенности контингента обучающихся вуза с точки зрения теории поколений, описываются возможности информационной образовательной среды, создание которой служит решению проблемы обучения студентов-центениалов.

*Ключевые слова:* образовательный процесс, наследие Макаренко А. С., центениалы, информационная образовательная среда, информатизация образования.

**Актуальность исследования.** В последнее время педагоги все чаще поднимают вопрос о кризисе образования, анализируя ситуацию с теоретической и практической точек зрения. С изменением современной картины мира в значительной мере расширяется и видоизменяется понимание образовательного процесса, его содержания и его функций. В сущностной основе современной парадигмы образования можно наблюдать тенденцию к разработке новых подходов, как в характере постановки целей и содержания, так и в критериях оценки задач образования.

Обращение к опыту и наследию А. С. Макаренко, педагога, перед которым стояли задачи профессионального плана намного сложнее, чем перед современными педагогами, возможно, поможет переоценить те изменения, в которые вольно или невольно вовлечены все участники современного образовательного процесса. Несмотря на почти вековую разницу, деятельность и творчество А. С. Макаренко до сих пор вызывают живой интерес. Возвращение к его известным трудам, к его переписке с А. М. Горьким каж-

дый раз открывает новые возможности для анализа и переоценки собственной педагогической деятельности.

В то же время перед преподавателями сегодня стоит непростая задача. В рамках изменяющейся структуры современного общества с высокой степенью инвариантности и фрагментарности, автономии личности, они должны суметь построить оптимальную модель образовательного пространства, сочетающую в себе применение теоретических знаний в решении практических вопросов.

**Цель и задачи статьи.** Целью исследования является обобщение педагогического опыта А. С. Макаренко с точки зрения эффективной организации современной образовательной среды, ориентированной на обучение современного поколения обучающихся (поколение Z, центениалов). В соответствии с целью были поставлены следующие задачи: выявить пересечения педагогического опыта воспитания подростков на основе методологических позиций А. С. Макаренко и особенностей современных образовательных реалий; проанализировать особенности контингента обучающихся вуза с точки

зрения теории поколений; описать возможности информационной образовательной среды, создание которой служит решению проблемы обучения студентов-центениалов.

#### **Методология исследования.**

Анализ указанных выше задач требует обращения к широкому кругу как теоретико-методологических, так и практико-ориентированных исследований в данной области. Теоретико-методологическую основу исследования составили положения системного, структурно-функционального, аксиологического подходов, которые позволили проанализировать современное образовательное пространство (Гудман П., Дудина М. Н., Иванова С. В., Касагкин П. И. и др.), современное поколение (Косенко Т. С., Крутько Е. А., Наливайко Н. В., Рубанцова Т. А., Howe, Neil; Strauss, William и др.), педагогический опыт в историческом контексте (Варданян А. У., Горький А. М., Давыдов В. В., Кустова В. А., Макаренко А. С., Шевнина О. Е. и др.) и педагогический потенциал современных преподавателей (Агавелян Р. О., Вербицкий А. А., Полат Е. С., Силкина Н. В., В. Ф. Тенищева и др.).

Опираясь на понимание того, что функции образовательного учреждения должны быть ориентированы на реальные потребности социума, нами было использовано рациональное сочетание принципов личностно-ориентированных и практико-ориентированных подходов для изучения возможностей информационной образовательной среды (Батакова Н. В., Батаков Б. Л., Захарова И. Г. и др.).

Проводя сравнительный анализ деятельности А. С. Макаренко и деятельности педагогов современности, хочется остановиться на таких составляющих образовательного процесса, как: 1) образовательная среда; 2) задачи, стоящие перед педагогом; 3) способы взаимодействия с обучающимися; 4) методы и способы выхода из кризисных ситуаций.

Самая яркая страница становления Макаренко как педагога связана с его деятельностью в колонии имени Горького и в коммуне имени Дзержинского. Именно 16 лет работы с «трудными» детьми стали временем оформления педагогической системы А. С. Макаренко. Если говорить об образовательной среде, сформированной усилиями

Антон Семеновича, то она представляла собой «единый коллектив, в котором организованы все воспитательные процессы, и отдельный член этого коллектива чувствует свою зависимость от него – от коллектива, он предан интересам коллектива, отстаивает эти интересы и ... дорожит этими интересами». Мы все знаем, что воспитание «трудных» детей в колонии и в коммуне происходило в смутные времена первых лет советской власти, в тяжелых бытовых условиях, дававших «простор для всякого своеволия, для проявления одичавшей в своем одиночестве личности».

Если сравнивать условия образовательной среды современности, то можно сказать, что даже те условия, которые считаются «крайне неблагоприятными», в разы отличаются качественными характеристиками от условий, описанных Макаренко. В своей преподавательской работе мы редко встречаемся с «заблудшими и отсталыми» людьми. Напротив, в большинстве своем, в вуз поступают молодые люди, которые кроме школьного образования прошли обучение в секциях дополнительного образования – спортивных, художественных, музыкальных, языковых. Но все чаще в своей работе мы сталкиваемся с ситуациями, когда практически невозможно заинтересовать студентов в материале, убедить выучить что-то новое, или с крайней формой неприятия процесса обучения – феноменом «необучаемости».

Особую нишу в преподавательской деятельности любого современного педагога занимает сейчас переосмысление подходов к воспитанию и обучению современных обучающихся. В свое время А. С. Макаренко приходилось оказывать педагогическое воздействие на воспитанников интерната, а в наше время педагоги должны иметь дело с воспитанниками интернета, с поколением, которое «родилось с кнопкой на пальце», «внутреннее одиночество» которых порой сравнимо с «одичанием» беспризорников.

В 30-х годах прошлого века перед А. С. Макаренко стояла задача воспитать новых людей из преступников, беспризорников, хлебнувших анархической уличной свободы в обстановке разрухи и больших материальных нехваток. В настоящее время перед современными педагогами стоит задача воспитать новое поколение, «хлебнувшее

анархической свободы» из просторов интернета, имеющее возможность мгновенно получать информацию разного рода со всего света. Молодые люди этого поколения учились «в обнимку с технологиями», привыкли к перекрестному изучению предметов, они не любят долго концентрироваться, им нужно уловить максимум информации в короткий срок. Они за секунду найдут любые цифры и факты, которые вы забыли и перепутали, перепроверят ваши цитаты, заглянут в ответы всех ваших учебников и, конечно же, не постесняются указать своим преподавателям на их ошибки.

Еще одной характеристикой этого поколения является то, что молодые люди мечтают, строят грандиозные планы, но ничего не делают. Все мечты остаются новыми записями на стенах во «ВКонтакте», а до конкретных, реальных действий зачастую руки не доходят. Желание обладать находит выражение в развитии виртуальной жизни. Работа в умах современного поколения представляется какой-то необычной, а к долгим годам обычного упорного труда молодежь оказывается не готовой.

Таким образом, можно сделать вывод, что, несмотря на почти вековую разницу, постулат А. С. Макаренко о том, что новые знания и умения добываются в ситуации «напряжения, в которой и сама личность переделывается» остается актуальным и для современного общества. Воспитывая личность, нельзя обойти и еще одно утверждение А. С. Макаренко о том, что необходимо «как можно больше требовательности к человеку, но вместе с тем и как можно больше уважения к нему», «хорошее в человеке всегда приходится проектировать, и педагог это обязан делать». Выход из кризиса возможен при условии соблюдения принципов, выработанных в свое время А. С. Макаренко, а именно:

- сочетание оптимизма и требовательности, способность увидеть и пробудить в человеке лучшее;
- воспитание в труде;
- воспитуемый не потребитель материальных благ, не неподвижный объект воспитания;
- дисциплина, основанная не на безумном

подчинении или насилию, а на соединении полной сознательности, ясности, полного понимания как надо поступать.

Опираясь на вышеперечисленные концепции воспитания А. С. Макаренко, современные педагоги пытаются найти необходимый компромисс и новые формы организации образовательного процесса.

Очевидно, что педагог, работающий с молодежью в условиях современного образовательного процесса, не может «закрывать глаза» на объективно изменившиеся формы взаимодействия в таких системах, как педагог – обучающийся, обучающийся – обучающийся и т. д., которые находятся под воздействием трансформировавшихся социальных, коммуникационных и информационных реалий.

Специфика данного взаимодействия [3] может быть рассмотрена с точки зрения теории поколений [23]. Данная теория была предложена американскими учеными Нейлом Хоувом и Вильямом Штраусом в 1991 г. и позже была адаптирована для России под руководством Евгении Шамис. Основой этой теории являются ценности людей.

Итак, авторы выделяют, например, поколение Беби-Бумеров (1943–1963 г.р.), поколение X (1963–1984 г.р.), поколение Y или Милениум (1984–2000 г.р.) и поколение Z или центениалы (с 1996 г.р.). Следовательно, преподаватели вуза (усредненно) – это представители поколения X, а студенчество представляет собой поколение Z. Ниже приведена таблица, представляющая основные характеристики этих двух поколений.

Кроме того, следует отметить, что центениалы – экономные, ведут здоровый образ жизни, проявляют интерес к науке и технологиям, не пишут от руки, анализируют большие объемы информации, легко справляются с несколькими задачами одновременно, не представляют своей жизни без компьютера, проводят перед монитором до 8 часов в день.

**Практическая значимость.** Таким образом, исходя из представленных характеристик, можно сформулировать основные требования к организации современного учебного процесса. Это 1) использование информационных технологий; 2) визуализация и 3) высокая скорость передачи информации.



Рис. 1. Характеристики поколений X и Z

Данные требования могут быть реализованы в процессе взаимодействия студентов и преподавателей в информационной образовательной среде (ИОС), которая трактуется нами как «интегрированная система информационно-образовательных ресурсов, обеспечивающая эффективную организацию учебного процесса» [2; 6–9; 17]. ИОС выполняет несколько функций: образовательную, информационную и коммуникационную.

Образовательная функция находит отражение в таких мероприятиях, как компьютерное тестирование, организация проектной деятельности студентов [10; 11], веб-квестов, кейсов с использованием циф-

ровых технологий, организация самостоятельной работы студентов в компьютерном классе, выполнение заданий, разработанных на платформе Moodle [16; 20].

Что касается информационной функции, это, прежде всего, наполнение и поддержание web-страницы образовательного учреждения, создание виртуальных научно-образовательных площадок и др. Коммуникационная функция предполагает различные форматы общения в ИОС: студент – студент, студенческая группа – преподаватель, администрация – преподаватели и т. д. С этой целью используется электронная почта, социальные сети и другие сервисы.

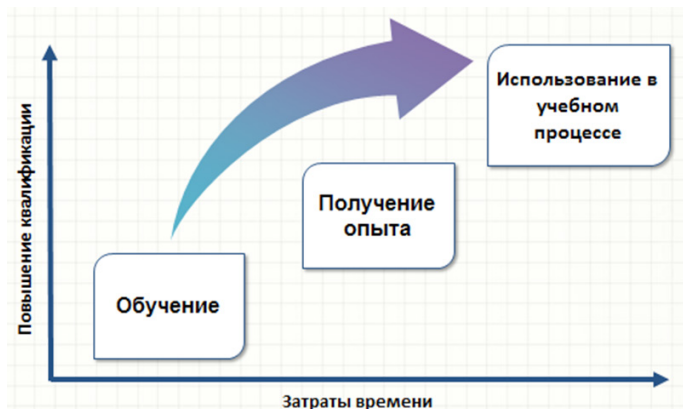


Рис. 2. Этапы обучения использованию информационных технологий

**Выводы.**

Таким образом, в рамках изменяющейся структуры современного общества с высокой степенью инвариантности и фрагментарности, автономии личности необходимо построение оптимальной модели образовательного пространства, которая будет со-

четать в себе применение теоретических знаний в решении практических вопросов. Интерпретация идей классиков педагогики, в частности А. С. Макаренко, позволяет выстроить четкую концепцию модели взаимодействия педагогов и современного поколения. Основой данной модели взаимодей-

ствия является приобщение современного поколения обучающихся к общечеловеческим ценностям и формирование адекватного этим ценностям поведения.

В ходе нашего исследования было установлено, что развитие информационной образовательной среды, а также эффективное взаимодействие ее участников способствуют повышению вариативности, гибкости и мобильности учебного процесса. С точки зрения педагога-практика Шерилл Ньюсбаум-Бич, технологии никогда не заменят учителя. Но учитель, эффективно вла-

деющий ими для того, чтобы его ученики успешно учились и сотрудничали, заменит того, кто ими не владеет.

Однако использование ИОС делает необходимым повышение квалификации преподавательского состава (рис. 1), поскольку сфера обучения и образования наиболее чувствительна к разнице поколений, в том числе к переменам в алгоритмах работы с молодежью, где отношение к способам получения информации и смещение коммуникации в цифровую среду диктуют свои правила.

### Библиографический список

1. *Агавелян Р. О., Войтюк Д. К.* Готовность к деятельности психолога: рефлексивная активность личности. – Новосибирск: Изд-во НГПУ, 2013. – 216 с.
2. *Батакова Н. В., Батаков Б. Л.* К вопросу об индивидуализации процесса обучения студентов вуза // Научно-педагогическое обозрение (Pedagogical Review). – 2016. – Вып. 1 (11). – С. 69–72.
3. *Ваганова Н. О., Силкина Н. В.* Педагогическая интеграция в условиях университетского комплекса // Мир науки, культуры, образования. – 2015. – № 6 (55). – С. 15–17.
4. *Вербицкий А. А.* Концепция знаково-контекстного обучения в вузе // Вопросы психологии. – 1987. – № 5. – С. 31–39.
5. *Давыдов В. В., Варданян А. У.* Учебная деятельность и моделирование. – Ереван: Луйс, 1981. – 218 с.
6. *Дудина М. Н.* Тенденция развития образовательного пространства и обучение в российском вузе // Успехи современного естествознания. – 2007. – № 11. – С. 35–38.
7. *Захарова И. Г.* Информационные технологии в образовании: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. – М.: Издательский центр «Академия», 2003. – 192 с.
8. *Иванова С. В.* Современное образовательное пространство в социокультурном и геополитическом аспектах // Ценности и смыслы. – 2014. – № 2 (30). – С. 40–49.
9. *Касаткин П. И.* Современное образовательное пространство: особенности и перспективы // Философия образования. – 2017. – № 3 (72). – С. 3–16.
10. *Кобелева Е. П., Матвиенко Е. Н.* Отраслевое профессиональное образование: иноязычная подготовка будущих экономистов-международников в транспортном вузе // Сибирский педаго-
11. *Кобелева Е. П.* К вопросу о повышении эффективности контекстной иноязычной подготовки экономистов в системе отраслевого профессионального образования // Научно-педагогическое обозрение. – 2014. – № 3 (5). – С. 19–24.
12. *Косенко Т. С., Наливайко Н. В.* Философия воспитания: социально-философское введение в проблему: учебное пособие. – Новосибирск: Изд-во НГПУ, 2012. – 215 с.
13. *Крутько Е. А.* Социально-философский анализ форм отчуждения при изучении иностранных языков // Философия образования. – 2017. – № 1 (70). – С. 55–59.
14. *Кустова В. А., Шевнина О. Е.* История формирования европейского образовательного пространства: Болонский процесс // Молодежный научный форум «Общественные и экономические науки»: электр. сб. ст. по материалам III Междунар. науч.-практ. конф. – М.: МЦНО, 2013. – С. 42–46.
15. *Макаренко А. С.* Собрание сочинений в четырех томах. – М.: Правда, 1987. – Т. 4. – 576 с.
16. *Матвиенко Е. Н.* Организационно-педагогические условия эффективности самостоятельной работы студентов-экономистов // Вестник сибирского государственного университета путей сообщения. – 2014. – Вып. 31. – С. 179–183.
17. *Островая Ю. С., Аксянова З. И.* Использование ИКТ на занятиях французского языка // Современный учебно-воспитательный процесс: теория и практика: материалы VI Всероссийской научно-практической конференции с международным участием. – Красноярск: СибГТУ, 2014. – С. 208–214.
18. *Полат Е. С., Бухаркина М. Ю., Моисеева М. В., Петров А. Е.* Новые педагогические и информационные технологии в системе образо-



- вания: учеб. пособие для студентов пед. вузов и системы повышения квалификации пед. кадров. – М.: Издательский центр «Академия», 2000. – 272 с.
19. Рубанцова Т. А., Крутько Е. А. Аксиологический аспект социализации личности в обществе постмодерна // *Философия образования*. – 2017. – № 5 (68). – С. 125–131.
20. Таскаева Е. Б., Парицкая Е. П. Методология разработки учебного пособия «Английский для таможенников» в контексте компетентностно ориентированной иноязычной подготовки таможенников // *Вестник Сибирского государственного университета путей сообщения*. – 2012. – № 27. – С. 162–166.
21. Тенищева В. Ф. Интегративно-контекстная модель формирования профессиональной компетенции: дис. ... д-ра пед. наук. – М., 2008. – 399 с.
22. Goodman P. *Compulsory Miseducation*. – Hermandsworth: UK, Penguin Books Publ., 1971. – 128 p.
23. Howe Neil, Strauss William. *Generations: The History of America's Future, 1584 to 2069*. – New York: William Morrow & Company, 1991.

Поступила в редакцию 08.05.2017

**Kobeleva Elena Pavlovna**

*Cand. Sci. (Pedag.), Assoc. Prof., the head of the English Language Department, Siberian Transport University, kobelevaep@mail.ru, Novosibirsk*

**Krut'ko Elena Aleksandrovna**

*Cand. Sci. (Philos.), Assoc. Prof. of the English Language Department, Siberian Transport University, e.a.krutko@mail.ru, Novosibirsk*

**THE GENERALIZATION OF A. S. MAKARENKO'S PEDAGOGICAL EXPERIENCE IN THE CENTENNIAL AGE**

*Abstract.* Currently, the understanding of educational process, its content and functions is expanding and changing. Along with optimistic forecasts, teachers are increasingly discussing the issue of the education crisis. This article is aimed at comparing pedagogical experience and analyzing the heritage of the outstanding Soviet teacher A.S. Makarenko, who solved very complicated professional problems. The article discusses the pedagogical activity of A.S. Makarenko in the context of more effective organization of modern educational environment, focused on teaching the modern generation of students (generation Z, centennials). The intersections of the pedagogical experience in upbringing of adolescents according to the methodological positions of A.S. Makarenko and features of modern educational realities are revealed; the peculiarities of university students from the viewpoint of the theory of generations are analyzed, and the possibilities of an information educational environment designed to train centennials are described.

*Keywords:* educational process, A.S. Makarenko's heritage, centennials, information educational environment, informatization of education.

**References**

1. Agavelyan, R. O., Voytuk, D. K., 2013. Readiness for the work of a psychologist: reflexive activity of a person. Novosibirsk: NSPU Publ., 216 p. (In Russ.)
2. Batakova, N. V., Batakov, B. L., 2016. To the problem of individualization of the process of teaching university students. *Scientific Pedagogical Review (Pedagogical Review)*, 1 (11), pp. 69–72. (In Russ.)
3. Vaganova, N. O., Silkina, N. V., 2015. Pedagogical integration in a university complex. *World of Science, Culture, and Education*, 6 (55), pp. 15–17. (In Russ.)
4. Verbitskiy, A. A., 1987. The concept of sign-contextual learning in the university. *Questions of psychology*, 5, pp. 31–39. (In Russ.)
5. Davydov, V. V., Vardanyan, A. U., 1981. Education activity and modeling. Yerevan: Luys Publ., 218 p. (In Russ.)
6. Dudina, M. N., 2007. Tendencies of the development of the educational space and training in the Russian university. *Progress of Modern Natural Science*, 11, pp. 35–38. (In Russ.)
7. Zakharova, I. G., 2003. Information technologies in education. Moscow: Academy Publ., 192 p. (In Russ.)
8. Ivanova, S. V., 2014. Modern educational space in the sociocultural and geopolitical aspects.

- Values and Meanings, 2 (30), pp. 40–49. (In Russ.)
9. Kasatkin, P. I., 2017. Modern Education Space: Peculiarities and Prospects. *Philosophy of Education*, 3 (72), pp. 3–16. (In Russ.)
10. Kobeleva, E. P., Matvienko, E. N., 2013. Vocational education: foreign-language training of future International Business economists in a transport university. *Siberian Pedagogical Journal*, 3, pp. 137–141. (In Russ.)
11. Kobeleva, E. P., 2014. To the Problem of increasing the efficiency of context-based foreign-language training of economists in the system of vocational education. *Scientific Pedagogical Review*, 3 (5), pp. 19–24. (In Russ.)
12. Kosenko, T. S., Nalivayko, N. N., 2012. *Philosophy of Education: socio-philosophical introduction to the problem*. Novosibirsk: NSPU Publ., 215 p. (In Russ.)
13. Krutko, E. A., 2017. Socio-philosophical Analysis of the Forms of Alienation in the Process of Foreign Languages Learning. *Philosophy of Education*, 3 (66), pp. 70–76. (In Russ.)
14. Kustova, V. A., Shevnina, O. E., 2013. History of the formation of a single European educational space: The Bologna process. Youth scientific forum «Social and economic sciences»: electronic magazine on the materials of III Intern. Scientific-practical Conf. Moscow: ICNO Publ., pp. 42–46. (In Russ.)
15. Makarenko, A. S., 1987. *Collected works*. Moscow: Pravda Publ., V. 4, 576 p. (In Russ.)
16. Matvienko, E. N., 2014. Organizational and pedagogical conditions for the effectiveness of self-directed learning of students specializing in Economics. *Bulletin of the Siberian State University of Communications*, 31, pp. 179–183. (In Russ.)
17. Ostrovaya, Yu. S., Aksyanova, Z. I., 2014. The use of ICT in French classes. Modern educational and training process: theory and practice. Materials of VI Russian scientific-practical conference with international participation. Krasnoyarsk, pp. 208–214. (In Russ.)
18. Polat, E. S., Bukharkina, M. Yu., Moiseeva, M. V., Petrov, A. E., 2000. *New pedagogical and information technologies in the educational system: teaching materials for students of pedagogy*. Universities and advanced training system. Moscow: Academy Publ., 272 p. (In Russ.)
19. Rubantsova, T. A., Krutko, E. A., 2016. Axiological aspect of socializing of the individual in the postmodern society. *Philosophy of Education*, 5 (68), pp. 125–131. (In Russ.)
20. Taskaeva, E. B., Paritskaya, E. P., 2012. The methodology for the development of the course “English for customs studies” in the context of competency-based foreign language training of future customs officers. *Bulletin of the Siberian State University of Communications*, 27, pp. 162–166. (In Russ.)
21. Tenishcheva, V. F., 2008. Integrative-contextual model of the formation of professional competence. *Dr. Sci. (Ped.)*. Moscow, 399 p.
22. Goodman, P., 1971. *Compulsory Miseducation*. Hermandsworth: UK, Penguin Books Publ., 128 p.
23. Howe, Neil, Strauss, William, 1991. *Generations: The History of America’s Future, 1584 to 2069*. New York: William Morrow & Company Publ.

*Submitted 08.05.2017*

УДК 37.0

*Грасс Татьяна Петровна*

*Кандидат педагогических наук, доцент кафедры экономики и управления, Красноярский государственный педагогический университет им. В. П. Астафьева, tgrass@mail.ru, Красноярск*

*Петрищев Владимир Иннокентьевич*

*Доктор педагогических наук, профессор кафедры иностранных языков, Красноярский государственный педагогический университет им. В. П. Астафьева, vpetrichichev@hotmail.com, Красноярск*

*Колесникова Юлия Николаевна*

*Аспирант кафедры педагогики, Красноярский государственный педагогический университет им. В. П. Астафьева, kolessnikova@mail.ru, Красноярск*

## ОБЩИЕ И ОСОБЕННЫЕ ПОДХОДЫ В ФОРМИРОВАНИИ ПРЕДПРИИМЧИВОСТИ В СОВРЕМЕННОЙ ШКОЛЕ США, ГЕРМАНИИ И КИТАЯ\*

*Аннотация.* В статье ставится задача провести анализ подходов к формированию предпринимчивости в общеобразовательной школе в трех экономически развитых странах: в США, Германии и Китае, обеспечивающие развитие личности школьника и передачу знаний и компетенций, которые будут способствовать его успешному трудоустройству или самозанятости. В ходе работы над статьей авторы опирались на сравнительный метод, позволяющий им получить обоснованный научный и практический результат. Особое внимание уделено практическому аспекту формирования предпринимчивости, которые реализуются в специальных программах трех исследуемых нами стран.

На основе анализа подходов к формированию предпринимчивости в трех странах, их результативности и практического применения, авторы приходят к выводу о том, что, несмотря на большие различия в экономических, социальных и культурных условиях формирования предпринимчивости в США, Германии и Китае, оказывается, что в этих странах формирование предпринимчивости у школьников в целом базируется на американской модели, но с учетом специфики этих стран.

*Ключевые слова:* предпринимчивость, общеобразовательная школа, программы и проекты, личная инициатива, американская модель, сотрудничество.

**Постановка проблемы.** В третьем тысячелетии многие развитые страны стали уделять большое внимание деловой активности школьников, реализуя разнообразные программы и проекты по формированию предпринимчивости и обучению предпринимательству в школах. Специальным объектом становится понятие «предпринимчивость», рассматриваемая с точки зрения многих наук. Изучение предпринимчивости как социального феномена важно для выявления закономерностей процесса восходящей мобильности личности, в какой бы области это ни происходило. Таким образом, развитие предпринимчивости становится одним из важнейших направлений современного

образования, цель которого – обеспечение развития личности и сообщение ей знаний и компетенций, которые будут способствовать успешному трудоустройству или самозанятости [8].

В Юго-Восточной Европе в настоящее время на национальном уровне проходит работа по интегрированию обучения предпринимчивости в качестве ключевого элемента, который содействует устойчивому экономическому росту и повышению конкурентоспособности [6]. В ЕС была издана рекомендация Парламента ЕС под названием «Европейская рамка ключевых компетенций в целях обучения в течение всей жизни» (2006). Седьмая компетенция относится

---

\* Статья подготовлена при финансовой поддержке авторов Российским фондом фундаментальных исследований (РФФИ), проект № 17-06-00183.

именно к предприимчивости и определяется как «способность человека превращать идеи в действия. Сюда входит творческий потенциал, инновации и готовность взять на себя риск, а также способность планировать и управлять проектами для достижения поставленной цели. Все это помогает человеку в ежедневной жизни, дома и в обществе понять суть своей работы и не упустить представившиеся возможности, а также является фундаментом для овладения более конкретными навыками и знаниями, которые так нужны тем, кто занимается социальной или коммерческой деятельностью. Сюда должно входить понимание этических ценностей и продвижение добросовестного управления» [6].

Еще в начале XX в. крупный американский ученый John Dewey утверждал, что «истинно все, что полезно». Обращая особое внимание на ценность самой практической деятельности и личного опыта подростка, он считал, что обучение должно происходить путем опытного познания окружающей действительности, которое формирует у учащегося определенное свойство характера, дающее ему возможность контролировать происходящее вокруг и приспособлять к своим целям [4].

*Цель данной статьи* – рассмотреть общее и различия в самих подходах к формированию предприимчивости в США, Германии и Китае для более глубокого понимания особенностей американского, немецкого и китайского подходов формирования предприимчивости, поскольку в этих странах накоплен богатый опыт, который еще недостаточно изучен, понят и является очень актуальным и может представлять определенный интерес для российской педагогической общественности.

Проводя исследование, мы использовали метод сравнения, позволяющий выявить как сходство, так и различия в подходах к формированию предприимчивости у школьников в исследуемых нами странах. Благодаря ему было обнаружено, что несмотря на большие различия в экономических, социальных и культурных условиях формирования предприимчивости в США, Германии и Китае, в этих странах, с одной стороны, имеется много общего в подходах, поскольку все они базируются в основном на американской модели формирования предприимчивости,

а с другой стороны, в каждой из указанных стран формирование предприимчивости в школах осуществляется с учетом специфики этих стран. Анализируя отечественную и зарубежную литературу, мы выявили, что, хотя вопросы предпринимательства и предприимчивости тесно связаны, тем не менее, исследователи все же в большей степени акцентируют свое внимание на проблемах предпринимательства и в меньшей степени на предприимчивости.

Мы в свою очередь постараемся охарактеризовать именно формирование предприимчивости у школьников в зарубежных странах.

**Американский подход к формированию предприимчивости.** Соединенные Штаты Америки всегда уделяли большое внимание развитию предприимчивости, предпринимательского мышления и деловой активности у школьников, реализуя разнообразные программы и проекты по обучению предпринимательству в средних школах [1]. Формирование предприимчивости у американских школьников происходит в разных социальных институтах, включая общеобразовательную школу, где системно реализуются разнообразные специализированные проекты и программы, которые обучают школьника идти на разумный риск, воспитывают нестандартность, независимость мышления, предпринимательский менталитет и умения работать в команде.

Американская деловитость стала синонимом предприимчивости, активности в работе, организованности и умения вести дело.

Сегодня в основу формирования предприимчивости можно положить тезис известного американского гуру бизнеса Р. Друкера, «сделать знания производительными», другими словами, приобретенные теоретические знания по предприимчивости в школе необходимо реализовать в конкретный продукт. Это происходит после обучения на специализированных программах. Возьмем, к примеру, «Программу достижения молодых» с проектом «Банк в действии», представляющую собой многоцелевой проект, предназначенный для старшеклассников. Целью этого проекта являются знакомство с банковской терминологией и получения знаний по банковскому делу, маркетингу и т. д. [11]. Н. И. Емельянова, анализируя

содержание учебной программы общеобразовательной школы в США, отмечает, что для «общей подготовки учащихся к рынку труда большинство общеобразовательных школ предлагают курсы по изучению бизнеса, стенографии, бухгалтерского учета, работы с офисной техникой, обработке данных» [5]. Профессиональные навыки всегда рассматривались американцами как путь к успеху, повышению личного статуса. Притягательность образования обусловлена в США его экономической значимостью [1]. Не случайно ученые придерживаются мнения, что предприимчивость проявляют не только люди, открывшие свое дело, но и любые профессионалы, достигающие успеха в выбранной сфере деятельности.

Сотрудничество бизнес-структур со школой в США осуществляется через инвестирование в различные социальные проекты и программы, которые предприниматели увязывают со стратегическими целями развития основного бизнеса, что способствует развитию креативности, инновации, развитию предприимчивости и предпринимательских качеств подрастающих поколений [1]. Американский психолог D. McClelland справедливо полагал, что отличительной психологической особенностью предприимчивых людей является более высокий уровень мотивации достижения, который выступает «соревнованием с некими существующими стандартами» [9]. По мнению профессоров из Мэрилендского университета J. Baum, E. Locke, предприимчивость определяется как способность личности принимать оптимальное решение в нестандартной, постоянно изменяющейся ситуации. Под оптимальным решением понимается то, которое учитывает основные аспекты ситуации: экономический, нравственный и правовой [7]. Следует признать, что такая довольно эффективная американская модель формирования предприимчивости у подрастающих поколений получила широкое распространение в Европе и в Азии, об этом мы скажем ниже.

**Общие черты в формировании предприимчивости в США, Германии и Китае.** К общим подходам формирования предприимчивости, объединяющим эти страны с точки зрения формирования предприимчивости, можно отнести следующие.

Во-первых, идея о необходимости специ-

ально организованного развивающего воздействия предпринимательского компонента образования в рамках школы, которое способно обеспечить формирование у школьников экономических знаний и умений творчески применять их при решении различных задач, проявляя при этом самостоятельность, инициативность, ответственность.

Во-вторых, создание программ по формированию предприимчивости у школьников через развитие таких качеств, как смелость, настойчивость, восприимчивость и креативность, которые развиваются с помощью всего спектра школьных предметов и различных форм внеурочной деятельности школьников.

В-третьих, проекты и программы по формированию предприимчивости объединяются одним ключевым компонентом – привлечением школьников к разработке собственного бизнес-проекта и организации собственной фирмы, и управлению ею. К примеру, по мнению *Федерального министерства экономики и энергетики* Германии, дисциплина «Основы экономики» должна стать неотъемлемой частью учебного плана каждой общеобразовательной школы. И речь идет не о том, что каждый учащийся в будущем создаст собственное предприятие, а о воспитании креативности, предприимчивости, социальных навыков. Суть данной программы – обучение через опыт, формирование способности у школьника придумывать идеи и воплощать их в реальную жизнь. На сайте можно найти информацию обо всех существующих инициативах по внедрению духа предпринимательства в школах. Партнерами данной инициативы являются Федеральный союз лиц свободных профессий [14].

В-четвертых, в настоящее время выпускники школ США, Германии и Китая уже не могут больше рассчитывать только на одну «работу в течение всей своей жизни». В связи с постоянно меняющимся рынком труда и экономики, молодежи приходится сталкиваться с разными видами работ и компаниями (например, работа по найму, фриланс, самозанятость и т. п.).

В-пятых, в исследуемых нами странах происходит выявление основных функций предприимчивости как особого типа активности школьников, удовлетворяющих по-



требности личности и общества в целом

**Особенности формирования предприимчивости в Германии.** К особенным подходам формирования предприимчивости у школьников с учетом социокультурных и экономических условий можно отнести то, что Германия ставит своей целью приобретение школьниками специальных знаний и умений, которые необходимы им для выполнения конкретной работы. В федеральной земле Германии Баден-Вюртемберг с 2016 г. в расписание общеобразовательных школ с 7-го класса внесен новый предмет «Профориентация», целью которого является оказание помощи школьникам в решении различных экономических вопросов в повседневной и профессиональной жизни.

Следует подчеркнуть, что в немецкой общеобразовательной школе тема предпринимательства появляется только в старших классах на уроках экономики, социологии или в форме инновационных внешкольных инициатив, таких как проект «Внедрение духа предприимчивости в школы» («Unternehmergeist in die Schulen»). Это интернет-портал, созданный с целью поддержки школьников и педагогов в области обучения экономике и предпринимательству.

Полезность таких инициатив очевидна. Проведенные исследования подтверждают, что молодые люди со склонностью к предпринимательству, принимавшие участие в мероприятиях, направленных на формирование предприимчивости, значительно быстрее могут открыть собственный бизнес, чем те, кто не участвовал в подобных мероприятиях.

Программа «Schüler im Chefsessel» (Ученик в кресле начальника), созданная при содействии Федерального союза молодых предпринимателей Германии, предлагает учащимся старших классов средней школы и преподавателям провести один день с предпринимателем, познакомиться с объемом работы. Они имеют возможность присутствовать на совещаниях и других мероприятиях, проходящих в течение рабочего дня. После этого участники пишут эссе, которое оценивается независимыми экспертами: предпринимателями, учителями, журналистами. Лучшие эссе награждаются призами. Цель данного проекта – показать школьникам, что предпринимательство – это не только

ответственность и риск, но еще и самореализация и успех [15]. Моделирующие игры (с использованием компьютера), онлайн-соревнование «Jugendgründet» (Молодежные стартапы) направлены на формирование у школьников личных качеств предпринимателя, включая предприимчивость, коммуникабельность, самостоятельность и ответственность для школьников в возрасте от 16 до 21 года. Инициатором данной программы выступает Федеральное министерство образования и научных исследований Германии. Отличительной чертой данной предпринимательской инициативы является сосредоточение на развитии навыков управленческой работы и создании бизнес-планов. Участники получают доступ к справочным материалам и виртуальному образовательному пространству. В ходе данного соревнования участники придумывают оригинальную бизнес-идею, создают свое виртуальное предприятие и проходят восемь этапов онлайн-игры [13].

**Особенности формирования предприимчивости в Китае.** В новом тысячелетии Китай, экономическая система которого определяется как социализм с китайской спецификой, вектор своего внимания сосредоточил на формировании предприимчивости у школьников на основе американской модели.

Проблема формирования предприимчивости у китайских школьников решается весьма успешно. В конце XX в. понятие «школьное предприятие» появилось в расширяющейся экономической деятельности школ. Сегодня школьные предприятия включают в себя фабрики, фермы, строительные компании и широкий спектр компаний, оказывающих услуги населению. Итак, особенность китайского подхода к формированию предприимчивости заключается в творческом и прагматическом характере формирования предприимчивости у школьников, включающем широкий спектр видов деятельности. Американский профессор D. Stern в статье «Предприятие и образование» отмечает, что большинство школ управляют как минимум одним опытным хозяйством [10].

В условиях сокращения рабочих мест, вследствие замедления экономического роста, многие выпускники столкнутся с про-



блемами трудоустройства. Понимая это, Председатель КНР Xi Jinping призывает будущих выпускников попробовать себя в роли предпринимателей. Общество осознает важность предпринимательской деятельности для развития экономики, научного, технологического прогресса и создания рабочих мест [2]. Таким образом, формирование предпринимчивости в общеобразовательной школе происходит не только с помощью усвоения теоретических знаний, но и приобретения практического опыта. В ряде школ обучающиеся получают квалификацию в сфере аграрного хозяйства. Для этого в школах организуют полный цикл деятельности: от создания продукта до рынка сбыта. Таким образом, выпускники не только могут выращивать продукт, но и владеют основами маркетинга и финансовой грамотности, которые необходимы будущим предпринимателям [3].

Огромную роль при формировании предпринимчивости, по словам профессора Пекинского университета Zhao Zhiqun, играют существующие программы, ориентированные на сотрудничество между школами и предприятиями в Китае [12]. Наряду с формированием личностных качеств школьника, такое сотрудничество оказывается весьма полезным при подготовке педагогов к решению данных задач, использованию больших возможностей общеобразовательного процесса при создании научно-методической базы, необходимой для реализации перспективных образовательных программ по формированию предпринимчивости и популяризации профессий, которые востребованы сегодня в Китае.

Следовательно, в обучении предпринимчивости есть два отдельных направления (узкое и широкое): одно – это заниматься коммерческой деятельностью, а другое – быть предпринимчивым, т. е. вести себя как предприниматель и обладать некоторыми предпринимательскими знаниями, навыка-

ми и отношением к делу, и при этом не обязательно заниматься коммерческой деятельностью. В этом смысле важно определить конкретные типы обучения предпринимчивости. В отчете Мирового экономического форума говорится, что обучение предпринимчивости состоит из следующих трех компонентов [6]:

- личное развитие: обучение предпринимчивости должно создавать атмосферу доверия, мотивировать прогресс, усиливать предпринимательское мышление, прививать желание достигать целей и вдохновлять на действие;

- бизнес-развитие: техническая, финансовая грамотность и навыки, чтобы самостоятельно работать и заниматься такой работой и предпринимательской деятельностью, которые ведут к самоусовершенствованию; для этого необходимы соответствующие деловые и функциональные учебные программы;

- развитие навыков предпринимчивости: обучение предпринимчивости должно прививать социальные навыки, умение работать в команде, творческий подход к решению проблем, поиск возможностей, умение продать товар или услугу, проводить интервью, делать презентации, обучать групповому лидерству, умению налаживать сотрудничество, иметь дело с бюрократией, знать местные культурные нормы и то, как они влияют на бизнес, и т. д.

### Заключение

Проведенный анализ общих и особенных подходов к формированию предпринимчивости показал, что США, Германия и Китай применяют свои доказательные подходы к формированию предпринимчивости у школьников, основанные на базовой модели, которые подкрепляются реальными примерами, начиная от реализации разнообразных проектов и программ и заканчивая демонстрацией жизнеспособности своих собственных моделей формирования предпринимчивости.

### Библиографический список

1. *Грасс Т. П.* Великобритания, США и Новая Зеландия: формирование культуры предпринимательства у школьников: монография. – Красноярск: Красноярский государственный педагогический университет им. В. П. Астафьева, 2015. – 351 с.

2. *Грасс Т. П., Петрицев В. И., Латынина Е. С.* Формирование предпринимчивости и культуры предпринимательства школьников в США и Китае как педагогическая проблема // Вестник КГПУ им. В. П. Астафьева. – 2016. – № 3 (37). – С. 6–11.

3. *Грасс Т. П., Петрицев В. И., Рыбакова Е. В.* Инновационный подход к формированию предпримчивости и культуры предпринимательства у школьников-мигрантов в практике общеобразовательной школы Великобритании и США // Сибирский педагогический журнал. – 2014. – № 1. – С. 186–191.
4. *Дьюи Дж.* Школа и общество. – М.: Работник просвещения, 1925. – 127 с.
5. *Емельянова Н. И.* Интеграция общеобразовательной и профессиональной подготовки учащихся в средних учебных заведениях США (историко-педагогическое исследование): дис. ... канд. пед. наук. – М., 2009. – 173 с.
6. *Хедер Э., Любич М., Нола Л.* Обучение предпримчивости как ключевой компетенции УРОВЕНЬ 2 ISCED. – Заргреб: Magnus Gubernator d.o.o., 2011. – 84 с.
7. *Baum J. R., Locke E. A.* The relationship of entrepreneurial traits, skill, and motivation to subsequent venture growth // *Journal of Applied Psychology*. – 2004. – № 89 (4). – P. 587–589.
8. *DeAtiles J., & Allexaht-Snide M.* Effective approaches to teaching young Mexican immigrant children. Retrieved May 25, 2017 from (2003). № 3 [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.ericdigests.org/2003-4/immigrant-children.html> (дата обращения: 10 May 2017).
9. *McClelland D.* Need achievement and entrepreneurship: a longitudinal study // *Journal of Personality and Social Psychology*. – 1965. – № 1. – P. 45.
10. *Stern D.* Enterprise and Education: A View from China Executive Summary [Электронный ресурс]. – URL: <http://nerve.berkeley.edu/cw82/executivesummary.html> (дата обращения: 12 May 2017).
11. *Roebuck D., Brawley D.* Forging Links between academic and business communities // *Journal of Education for business*. – 1996. – Jan. 71 (3). – P. 125.
12. *Zhiqun Zhao.* School-enterprise Cooperation in Chinas Vocational Education and Training [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.inap.uni-bremen.de/dl/pres11/keynotes/Keynote2-Zhiqun%20Zhao-School-enterprise%20Cooperation%20in%20China%20s%20Vocational%20Education%20and%20Training.pdf>. (дата обращения: 12 May 2017).
13. *Josten M., van Elkan M.* Unternehmergeist in die Schulen?! Ergebnisse aus der InMIT-Studie zu Entrepreneurship Education-Projekten an deutschen Schulen. Herausgegeben vom Ministerium für Wirtschaft und Technologie, Reihe Mittelstandspolitik, Existenzgründungen, Dienstleistungen, Berlin, 2010. S. 10–11. [Электронный ресурс]. – URL: [https://oekonomische.bildung-rp.de/fileadmin/user\\_upload/oekonomische.bildung-rp.de/Informationsmaterial/Ergebnisse\\_INMIT-Studie.pdf](https://oekonomische.bildung-rp.de/fileadmin/user_upload/oekonomische.bildung-rp.de/Informationsmaterial/Ergebnisse_INMIT-Studie.pdf) (дата обращения: 12 May 2017).
14. *Alt S., Baharian A., Kummer J.* Entrepreneurship Education Begeisterung wecken, Talente entdecken. Eschborn. 2015. [Электронный ресурс]. – URL: [http://www.unternehmergestmacht-schule.de/SharedDocs/Downloads/materialien-lehrer/Broschuere-Entrepreneurship-Education-Begeisterung-wecken-Talente-entdecken.pdf?\\_\\_blob=publicationFile](http://www.unternehmergestmacht-schule.de/SharedDocs/Downloads/materialien-lehrer/Broschuere-Entrepreneurship-Education-Begeisterung-wecken-Talente-entdecken.pdf?__blob=publicationFile) (дата обращения: 11 May 2017).
15. *Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland.* Wirtschaftliche Bildung an allgemein bildenden Schulen. Bericht der Kultusministerkonferenz vom 19.10.2001 i.d.F. vom 27.06.2008. Berlin, 128 p. [Электронный ресурс]. – URL: [http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2001/2001\\_10\\_19-Wirtschaftliche-Bildung-allg-Schulen.pdf](http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2001/2001_10_19-Wirtschaftliche-Bildung-allg-Schulen.pdf) (дата обращения: 10 May 2017).

Поступила в редакцию 17.05.2017

*Cand. Sci. (Pedag.), Assoc. Professor, Head of the chair of Economics and Management at Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V. P. Astafiev, tpgrass@mail.ru, Krasnoyarsk*

*Dr. Sci. (Pedag.), Prof., Head of Foreign Languages chair at Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V. P. Astafiev, vperichtchev@hotmail.com, Krasnoyarsk.*

*Postgraduate Student of the chair of Pedagogic at Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V. P. Astafiev, kolessnikova@mail.ru*

## GENERAL AND PECULIAR APPROACHES TO THE ENTERPRISING FORMATION IN CONTEMPORARY SCHOOLS IN THE USA, GERMANY AND CHINA \*

*Abstract.* The article aims to analyze approaches to the formation of enterprising in schools in three economically developed countries: the USA, Germany and China which provide the development of a school student personality and the transfer the knowledge and competencies to promote his successful employment and to be self-employed.

In the course of work on the article the authors relied on the comparative method which allows to obtain the reasonable scientific and practical results. Special attention was paid to the practical aspect of the enterprising formation which is realized in the special programs of three countries under study.

On the basis of the approaches' analyze to the formation of enterprising in three countries, their effectiveness and practical application, the authors come to conclusion that despite of huge differences in economic, social and cultural conditions when enterprising formation takes place in the USA, Germany and China, it turns out that the enterprising formation in these countries is based on the American model along with the consideration of the specific character of these countries.

*Keywords:* enterprising, school, programs and projects, personal initiative, American model, cooperation.

### References

1. Grass, T. P., 2015. Great Britain, the USA and New Zealand: the formation of entrepreneurial culture for school students. Krasnoyarsk: V. P. Astafiev KSPU Publ., 351 p. (In Russ.).
2. Grass, T. P., Petrishchev, V. I., Latynina, E. S., 2016. The formation of the enterprising and the culture of entrepreneurship of school students in the USA and China. Proceedings of V. P. Astafiev KSPU, 3 (37), p. 6–11. (In Russ., abstract in Eng.)
3. Grass, T. P., Petrishchev, V. I., Rybakova, E. V., 2014. Innovative approach to enterprising and the culture of entrepreneurship formation for migrant school students in practice of secondary schools in Great Britain and the USA. Siberian pedagogical journal, 1, pp. 186–191. (In Russ.).
4. Dui, D., 1925. School and society. Moscow: Rabotnik prosveshhenija Publ., 127 p. (In Russ.).
5. Emelianova, N. I., 2009. Intergation of school and professional training of youth in colleges in the USA (historical and pedagogical study). Cand. Diss. Moscow, 173 p. (In Russ.).
6. Kheder, E., Lubich, M., Nola, L., 2011. Teaching enterprising as a key competency Level 2 ISCED. Zagreb: Magnus Gubernator d.o.o. Publ., 84 p. (In Russ.).
7. Baum, J. R., Locke, E. A., 2004. The relationship of entrepreneurial traits, skill, and motivation to subsequent venture growth. Journal of Applied Psychology, 89 (4), pp. 587–589. (In Eng.).
8. De Atilas, J., & Allexaht-Snide, M. Effective approaches to teaching young Mexican immigrant children. Retrieved May 25, 2017 from (2003) № 3 [online]. Available at: <http://www.ericidgests.org/2003-4/immigrant-children.html> (accessed 10 May 2017) (In Eng.).
9. McClelland D., 1965. Need achievement and entrepreneurship: a longitudinal study. Journal of Personality and Social Psychology, 1, pp. 45. (In Eng.).
10. Stern, D., 2017. Enterprise and Education:

\* The article is prepared with the help of the financial support from the Russian Foundation for the Basic Research (RFBR), project № 14-06-00183.

A View from China Executive Summary. Available at: <http://ncrve.berkeley.edu/cw82/executivesummary.html> (accessed 12 May 2017) (In Eng.).

11. Roebuck, D., Brawley, D., 1996. Forging Links between academic and business communities. *Journal of Education for business*, Jan.71 (3), p. 125. (In Eng.).

12. Zhiqun, Zhao, 2017. School-enterprise Cooperation in Chinas Vocational Education and Training. Available at: <http://www.inap.uni-bremen.de/dl/pres11/keynotes/Keynote2-Zhiqun%20Zhao-School-enterprise%20Cooperation%20in%20China%20s%20Vocational%20Education%20and%20Training.pdf> (accessed 12 May 17) (In Eng.).

13. Josten, M., van Elkan, M., 2010. Unternehmergeist in die Schulen?! Ergebnisse aus der Inmit-Studie zu Entrepreneurship Education-Projekten an deutschen Schulen. Herausgegeben vom Ministerium für Wirtschaft und Technologie, Reihe Mittelstandspolitik, Existenzgründungen, Dienstleistungen, Berlin. S. 10–11. Available at: [\[konomische.bildung-rp.de/ fileadmin/ user\\\_upload/ oekonomische.bildung-rp.de/Informationsmaterial/ Ergebnisse\\\_INMIT-Studie.pdf\]\(http://www.oekonomische.bildung-rp.de/fileadmin/user\_upload/oekonomische.bildung-rp.de/Informationsmaterial/Ergebnisse\_INMIT-Studie.pdf\) \(accessed 12 May 2017\) \(In Germ.\).](https://oe-</a></p>
</div>
<div data-bbox=)

14. Alt, S., Baharian, A., Kummer, J., 2015. Entrepreneurship Education Begeisterung wecken, Talente entdecken. Eschborn. 76 S. Available at: [http:// www.unternehmergeist-macht-schule.de/Shared-Docs/Downloads/materialien-lehrer/Broschuere-Entrepreneurship-Education-Begeisterung-wecken-Talente-entdecken.pdf?\\_\\_blob=publicationFile](http://www.unternehmergeist-macht-schule.de/Shared-Docs/Downloads/materialien-lehrer/Broschuere-Entrepreneurship-Education-Begeisterung-wecken-Talente-entdecken.pdf?__blob=publicationFile) (accessed 11 May 2017) (In Germ.).

15. Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland. Wirtschaftliche Bildung an allgemein bildenden Schulen. Bericht der Kultusministerkonferenz vom 19.10.2001 i.d.F. vom 27.06.2008. Berlin. 128 S. Available at: [http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2001/2001\\_10\\_19-Wirtschaftliche-Bildung-allg-Schulen.pdf](http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2001/2001_10_19-Wirtschaftliche-Bildung-allg-Schulen.pdf) (accessed 10 May 2017) (In Germ.).

*Submitted 17.05.2017*

**Скрынникова Екатерина Михайловна**

*Старший преподаватель кафедры педагогики и психологии Института истории, гуманитарного и социального образования, Новосибирский государственный педагогический университет, katrine13@mail.ru, Новосибирск*

**Ромм Татьяна Александровна**

*Доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики и психологии Института истории, гуманитарного и социального образования, Новосибирский государственный педагогический университет, tromm@mail.ru, Новосибирск*

## МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ ИЗУЧЕНИЯ УЧАСТИЯ ДЕТЕЙ В ПРИНЯТИИ РЕШЕНИЙ ЗА РУБЕЖОМ\*

*Аннотация.* Актуальность исследования обусловлена важностью адаптации результатов изучения участия детей в принятии решений в зарубежной науке. Цель данной статьи заключается в обосновании выбора феномена участия детей в принятии решений как научной категории на основе сравнительно-сопоставительного анализа. Методологию исследования составляют положения педагогической компаративистики, теории социального воспитания и педагогической методологии. Результаты получены в ходе теоретического анализа и классификации различных источников, перевода аутентичной литературы, описания и сравнения полученных данных. На основе изучения зарубежных исследований в статье представлены теоретико-методологические подходы к пониманию сущности участия как сложного социально-педагогического феномена (правовой, социальный и личностный). Авторами обнаружены и представлены содержательные компоненты участия, разработанные в зарубежной теории (когнитивный, эмоциональный и поведенческий). Анализируя проблемное поле участия, представленное в зарубежных исследованиях, авторы выделили проблемы отношения взрослых к детям, формализма организации участия, ошибочности представлений взрослых о пассивности детей, субъектности исследователя. В тексте статьи обращено внимание на реализацию субъектности исследователя как важного принципа изучения участия, обеспечивающего индивидуализацию и гуманистическую направленность исследования. Делаются выводы о том, что участие детей в принятии решений – сложный социально-педагогический феномен, обусловленный социальными, экономическими, культурными особенностями и традициями; а также о методологическом потенциале сравнительно-сопоставительных исследований для развития отечественной теории участия детей в принятии решений на современном этапе.

*Ключевые слова:* сравнительно-сопоставительное исследование, отношение к детству, методы исследования, участие детей в принятии решений.

**Введение в проблему.** Приоритетным обязательством государства, подписавших Конвенцию ООН о правах ребенка, является обеспечение мер по осуществлению права детей быть заслушанными по всем затрагивающим их вопросам (Подроб. см.: [2]). В процессе развития понимания данного права возник термин «участие детей в принятии решений, затрагивающих их интересы» (R. Hart, F. M. Newmann, S. D. Lamborn, США, 1992 г.) [Подроб. см.: 9; 12]. Со временем участие детей в принятии решений стало одним из ключевых принципов политики, ориентированной на защиту и развитие ребенка, в том числе – в Российской Федера-

ции [3]. Следует отметить, что, несмотря на активный интерес к исследованиям воспитательного и социализирующего потенциала участия детей в принятии решений в отечественной науке (С. В. Ионцева, И. Е. Калабихина, А. Г. Кирпичник, С. В. Кочнев, Т. В. Трухачева), на современном этапе приоритет исследований принадлежит западной науке. Как нами было зафиксировано ранее [4], работы, посвященные исследованию участия детей в принятии решений, можно классифицировать следующим образом: труды, раскрывающие участие как правовой процесс (Амартия Сен, Канн Калл, Сюзан Кирк, Аннет Гиертсен и др.); научные раз-

\* Статья подготовлена при поддержке Российского фонда фундаментальных исследований (РФФИ), проект № 17-06-00862.

работки, отражающие разнообразные модели участия детей в принятии решений (Мэри Джон, Яно Батлер и Говард Уильямсон, Эмманюэль Абрю, Найджел Томас, Клэр О'Кэйн, Лора Ланди, Пракаш Фернандес и др.); исследования форм и методов вовлечения детей в процесс принятия решений (Герисон Лансдаун, Канн Калл, Барри Перси-Смит, Ширли Мартин, Кэтрин Форд, Одри Дан Джелвин, Анджела О'Коннелл). Анализ перечисленных работ позволил зафиксировать многообразие взглядов и гипотез относительно понятия и сущности участия детей в принятии решений, фиксирующих зачастую только его социальную сущность.

Более того, очевидно, что реализация данного процесса имеет социокультурную специфику, в связи с чем также представляется важным обращение к анализу зарубежной практики, представленной достаточно разнообразным количеством проектов и исследований, раскрывающих его сущность, проблемы, структуру и т. д. Проводить подобные исследования позволяет сравнительная педагогика, благодаря которой возможно не только развитие фундаментальных исследований, но и непосредственное применение результатов положительного опыта через их адаптацию к практике отечественного образования. Однако современные данные об уровне теоретизации проблемы участия детей в зарубежной практике характеризуются фрагментарностью, слабым методологическим обоснованием, что приводит к поверхностным выводам и результатам, которые не могут быть использованы для развития отечественного образования.

*Цель статьи* – обоснование выбора феномена участия детей в принятии решений как научной категории на основе анализа исследований данного феномена в зарубежных исследованиях.

Изучение зарубежного опыта участия требует обращения к методам и подходам педагогической компаративистики, представленных в работах Е. И. Бражник, Б. Л. Вульфсона, А. Н. Джуриного, И. Н. Тагуновой. Кроме того, анализ полученной в исследовании информации опирается на теоретические подходы к участию детей в принятии решений, сложившиеся в отечественной теории социального вос-

питания (А. Г. Кирпичник, А. В. Мудрик, Т. А. Ромм), а также – на идеи философско-педагогической антропологии (Б. М. Бим-Бад, И. А. Колесникова), герменевтики (Х.-Г. Гадамер, А. Ф. Закирова, И. Д. Демакова) и педагогической методологии (В. В. Краевский, А. Лукацкий, В. И. Загвязинский, Д. И. Фельдштейн). Результаты получены в ходе теоретического анализа и классификации различных источников, перевода аутентичной литературы, описания и сравнения полученных данных.

Исследование опиралось на отбор следующих групп аутентичных источников:

– научные исследования: исследование Совета по делам молодежи штата Виктория (Австралия, 2013 г.), направленные на изменение руководств по организации участия и привлечения детей и молодежи к участию [8]; исследование А. Ashford, в котором представляются рекомендации для организаций и практические действия по вовлечению детей от 12 лет в принятие решений (Австралия, 2013 г.) [6]; исследование G. Lansdown эффективного содержания и форм участия детей (Италия, 2001 г.) [10]; исследование в рамках инициативы по развитию исследований Ирландского исследовательского совета совместно с Департаментом по делам детей и молодежи (Ирландия, 2015 г.) [11]; исследование Инновационного центра развития сообщества и молодежи и Национального совета Висконсинского университета в Мадисоне (США, 2001 г.) влияния молодежи на взрослых и организации [15];

– научные публикации: статья S. Zeldin (США, 2001), в которой представлены результаты исследования эффективности участия молодежи в управлении молодежными организациями; статья J. L. Powers, J. S. Tiffany, в которой представлены результаты проектов, иллюстрирующих активное участие детей и молодежи в организации исследований и оценки [13]; статья N. Thomas (Австралия, 2012 г.), в которой представлен обзор 20-летней практики и исследований участия детей и молодежи в принятии решений, как личного в частных делах, так и коллективного участия в общественных делах [14];

– диссертация P. Fernandes на степень доктора философии (Англия, 2006 г.), в которой представлен анализ вовлечения детей



в оказание помощи нуждающимся детям в Индии, на основе которого выявлены факторы, влияющие на степень участия детей [7].

**Результаты исследования.** Использование сравнительно-исторического метода позволяет проследить и сравнить участие в процессе его развития в зарубежной практике и теории. Этот метод позволяет объяснить, как формировалось понятие «участие детей в принятии решения» в прошлом, какие этапы оно прошло в своем развитии.

Можем констатировать, что первый этап становления теории участия был связан с его смысловым наполнением. Концептуально участие с самого своего начала опиралось на западную концепцию защиты ребенка, которая начала складываться в начале XX в. В 1924 г. был принят первый документ, регламентирующий права детей – Хартия прав ребенка (Женевская Декларация прав ребенка), который дал толчок развитию практики и теории участия. На сегодняшний момент под участием детей в принятии решений в зарубежных исследованиях принято понимать «текущие процессы, которые включают обмен информацией и диалог между детьми и взрослыми, основанный на взаимном уважении» [5, с. 12]. При данном подходе участие помогает детям понять, как учитываются их интересы и интересы взрослых. После того как правовое содержание было включено в понятие, начинается второй этап становления теории участия, связанный с активным расширением практик и инициатив по вовлечению детей в участие, в том числе научная исследовательская деятельность. За последние тридцать лет работа была развита от местного до международного уровня, включая в себя большое количество направлений и все возрастные категории. Национальные и местные органы власти, агентства ООН, международные и национальные неправительственные организации, общественные группы и школы начали исследовать то, что подразумевается под консультацией, участием, партнерством и расширением прав и возможностей. Работа проводилась по разным направлениям (участие детей в жизни семьи, школы, общества, государства) и с разными категориями детей (дети-инвалиды, дети-мигранты, дети-участники общественных организаций). После того как практика показала по-

ложительный и отрицательный опыт, плюсы и проблемы организации участия, начинается этап расширения теории участия, вырабатываются формы, методы и модели.

В анализируемых исследованиях вполне очевидно вычленение *теоретико-методологических подходов*, составляющих основание для понимания сущности участия как сложного социально-педагогического феномена.

*Правовой подход* задает контекст восприятия детей как полноправных граждан, обладающих правами и имеющих возможность участвовать в принятии решений в контексте основных прав человека. «Дети являются социально активными субъектами своих собственных жизней и жизни всего общества. Правительства государств обязаны стимулировать желание граждан участвовать во всех сферах общественной жизни» [1, с. 3]. Привлечение детей к участию является основным компонентом разработки программ защиты и реализации прав ребенка.

*Социальный подход* подразумевает содержание участия, связанное с развитием в детях политических и социальных компетенций, формированием политических и социальных ценностей, улучшением социальной среды. Участие имеет отношение к вопросам власти и жизни общества: «есть результат соединения сил и способностей каждого... Ответственность лежит на всех и на каждом в отдельности, обязанности разделены между каждым и требуют взаимопомощи, поэтому основной акцент должен быть сделан в первую очередь на общественных, а не на психосоциальных перспективах» [5, с. 4].

Наконец, *личностный подход* ориентирован на расширение возможностей и талантов детей, развитие их личностных качеств. Это предполагает «выработку определенной позиции по отношению к себе, к окружающим, ко всему миру, способность учиться и развиваться, и должно быть пережито каждым лично» [1, с. 4]. В этом контексте участие подразумевает не разовое участие в некотором проекте или инициативе, а непрерывный процесс, содействующий формированию культуры участия во всех сферах жизнедеятельности ребенка: в семье, школе, в обществе в целом.

Таким образом, ориентация на тот или иной подход задает не только определенный

взгляд на объект (в данном случае – участие детей в принятии решений), но также может задавать органическое соединение теории (или концептуальных взглядов) с батареей методов, которые в совокупности дают то или иное отражение реальности и далее – дизайн преобразующей практики (через соответствующие методики и технологии деятельности).

Помимо выделенных подходов, в анализируемых зарубежных исследованиях представлены попытки содержательного анализа наполнения участия. Так, например, Leo Fieldgrass отмечает, что в совокупности «участие состоит из когнитивного, эмоционального и поведенческого (деятельностного) компонента» [8, с. 3]. Когнитивный компонент участия в английских, австралийских и американских исследованиях [6; 8; 13–15] отличается, так как он всегда связан с информацией и знаниями, актуальными для данных стран. Это касается информации об акциях, конференциях, которые проходят при участии детей, знаний о социальных институтах и их функциях, о социальных нормах, социальных проблемах, на которые дети могли бы повлиять. Деятельностный компонент тоже различается в практике многих стран, так как зависит от законодательной базы, регламентирующей защиту детей; наличия и количества институтов, обеспечивающих защиту и помощь ребенку; ресурсов, которыми обладают организации; информированности и готовности взрослых привлекать детей к участию в принятии решений. Эмоциональный компонент имеет однозначный контекст и включает в себя такие критерии, как ощущение ребенком безопасности, вера в свои возможности и силы, удовлетворенность от проектов, в которые он вовлечен, позитивное отношение к социальной деятельности (Подроб. см.: [7; 8; 13]).

Особое место в анализируемых нами источниках занимают вопросы, связанные с *содержанием и контекстом проблем*, которые составляют предметное поле участия. Большое внимание в зарубежных исследованиях уделяется *проблеме отношения к детям*. Ребенок рассматривается не просто как индивид и член общества, а как «комплекс различных граней: человек, социальный статус, набор потребностей, прав и различий,

что в совокупности дает понимание ребенка как социального деятеля» [7, с. 32]. Это ключевое понимание ребенка, влияющее на организацию практики участия, подразумевает учет его потребностей, прав, возможностей, интересов. Наряду с этим существует иная, авторитарная позиция. Несмотря на то, что Конвенция ООН о правах ребенка и другие законодательные акты, защищающие права детей, позиционируют ребенка как активного субъекта своей жизнедеятельности и в том числе социальной жизни, на практике многие взрослые не готовы идти на сотрудничество, сохраняется неверие в силы и возможности ребенка, стремление ограничить его от каких-либо серьезных решений. Интересы детей игнорируются в государственной политике и данная практика с трудом входит в жизнь. Как отмечает G. Lansdown, реализация участия требует изменений культурных традиций в отношении к детям. Участие требует от взрослых, чтобы они научились слушать то, что говорят дети и принимать их всерьез, чтобы взрослые признали ценность их собственного опыта, взглядов и проблем.

Государственная политика, которая прямо или косвенно влияет на детские жизни, активно осуществляется, но не всегда с учетом благоприятности прогноза. Например, в большинстве стран мира присутствует ориентация на улучшение возможностей получения качественного образования детей. Тем не менее, очень немногие страны принимают меры соотнесения актуальности принимаемых мер адекватным потребностям самих детей: насколько эффективны методы обучения, актуален учебный план, какие факторы школы способствуют пропускам занятий, как улучшить уровень посещаемости, что необходимо, чтобы способствовать лучшему включению детей в процесс обучения, как повысить уровень дисциплины и т. д. Практика показывает, что школы, вовлекающие детей и внедряющие более демократические структуры управления, имеют позитивные отношения педагогического коллектива и учеников.

В исследованиях G. Lansdown, P. Fernandes, L. Fieldgrass [7; 8; 10] отмечается, что позитивное отношение к детям, вера в их возможности и умение распоряжаться опытом и знаниями, учет их мнения способствуют развитию гуманистических ос-

нов личности ребенка: дети вырабатывают уважение ко взглядам других, способность и готовность слушать других, способность выразить свое мнение и относиться к мнениям других серьезно, приобретают компетентность во взглядах на многие проблемы.

Вторая наиболее поднимаемая проблема в исследованиях – *это формализм в организации участия*. Еще в 1992 г. R. Hart разработал «лестницу участия», три нижние ступени которой символизируют формальное отношение к участию: «ступень манипуляции» (дети говорят или выполняют то, что им было заранее сказано или предложено сказать или сделать; в этих случаях дети не понимают, о чем идет речь и какие вопросы рассматриваются); «ступень декорации» (дети выполняют функцию декораций в мероприятиях взрослых, в таких случаях детей не информируют о реальных целях или задачах); «ступень символического участия» (взрослые собирают детей и просят их рассказать о том, что они думают о конкретном вопросе, все мероприятие освещается СМИ, либо о нем информируются соответствующие органы, но мнения детей и их предложения в виде отчетов затем не учитываются). По мнению автора, такой подход формирует в детях цинизм и отсутствие активного участия в существующих общественных структурах. Эти качества не всегда выступают проявлением пассивности, отсутствия интереса к общественным и политическим вопросам. Многие дети во многих странах мира считают, что их взгляды не имеют значения, что они не могут влиять на какие-либо процессы и результаты. Отсюда возникает неверие в свои собственные силы и возможности социальных структур. В то же время практика показывает (и это демонстрируют исследования зарубежных авторов), что дети действительно заинтересованы в большем влиянии на свою жизнь.

С этим связана еще одна проблема, серьезно влияющая на расширение процессов участия, поднимаемая в зарубежных исследованиях: *ошибочность и распространенность представлений взрослых о пассивности детей*, неготовности и нежелании детей участвовать в принятии решений. Но анкетирования, проведенные в Англии, Австралии и США, показали обратное. Так, опрос, проведенный в Австралии среди 800

13–17-летних подростков, показал, что 93 % опрошенных хотели быть информированными о содержании новых проектов в социальной сфере; 65 % молодежи заинтересованы в консультационных часах с политиками. Данные результаты показывают значительную заинтересованность молодежи в процессах, влияющих на участие в принятии решений (Подроб. см.: [14]). Также в анкетировании дети отмечали, что это предоставляет им новые навыки, повышает их самооценку, разрушает чувство бессилия, создает больше возможностей для высказывания, дает шанс встретиться с детьми из различной среды, различных возрастов и опыта (Подроб. см.: [10; 14]).

Четвертая проблема, поднимаемая в зарубежных исследованиях проблем участия – *субъективность самого исследователя*. Исследователь должен стремиться, чтобы дети как можно точнее описали, как они представляют и получают опыт; выявить их интерпретации и знания о том, каким должен быть ребенок в обществе. Затем исследователь сам интерпретирует, придерживаясь мнения детей, обстоятельства и ситуации, в которых находятся дети, права и нарушения в отношении их. Важным средством соединения представления взрослых и детей в исследовании является диалоговая, активная, рефлексивная деятельность [7, с. 96]. Методы проверки субъективных представлений включают использование опросов, в которых содержится полезная информация о числах и тенденциях [11, с. 43]. Ряд теоретиков утверждают, что высокий уровень рефлексивности со стороны исследователя имеет жизненно важное значение, чтобы избежать некоторых проблем, связанных с исследованием чужого опыта, а в случае взрослого исследования молодых людей требуется еще большая бдительность.

С этой проблемой тесно связан вопрос *методов, которые используются в зарубежных исследованиях*, применительно к проблеме изучения участия. Как отмечается авторами [10; 13; 14], методы должны не только раскрывать задачи исследования, но и подбираться с учетом особенностей участников исследования и накопленного ими опыта. В зарубежных исследованиях описываются только эмпирические методы, такие как интервью, опрос, интерактивные

мероприятия, интернет-связь. Они связаны со сбором информации о проблемах, потребностях, запросах и инициативах участников исследования. Это актуализирует индивидуализацию исследования, позволяя учесть особенности ребенка, который участвует в исследовании (дети-инвалиды, неграмотные дети, агрессивные дети и т. д.).

Отдельную группу методов в зарубежных исследованиях составляют методы оценки. Исследователи акцентируют внимание на том, что оценку проводит не только сам ученый, но к данному процессу могут привлекаться и дети. J. L. Powers, J. S. Tiffany, N. Thomas [13; 14] утверждают, что дети и молодежь могут участвовать во всех аспектах оценки и исследований, в том числе: разработка вопросов исследования; определение выборки и набор участников; создание инструментов сбора данных (например, опросы); сбор информации, сбор данных; интерпретация и анализ результатов; представление результатов; выполнение рекомендаций по внесению изменений.

Особый интерес представляет набор различных приемов оценки, которую могут осуществлять дети и молодежь в отношении группы, участвующей в принятии решений: обзоры (на бумажной основе или в Интернете); интервью (структурированные интервью, полуструктурированные интервью, неструктурированные интервью, групповые интервью); фокус-группы (малые или большие групповые дискуссии); наблюдение (эксперт наблюдает, что происходит с определенной группой в деятельности) [13].

Таким образом, анализ и сравнение участия детей в принятии решений в различных зарубежных исследованиях свидетельствует о том, что наряду с уникальностью, обусловленной социальными, экономическими, культурными особенностями и традициями каждой страны, процессу участия свойственно общее. Во-первых, это концептуаль-

ное базирование на теории защиты ребенка, его правах и гуманистических основах, где принимается ценность личности ребенка, уважение к нему и его взглядам. Во-вторых, понимание большой роли (как позитивной, так и негативной) взрослого, который обеспечивает ребенка знаниями, необходимыми ему для жизни в социуме и активного участия в нем, создает условия его активной деятельности для реализации личностного потенциала, обеспечивает включение ребенка в социокультурные процессы, приобщая к ценностям, нормам и правилам. В-третьих, понимание значимости самого процесса участия детей в принятии решений, так как он влияет на ребенка, который благодаря ему развивается; на взрослого, который может изменить свои взгляды и расширить свой опыт; на организации, которые могут благодаря участию детей улучшить свою деятельность.

Полученные результаты с помощью выбранных нами методов исследования позволяют увидеть, что эмпирические методы, выбираемые зарубежными исследователями, обращены на внутренний, субъектный опыт ребенка. Они фиксируют не столько количественные показатели, сколько качественные изменения в первую очередь в самом ребенке (позитивное отношение к себе, другим и обществу в целом, адаптация ребенка к социальным и политическим процессам), во вторую – в социальной сфере (принятие улучшающих процесс участия документов, расширение социальных институтов, обеспечивающих права ребенка и его участие).

Изучение имеющихся зарубежных исследований позволит выявить и обосновывать на основе теоретического осмысления опыта участия детей в принятии решений, накопленного в течение нескольких десятилетий, те общие черты, которые определяют участие как научное знание и практическую деятельность.

#### Библиографический список

1. Калл К., Кирк С., Гертсен А. Структура работы по улучшению качества участия детей [Электронный ресурс]. – Мозамбик, 2005. – 11 с. – URL: <http://www.infoarchives.ru/data/unicef/ru/norway.pdf> (дата обращения: 07.04.2017).

2. Конвенция о правах ребенка [Электронный ресурс] // Организация объединенных наций –

Конвенции и соглашения. – 2011. – URL: [http://www.un.org/ru/documents/decl\\_conv/conventions/childcon.shtml](http://www.un.org/ru/documents/decl_conv/conventions/childcon.shtml) (дата обращения: 10.04.2017).

3. Национальная стратегия действий в интересах детей на 2012–2017 годы [Электронный ресурс] // Министерство социального развития Новосибирской области. – 2012. – 10 декабря. –

- URL: [http://msr.nso.ru/family/Pages/strategy\\_deti.aspx](http://msr.nso.ru/family/Pages/strategy_deti.aspx) (дата обращения: 10.04.2017).
4. *Скрыпникова Е. М.* Участие детей в принятии решений как механизм реализации концепции развития дополнительного образования // Сибирский педагогический журнал. – 2017. – № 1. – С. 41–49.
  5. Участие детей в деятельности по защите своих прав: Межрегиональный тематический доклад. – М.: Институт семьи и воспитания РАО, 2010. – 36 с.
  6. *Ashford A.* Involving children in decision making [Электронный ресурс]. – 51 p. – URL: <http://www.childcomm.tas.gov.au/wp-content/uploads/2015/06/Guide-to-making-decisions-booklet.pdf> (дата обращения: 03.04.2017).
  7. *Fernandes P.* Evaluating children's participation in decision making: A case study of a child helpline in India. – London: Department of Social Policy London School of Economics and Political Science, 2006. – 325 p.
  8. *Fieldgrass L.* Youth Engagement: what is it and where can we take it? – Canberra Youth Affairs Conference, 2013. – 15 p.
  9. *Hart R.* Children's participation: from tokenism to citizenship. – Florence, Italy: International Child Development Centre, 1992. – 41 p.
  10. *Lansdown G.* Promoting children's participation in democratic decision-making. – Florence, Italy: Innocenti Research Centre, 2001. – 53 p.
  11. *Martin S., Forde C., O'Connell A.* An examination of children and young people's views on the impact of their participation in decision-making. – Dublin: Department of children and youth affairs, 2015. – 152 p.
  12. *Newmann F. M.* Student Engagement and Achievement in American Secondary Schools. – New York: Teachers College Press, 1992. – 243 p.
  13. *Powers J. L., Tiffany J. S.* Engaging Youth in Participatory Research and Evaluation // Journal of Public Health Management Practice. – 2006. – P. 79–87.
  14. *Thomas N.* Children's participation: challenges for research and practice. – Lismore: Centre for Children and Young People, Southern Cross University and the Social Policy Research Centre, 2012. – 25 p.
  15. *Zeldin S.* Youth in decision-making: research highlights from a study on the impacts of youth on adults and organizations [Электронный ресурс], 2001. – 69 p. – URL: <http://www.theinnovationcenter.org/store/108> (дата обращения: 12.04.2017).

Поступила в редакцию 12.05.2017

#### ***Skrypnikova Ekaterina Michailovna***

*Senior lecturer of the Department of Pedagogics and Psychology Institute of History, Humanitarian and Social Education, Novosibirsk State Pedagogical University, katrine13@mail.ru, Novosibirsk*

#### ***Romm Tatyana Alexandrovna***

*Doctor of Pedagogical Sciences, Professor of the Department of Pedagogics and Psychology Institute of History, Humanitarian and Social Education, Novosibirsk State Pedagogical University, tromm@mail.ru, Novosibirsk*

### **METHODOLOGICAL POTENTIAL OF STUDYING CHILDREN'S PARTICIPATION IN DECISION-MAKING IN FOREIGN EXPERIENCE\***

*Abstract.* The research is relevant due to the importance of adapting the results of studying children's participation in decision-making in foreign experience. The purpose of the article is to justify the choice of the phenomenon of children's participation in decision-making on the basis of comparative analysis. The study methodology is formed by the provisions on comparative pedagogy, social education theory and pedagogical methodology. The results are obtained through the theoretical analysis and classification of various sources, authentic literature, description and comparison of the findings. The article presents theoretical and methodological approaches to understanding the concept of participation as a complex social and pedagogical phenomenon (legal, social and personal) basing on foreign research studies. Authors reveal substantive components of participation, developed in foreign theory (cognitive, emotional and behavioural). As the authors review the participation problem area, represented in foreign research, they highlight the problems of attitude of adults to children, participation organizing formalism, the fallacy of parents' notions about children's passivity, the subjectivity of a researcher. The article dwells on the realisation of researcher's subjectness as an

\* This publication was supported by the grant from the Russian Foundation for Basic Research, Project 17-06-00862.



important principle of the participation study, which ensures individualisation and humanitarian focus of the research. The article draws conclusions on children's participation in decision-making being a complex social and pedagogical phenomenon, which has been due to the social, economic and cultural characteristics and traditions. It is also concluded that comparative studies have a methodological potential for the development of the theory of children's participation in decision-making in Russia at the current stage.

*Keywords:* comparative study, attitude to the childhood, research methods, children's participation in decision-making.

### References

1. Kall, K., Kirk, S., Giyertsen, A., 2005. Structure of the work to improve the quality of children's participation [online]. Mozambik, 11 p. Available at: <http://www.infoarchives.ru/data/unicef/ru/norway.pdf> (Accessed 07 April 2017) (In Russ.).
2. Convention on the Rights of the Child. United Nations. Conventions and agreements [online]. Available at: [http://www.un.org/ru/documents/decl\\_conv/conventions/childcon.shtml](http://www.un.org/ru/documents/decl_conv/conventions/childcon.shtml) (Accessed 10 April 2017) (In Russ.).
3. The national strategy of actions for the benefit of children for 2012–2017. Ministry of social development of the Novosibirsk region [online]. Available at: [http://msr.nso.ru/family/Pages/strategy\\_deti.aspx](http://msr.nso.ru/family/Pages/strategy_deti.aspx) (Accessed 10 April 2017) (In Russ.).
4. Skrypnikova, E. M., 2017. Participation of children in decision-making as a mechanism for implementing the concept of developing additional education. *Siberian Pedagogical Journal*, 1, pp. 41–49. (In Russ., abstr. in Eng.).
5. Participation of children in activities to protect their rights. Interregional thematic report, 2010, 36 p. (In Russ.).
6. Ashford, A. Involving children in decision making. 51 p. [online]. Available at: <http://www.childcomm.tas.gov.au/wp-content/uploads/2015/06/Guide-to-making-decisions-booklet.pdf> (Accessed 03 April 2017).
7. Fernandes, P., 2006. Evaluating children's participation in decision making: A case study of a child helpline in India. London: Department of Social Policy London School of Economics and Political Science, 325 p.
8. Fieldgrass, L., 2013. Youth Engagement: what is it and where can we take it? 15 p.
9. Hart, R., 1992. Children's participation: from tokenism to citizenship. Florence, Italy: International Child Development Centre, 41 p.
10. Lansdown, G., 2001. Promoting children's participation in democratic decision-making. 53 p.
11. Martin, S., Forde, C., O'Connell, A., 2015. An examination of children and young people's views on the impact of their participation in decision-making. Dublin: Department of children and youth affairs, 152 p.
12. Newmann, F. M., 1992. Student Engagement and Achievement in American Secondary Schools. New York: Teachers College Press, 243 p.
13. Powers, J. L., Tiffany, J. S., 2006. Engaging Youth in Participatory Research and Evaluation. *Journal of Public Health Management Practice*. pp. 79–87.
14. Thomas, N., 2012. Children's participation: challenges for research and practice. Lismore: Centre for Children and Young People, Southern Cross University and the Social Policy Research Centre, 25 p.
15. Zeldin, S., 2001. Youth in decision-making: research highlights from a study on the impacts of youth on adults and organizations. 69 p. [online]. Available at: <http://www.theinnovationcenter.org/store/108> (Accessed 12 April 2017).

*Submitted 12.05.2017*



УДК 37.0+376

*Дмитриев Алексей Андреевич*

*Доктор педагогических наук, профессор, факультет специальной педагогики и психологии, Московский государственный областной университет, aa.dmitriev@mgou.ru, Москва*

*Маркова Татьяна Владимировна*

*Кандидат педагогических наук, Специальная (коррекционная) школа № 991, bosatina@rambler.ru, Москва*

## ОРГАНИЗАЦИОННО-УПРАВЛЕНЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ С УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ В СВЕТЕ РЕАЛИЗАЦИИ ФГОС

*Аннотация.* Одним из ключевых аспектов реализации требований федерального государственного образовательного стандарта образования обучающихся с умственной отсталостью является усиление роли внеурочной деятельности данной категории детей в освоении адаптированной основной общеобразовательной программы и их дальнейшей успешной социализации. В статье рассматриваются особенности организации и построения содержания внеурочной деятельности умственно отсталых младших школьников в свете реализации ФГОС О УО. Авторы рассматривают методические аспекты построения плана внеурочной деятельности на примере работы ГБОУ Школа № 991 города Москвы. Определены образовательные и социально-личностные компетенции, формируемые у умственно отсталых школьников во внеурочной деятельности. Предложена универсальная модель структуры компетенции, включающая мега-, макро- и микрокомпоненты. Авторы приводят примеры различных моделей реализации специальной (коррекционной) школой разработанного плана внеурочной деятельности с учетом региональных особенностей образовательной организации.

*Ключевые слова:* внеурочная деятельность, федеральный государственный образовательный стандарт образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями), специальная педагогика, компетенции.

Целевыми ориентирами федерального государственного образовательного стандарта обучающихся с умственной отсталостью (нарушением интеллекта) (далее – Стандарт) является обеспечение успешной социализации и социальной адаптации данной категории школьников [12]. В качестве одного из приоритетных условий решения данных задач выступает «создание в образовательной организации коррекционно-развивающего личностно-ориентированного пространства, образующегося благодаря тесной связи урочной, внеурочной, внешкольной и семейной образовательной деятельности» [12, с. 6]. Организация внеурочной деятельности обучающихся с умственной отсталостью в специальной (коррекционной) школе предполагает решение ряда основополагающих вопросов – теоретическое осмысление содержания внеурочной деятельности; кадровое, программно-методическое, материально-техническое и финансовое обеспече-

ние ее реализации [1; 13].

Нормативной основой внеурочной деятельности школьников с умственной отсталостью выступает целый ряд федеральных стратегических документов:

– Приоритетный национальный проект «Образование» (объявлен 5 сентября 2005 года) [8];

– Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года [13];

– Программа развития воспитательной компоненты в общеобразовательных учреждениях [15];

– Федеральный закон № 273 «Об образовании в Российской Федерации» [9];

– Федеральный государственный образовательный стандарт обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) [12];

– «Санитарно-эпидемиологические требования к условиям и организации обучения

и воспитания в организациях, осуществляющих образовательную деятельность по адаптированным основным общеобразовательным программам для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья» (2.4.2.3286-15) [11].

Традиционно понятие «внеурочная деятельность» рассматривается в качестве образовательной деятельности школьников в различных внеурочных формах, позволяющей им освоить образовательную программу [14; 16]. Внеурочная деятельность позволяет эффективно решать задачи воспитания и социализации учащихся, способствует эффективной адаптации ученика к школе, оптимизации учебной нагрузки с учетом возрастных и индивидуальных особенностей каждого обучающегося.

Основной целью внеурочной деятельности школьников с умственной отсталостью, как отмечается во ФГОС О УО, является

обеспечение условий, дающих возможность каждому ребенку получить социальный опыт, позволяющий ему полноценно жить в обществе; формирование у обучающегося сложившейся в социуме системы ценностей; всестороннее развитие и социализация, создание коррекционно-развивающей среды, которая способствует развитию социальных, интеллектуальных интересов детей в свободное время [14]. Задачи внеурочной деятельности умственно отсталых обучающихся определены в Примерной адаптированной основной общеобразовательной программе образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) (далее АООП) [10].

В стандарте выделен ряд направлений внеурочной деятельности обучающихся с умственной отсталостью, которые реализуются образовательной организацией самостоятельно в различных видах деятельности (табл. 1) [12].

Таблица 1

**Направления внеурочной деятельности умственно отсталых школьников**

Направления	Виды деятельности	Организационные формы
Коррекционно-развивающее	– игровая;	– экскурсия;
Духовно-нравственное	– досугово-развлекательная;	– кружок;
Спортивно-оздоровительное	– художественное и социальное творчество;	– секция;
Общекультурное	– общественно-полезный труд;	– соревнование;
Социальное	– спортивно-оздоровительная;	– праздник;
	– туристско-краеведческая;	– общественно полезные мероприятия;
	– проектная	– конкурс;
		– викторина;
		– беседа;
		– поход в театр, музей и др.;
		– игра и др.

Реализация внеурочной деятельности предполагает согласованные усилия различных социальных субъектов: семьи, образовательной организации, учреждений дополнительного образования, культуры и спорта, детско-юношеских объединений и др.

Организационным механизмом реализации внеурочной деятельности в образовательной организации является план внеурочной деятельности – нормативный документ, в котором определены количество часов,

отводимых на внеурочную деятельность в неделю (год), описаны направления внеурочной деятельности на учебный год (ступень); приводится план мероприятий по их реализации. План внеурочной деятельности разрабатывается образовательной организацией самостоятельно и утверждается в соответствии с Уставом. В качестве примера приведем план внеурочной деятельности ГБОУ города Москвы «Специальная (коррекционная) школа № 991» (табл. 2).

План внеурочной деятельности ГБОУ Школа № 991

Направление	Спецкурс	Количество часов в неделю			
		1-й класс	2-й класс	3-й класс	4-й класс
Общекультурное	Проектная деятельность	2	2	2	2
Духовно-нравственное	Основы религиозных культур и светской этики	–	–	–	1
Социальное	Основы безопасности жизнедеятельности	2	2	2	2
	Мой край	–	–	1	1
	Азбука растений	–	–	1	–
Спортивно-оздоровительное	Ритмика	1	1	–	–
Итого		5	5	6	6

Внеурочная деятельность представлена развивающими спецкурсами:

– **«Основы безопасности жизнедеятельности»** (1–4-й классы). Целевые ориентиры данных занятий определены в соответствии с программой формирования экологической культуры, здорового и безопасного образа жизни, являющейся структурной единицей АООП. Курс направлен на социально-педагогическую поддержку сохранения и укрепления физического и психосоциального здоровья школьников, развитие у них навыков безопасного поведения.

– **«Проектная деятельность»** (1–4-й классы). Данный спецкурс направлен на получение школьниками разнообразного социального опыта, развитие и социализацию каждого обучающегося с умственной отсталостью, активизацию социокультурных, интеллектуальных, творческих интересов учащихся. Тематика проектов объединена по годам обучения в тематические блоки, с учетом психовозрастных особенностей школьников. В 1-м классе – курс «Портфолио ученика», во 2-м – «Я познаю мир», в 3-м – «Мой родной край», в 4-м – «Мир вокруг нас».

– **«Основы религиозных культур и светской этики»** (4-й класс). Целевые ориентиры данных занятий определены программой духовно-нравственного воспитания обучающихся и направлены на знакомство учеников с основами религиозных культур, традиционными нравственными нормами и ценностями, их значением в жизни человека, семьи, общества; формирование тер-

пимости, толерантности к представителям различных национальностей и людям с разным вероисповеданием. Курс предполагает выбор школьниками и их родителями (законными представителями) одного из предлагаемых модулей.

– **«Мой край»** (3–4-й классы). Цель курса – формирование у младших школьников с нарушением интеллекта представлений о Москве, воспитание гражданина, знающего и любящего свой город, адаптация учащихся в пространстве своего микрорайона, округа, города.

– **«Азбука растений»** (3-й класс). Цель курса – формирование экологической культуры, нравственно-ценностных отношений к растениям, чувства личной ответственности за состояние окружающей среды. Программа расширяет и углубляет содержание экологического и природоведческого образования, знания детей о сезонных изменениях в жизни растений и др.

– **«Ритмика»** (1–2-й классы). Данный курс позволяет осуществлять коррекцию имеющихся у умственно отсталых учащихся нарушений психофизического развития посредством музыкально-ритмической деятельности; учит воспринимать музыкальные образы и выражать их с помощью различных движений.

Образовательная организация может самостоятельно определять формы и способы организации внеурочной деятельности, исходя из особенностей обучающихся, запросов родителей, региональных и организационных возможностей (кадровых, мате-

риально-технических).

Действующие законодательные акты регламентируют различные модели реализации специальной (коррекционной) школой разработанного плана внеурочной деятельности [8; 11–15].

– Модель, основанная на использовании ресурсов школы. Специалисты образовательной организации разрабатывают программы внеурочной деятельности на определенный временной период, обеспечивая вариативность форм, или же определяют содержание проектов, которые реализуются последовательно или параллельно в течение временного периода (четверти, учебного года и др.). Проектная деятельность может быть реализована различными специалистами школы (учителем, педагогами дополнительного образования, педагогом-организатором и др.).

– Модель, основанная на социальном партнерстве школы и учреждений дополнительного образования, культуры, спорта и др.

– Смешанная модель.

В примерной АООП о УО выделены воспитательные и личностные результаты внеурочной деятельности [14, с. 308–310].

**Первый уровень** воспитательных результатов достигается во взаимодействии ребенка с педагогом и проявляется в овладении школьниками социальными представлениями, пониманием социальной реальности и повседневной жизни.

**Второй уровень** достигается в дружелюбной детской среде (коллективе) и позволяет школьникам получить опыт переживания и позитивного отношения к базовым человеческим ценностям, ценностно относиться к окружающей социальной действительности.

**Третий уровень** предполагает взаимодействие с социальными субъектами. Школьники могут самостоятельно действовать в обществе, у них сформированы социально приемлемые модели поведения.

Внеурочная деятельность позволяет формировать у школьников ряд компетенций как

результат освоения АООП – образовательные (предметные результаты) и социально-личностные (личностные результаты) [4; 6; 7; 12]. А. А. Дмитриев определил и охарактеризовал перечень социально-личностных компетенций, формируемых у умственно отсталых детей: интеллектуально-познавательная, коммуникативная, семейная, предпрофессиональная, здоровьеразвивающая, эмоциональная и гендерная [2–4]. Все компоненты тесно взаимосвязаны между собой, формируются в различных видах деятельности ребенка. В их структуре можно выделить три уровня компонентов, позволяющих разрабатывать технологии их формирования:

– мегакомпонент (компетенция, вбирающая в себя остальные структурные единицы);

– макрокомпоненты (смыслосодержательные единицы компетенции – наиболее крупные блоки компетенции);

– микрокомпоненты (структурные единицы макрокомпонентов компетенции).

Все крупные структурные единицы предполагают наличие личностного компонента – мотивацию, ценностные ориентации и другие качества личности обучающегося. Структурирование компетенций, качественная характеристика каждого компонента компетенции позволяет оценить сформированность компетенции в целом и уровень развития личностных характеристик ребенка.

Актуальными задачами современной специальной (коррекционной) школы в свете реализации стандарта становится внедрение организационно-управленческих механизмов внеурочной деятельности умственно отсталых учащихся, содержательное наполнение данного вида деятельности, а также разработка комплексных педагогических технологий формирования ключевых компетенций у умственно отсталых обучающихся в урочной и внеурочной деятельности как ресурсов освоения школьниками АООП, достижения ими предметных и личностных результатов образования в соответствии с требованиями стандарта.

#### Библиографический список

1. Агавелян О. К., Агавелян Р. О., Рюмина Т. В. Современные исследования в коррекционной психологии и педагогике. – Новосибирск: НГПУ, 2013. – 169 с.

2. Дмитриев А. А. К вопросу управления качеством специального образования // Специальное образование. – 2012. – № 1. – С. 35–43.

3. Дмитриев А. А. О подготовке кадров для

- системы специального и инклюзивного образования в свете его модернизации // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Педагогика. – 2015. – № 4. – С. 100–107.
4. *Дмитриев А. А.* Структурные характеристики социально-личностных компетенций детей с ограниченными возможностями здоровья как оценочные критерии качества специального образования // Специальное образование. – 2014. – № 3. – С. 12–20.
5. *Маркова Т. В.* Формирование естественно-ведческой компетентности умственно отсталых младших школьников в условиях компетентностно-ориентированной образовательной среды // Известия Южного федерального университета. Педагогические науки. – 2014. – № 8. – С. 113–118.
6. *Маркова Т. В., Шевырева Т. В., Костенкова Ю. А.* Компетентностный подход в образовании учащихся с ограниченными возможностями здоровья // Наука и школа. – 2014. – № 1. – С. 125–128.
7. *Маркова Т. В.* Формирование образовательных компетенций обучающихся с нарушениями интеллектуального развития // Вестник. МГОУ. Серия: Педагогика. – 2015. – № 4. – С. 71–77.
8. Образование: Национальный проект [Электронный ресурс]. – URL: <http://xn--80abucjiiibhv9a.xn--p1ai/%D0%BF%D1%80%D0%BE%D0%B5%D0%BA%D1%82%D1%8B> (дата обращения: 05.05.2017).
9. Об образовании в Российской Федерации: Федеральный закон с изменениями и дополнениями, вступившими в силу 06.05.2014. – СПб.: Питер, 2014. – 240 с.
10. Об утверждении Стратегии развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года: Распоряжение Правительства РФ от 29.05.2015 N 996-р [Электронный ресурс]. – URL: [http://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_180402](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_180402) (дата обращения: 05.05.2017).
11. Об утверждении СанПиН 2.4.2.3286-15 «Санитарно-эпидемиологические требования к условиям и организации обучения и воспитания в организациях, осуществляющих образовательную деятельность по адаптированным основным общеобразовательным программам для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья»: Постановление главного государственного санитарного врача Российской Федерации от 10 июля 2015 г. N 26 [Электронный ресурс]. – URL: <http://pravo.gov.ru/proxy/ips/?docbody=&nd=102381888&intelsearch=%D1%E0%ED%CF%E8%CD+2.4.2.3286-151> (дата обращения: 05.05.2017).
12. Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями): Приказ Минобрнауки России от 19 декабря 2014 г. N 1599 [Электронный ресурс]. – URL: <http://xn--80abucjiiibhv9a.xn--p1ai/%D0%B4%D0%BE%D0%BA%D1%83%D0%BC%D0%B5%D0%BD%D1%82%D1%8B/5133> (дата обращения: 05.05.2017).
13. *Пискун О. Ю.* Психолого-педагогическая коррекция эмоционально-волевого развития глухих школьников // Сибирский педагогический журнал. – 2007. – № 15. – С. 188–200.
14. Примерная адаптированная основная общеобразовательная программа образования обучающихся с умственной отсталостью (нарушениями) [Электронный ресурс]. – URL: [http://uploads/2014/04/08\\_AООП\\_умств.отст.\\_10.11.2014.pdf](http://uploads/2014/04/08_AООП_умств.отст._10.11.2014.pdf) (дата обращения: 05.05.2017).
15. Программа развития воспитательной компоненты в общеобразовательных учреждениях (Письмо Минобрнауки России от 13.05.2013 № ИР-352/09) [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.consultant.ru/cons/cgi/online.cgi?req=doc;base=EXP;n=561547#0> (дата обращения: 05.05.2017).
16. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования: текст с изм. и доп. на 2011 г. – М.: Просвещение, 2011. – 33 с.
17. *Ясвин В. А.* Образовательная среда: от моделирования к проектированию. – М.: Смысл, 2001. – 365 с.

*Поступила в редакцию 12.05.2017*

## ORGANIZATIONAL AND MANAGEMENT ASPECTS OF OUTSIDE ACTIVITY OF TRAINING WITH MENTAL LEAVE IN THE LIGHT OF REALIZATION OF GEF

*Abstract.* One of the key aspects of the implementation of the requirements of the Federal state educational standard of education of students with mental retardation is strengthening the role of extracurricular activities this category of children in the development of adapted basic education programs and their successful socialization. In the article features of the organization and build the content of extracurricular activities of mentally retarded children in the light of the implementation of the National Education Standards. The authors consider methodical aspects of construction of the plan extracurricular activity, on the example of School N 991 in Moscow. Identified educational and socio-personal competences formed in mentally retarded students in extracurricular activities. The universal model of the structure of competence, which includes mega-, macro - and micro - components. The authors give examples of different implementation models of special (correctional) school developed plan extracurricular activities, taking into account regional peculiarities of the educational organization.

*Keywords:* extracurricular activities, Federal state educational standard of education of students with mental retardation (intellectual disabilities), special education, competence. Key words: after-hour activity, Federal state educational standard of education for students with mental retardation (intellectual disabilities), special pedagogy.

### References

1. Agaveyan, O. K., Agaveyan, R. O., Ryumina, T. V., 2013. Ryumin current research in correctional psychology and pedagogy. Novosibirsk: NGPU Publ., 169 p. (In Russ.)
2. Dmitriev, A. A., 2012. To the question of quality management special education. Special education, № 1, pp. 35–43. (In Russ., abstract in Eng.)
3. Dmitriev, A. A., 2015. Training for special and inclusive education in the light of its modernization. Bulletin of Moscow state regional University. Series: Pedagogy, № 4, pp. 100–107. (In Russ., abstract in Eng.)
4. Dmitriev, A. A., 2014. Structural characteristics of socio-personal competences of children with disabilities as an evaluation criteria of quality special education. Special education, № 3, pp. 12–20. (In Russ., abstract in Eng.)
5. Markova, T. V., 2014. Formation of natural science competence of mentally retarded children under conditions of competence-oriented educational environment. News of southern Federal University. Pedagogical science, № 8, pp. 113–118. (In Russ., abstract in Eng.)
6. Markova, T. V., Shevyreva, T. V., Kostenkova, Yu. A., 2014. Competence approach in education of students with disabilities. Science and school, № 1, pp. 125–128. (In Russ., abstract in Eng.)
7. Markova, T. V., 2015. Formation of educational competence of students with intellectual disabilities. Vestnik MGOU. Seriya: Pedagogika, 4, pp. 71–77. (In Russ., abstract in Eng.)
8. The “education” national project [online]. Available at: <http://xn--80abucjiihbv9a.xn--p1ai/%D0%BF%D1%80%D0%BE%D0%B5%D0%BA%D1%82%D1%8B> (accessed 05 May 2017) (In Russ.)
9. “On education in Russian Federation”: the Federal law with amendments and additions entered into force on 06.05.2014 [online]. Available at: <http://xn--80abucjiihbv9a.xn--p1ai/%D0%B4%D0%BE%D0%BA%D1%83%D0%BC%D0%B5%D0%BD%D1%82%D1%8B/5133> (accessed 05 May 2017) (In Russ.)
10. On approval of the Strategy of development of education in the Russian Federation for the period till 2025: the Decree of the RF Government on 29.05.2015 996 N-R [online]. Available at: [http://uploads/2014/04/08\\_AOOP\\_umstv.otst\\_10.11.2014.pdf](http://uploads/2014/04/08_AOOP_umstv.otst_10.11.2014.pdf) (accessed 05 May 2017) (In Russ.)
11. On approval of SanPiN 2.4.2.3286-15 “Sanitary-epidemiological requirements to conditions and organization of training and education in organiza-



- tions engaged in educational activities in an adapted General education programs for students with disabilities”: the resolution of the chief state sanitary doctor of the Russian Federation from July 10, 2015 N 26 [online]. Available at: <http://pravo.gov.ru/proxy/ips/?docbody=&nd=102381888&intelsearch=%D1%E0%ED%CF%E8%CD+2.4.2.3286-15> (accessed 05 May 2017) (In Russ.)
12. “On approval of Federal state educational standard of students with mental retardation (intellectual disabilities)” the Order of Minobrnauki of Russia from December 19, 2014 N 1599 [online]. Available at: <http://www.consultant.ru/cons/cgi/online.cgi?req=doc;base=EXP;n=561547#0> (accessed 05 May 2017) (In Russ.)
13. Piskun, O., 2007. Psycho-pedagogical correction of emotional-volitional development of deaf students. *Siberian pedagogical journal*, 15, pp. 188–200. (In Russ.)
14. Approximate adapted secondary education programme of students with mental retardation (disorders) [Electronic resource]. Available at: [http://uploads/2014/04/08\\_AOOP\\_ymctb.orcr.\\_10.11.2014.pdf](http://uploads/2014/04/08_AOOP_ymctb.orcr._10.11.2014.pdf) (accessed: 05 May 2017).
15. The program of development of educational components in the educational institutions (Letter of the Ministry of education of Russia from 13.05. 2013 n IR-352/09) [online]. Available at: <http://www.consultant.ru/cons/cgi/online.cgi?req=doc;base=EXP;n=561547#0> (accessed 05 May 2017). (In Russ.)
16. Federal state educational standard of primary General education: the text Rev. and additional for 2011. Moscow: Education Publ., 2011, 33 p. (In Russ.)
17. Jasvin, V. A., 2001. Educational environment: from modeling to designing. Moscow: Meaning Publ., 365 p.

*Submitted 12.05.2017*

*Родионова Елена Леонидовна**Кандидат педагогических наук, заместитель министра образования Нижегородской области, official@obr.kreml.nnov.ru, Нижний Новгород*

## СОЦИОКУЛЬТУРНОЕ РАЗВИТИЕ ОБУЧАЮЩИХСЯ В УСЛОВИЯХ РЕАЛИЗАЦИИ ФГОС ОО

*Аннотация.* В статье раскрывается значимость социокультурного развития обучающихся в контексте ФГОС ОО. Статья посвящена актуальной проблеме социокультурного развития обучающихся, понимаемого в контексте интеграции их социального и культурного развития в реальной многомерной и многоаспектной деятельности. Данная тема актуальна в связи с реализацией федеральных государственных образовательных стандартов общего и среднего образования. Доказано, что социокультурное развитие в условиях динамично изменяющегося мира осуществляется с учетом построения возрастных нормативов развития, учитывающих максимальные возможности обучающихся на определенной ступени развития. Новизна исследования состоит в обосновании возможности социокультурного развития учащихся как социокультурной практики, обеспечивающей развитие социокультурного опыта. Базой исследования служат теоретические и методологические основы системно-деятельностного, социокультурного, культурологического подходов. Раскрыты основные педагогические условия социокультурного развития обучающихся. Подчеркивается, что решение данной проблемы осуществляется в контексте построения индивидуального маршрута учащимися, обеспечивающего им развитие персонального пути.

*Ключевые слова:* социокультурное развитие, социокультурная деятельность, педагогические условия социокультурного развития обучающихся, социокультурная практика.

**Постановка задачи и научная экспозиция.** Переход страны к постиндустриальному этапу развития требует коренного обновления экономики, отвечающей инновационным требованиям внедрения достижений науки, производства, повышения качества современного образования и его роли в формировании индустрии инновационных достижений во всех сферах человеческой деятельности. В современных условиях «утверждается такой подход к прогрессу, который ставит во главу угла увеличение продуктивности ресурсов, и прежде всего интеллектуальных» [1, с. 5]. В этих условиях повышается роль социокультурного развития подрастающего поколения, обеспечивающего «их социальную успешность, развитие творческих способностей, сохранение и укрепление здоровья» [2, с. 6]. На развитие современного российского образования оказывают влияние и социокультурные вызовы «как следствие прошедшей в России на рубеже веков многовекторной революции» [5, с. 117].

Реализация федеральных государственных образовательных стандартов на всех уровнях общего образования (ФГОС ОО) предполагает не только «усвоение системы

знаний, умений и навыков, составляющих инструментальную основу компетенций учащихся, но и как процесс развития личности, обретения духовно-нравственного опыта и социальной компетентности» [3, с. 6] в социокультурном контексте современной эпохи. ФГОС ОО, основанный на методологии культурно-исторического и системно-деятельностного подходов, коренным образом изменил общую парадигму российского образования, ориентированную на «формирование у субъектов образовательного процесса гражданских ценностей и убеждений, обеспечение роста самосознания и гражданского взросления российского общества как основы социальной стабильности» [4, с. 64]. Воспитание гражданских ценностей и нравственных качеств у обучающихся приобретает в наши дни стратегическое значение. Оно обусловлено социокультурным развитием учащихся на основе реализации Примерной основной образовательной программы образовательного учреждения во взаимосвязи с семьей, учреждениями дополнительного образования. При этом деятельность образовательной организации является ведущей, определяющей базовые ценности, мировоззренческие идеи и установки обучающихся.

В этой связи значимой становится проблема социокультурного развития обучающихся в изменившихся условиях.

**Анализ методологических подходов.** Социокультурное развитие нами рассматривается как интеграция социального и культурного развития учащихся в реальной социокультурной многомерно-деятельностной жизни. В контексте системно-деятельностного (А. Г. Асмолов, Л. С. Выготский, А. Н. Леонтьев, Д. Б. Эльконин), социокультурного (А. В. Мудрик, Н. Б. Крылова, П. Сорокин) и культурологического подходов (А. П. Валицкая) социальное развитие рассматривается через призму культуры, «то есть понимание его как культурного процесса, осуществляющегося в культуросообразной образовательной среде, все компоненты которой наполнены человеческими смыслами и служат человеку, свободно проявляющему свою индивидуальность, способному к культурному саморазвитию в мире культурных ценностей» [6, с. 106]. При этом антропологические (человекоцентрированные) ценностно-целевые ориентиры характеризуют суть ФГОС ОО. В исследовании социокультурное развитие осуществляется с учетом построения возрастных нормативов развития, учитывающих «максимальные возможности развития детей на определенной ступени образования» [4, с. 172]. Именно учет возрастно-нормативной модели развития, раскрытой в исследовании В. И. Слободчикова позволяет выстроить возрастно-ориентированную педагогическую деятельность, обеспечивая раскрытие потенциальных возможностей обучающихся в каждом конкретном возрасте, «развертывая» их ситуации развития, становления субъектности как активной личности. Реализация возрастно-нормативной модели обеспечивает самоопределение – «определение человеком своего места в обществе и жизни в целом, выбор ценностных ориентиров, определение своего «способа жизни» и места в обществе. В процессе самоопределения человек решает две задачи – построение индивидуальных жизненных смыслов и построение жизненных планов во временной перспективе (жизненного проектирования)» [3, с. 68]. Именно проектирование является культурной формой деятельности обучающихся в современном

образовательном процессе.

**Исследовательская часть и система доказательств.** Раскрывая особенности социокультурного развития обучающихся, подчеркнем, что оно, осуществляясь преимущественно, сообразно их психовозрастным особенностям, обеспечивает развитие «нового социокультурного опыта, а также опыта преодоления проблем, жизненных коллизий, оптимального выбора при решении проблем» [8, с. 272]. Учащиеся, осознавая социальную значимость собственного участия в реализации значимой деятельности, вступают в новые отношения между собой, развивают средства общения друг с другом, у них формируется субъектность – как способность к преобразованию себя и мира.

Мы рассматриваем социокультурное развитие учащихся в контексте концепции В. В. Николиной как социокультурную практику [7]. По ее мнению, социокультурная практика осуществляет процессы взаимодействия социокультурной деятельности и постижение ценностных смыслов бытия. Погружение в социокультурную практику обеспечивает становление у них ценностных смыслов, деятельностных позиций, норм, она выступает средством их самосовершенствования. Во время социокультурной практики происходит встреча с новым социокультурным содержанием, которое обучающимися присваивается в процессе взаимодействия. «В этом случае она представляет собой совокупность развивающих образовательных сред, институтов, процессов, обеспечивающих различные формы организации социокультурной деятельности обучающихся и средством приобщения обучающихся к культуре в широком смысле слова в процессе развития, в первую очередь, проектной культуры обучающихся, в результате которой осваиваются знания о ценностях, нормах, социальных способах действия по разработке проекта, обеспечивая их индивидуальное развитие, включая учащихся в многообразие общественных отношений» [7, с. 272]. В процессе социокультурной практики осуществляется превращение индивидуального в общественное, «ценностей в себе» в «ценности для другого».

Социокультурное развитие обучающихся обуславливает становление гражданской идентичности личности, социальную и ду-

ховную консолидацию общества, социальную мобильность индивидуума, успешную социализацию подрастающего поколения, конкурентоспособность личности, общества, государства под воздействием необходимых условий и содействия с учетом построения возрастных нормативов развития, учитывающих максимальные возможности школьников на определенном уровне их развития.

В этой связи обучающиеся включаются в многообразие социокультурной деятельности в виде социальных проектов, социальных проб, социального проектирования, социальных практикумов, отражающих богатство жизни социума и обеспечивающих учащимся освоение социального опыта, социальных ролей, правил и норм общественного поведения в контексте возрастнo-нормативной модели, раскрывающей «максимальные возможности развития детей на определенной ступени образования» [3, с. 425].

Следует подчеркнуть, что социокультурное развитие обучающихся связано с формированием у них «российской и гражданской идентичности на основе принятия учащимися демократических ценностей, развития толерантности жизни в поликультурном обществе, воспитания патриотических убеждений, освоения основных социальных ролей, норм и правил» [3, с. 6].

**Результаты исследования.** В результате исследования выявлено, что в качестве основных педагогических условий социокультурного развития обучающихся, обеспечивающих им педагогическую поддержку, выступают следующие.

– Формирование и развитие демократического уклада школы, основанного во взаимосвязи учебной деятельности, внеклассной и внешкольной работы. Уклад школьной жизни рассматривается нами как организация всех элементов учебно-воспитательного процесса, ориентированных на идеи гражданского воспитания. Определяющими в укладе школьной жизни являются: системно-деятельностный подход; система базовых национальных ценностей; традиции, атрибуты, ритуалы школы; создание детско-взрослой общности, общественная самоорганизация; социальное партнерство школы с другими организациями (социальное партнерство позволяет воспитывать общность, мобильность, противодействие насилию, не-

справедливости, провозглашает «открытый широкий мир» на уровне региона, страны, зарубежных стран); включение учащихся в значимые общественно-полезные дела (своего района, города). Причем общественно-значимая деятельность рассматривается как форма совместной жизнедеятельности детей и взрослых. Важное место в ней отводится детским общественным движениям. Демократический уклад школы значительно расширяет среду развития учащихся для обеспечения пересечения со многими средами, включаясь во многие события.

– Взаимодействие с семьей, поскольку родители и близкие выступают субъектами социокультурного развития. Взаимодействие реализуется на основе единства принципов, ценностей, норм, установок семьи и школы; социокультурного окружения.

– Включение учащихся в социальную проектную деятельность, которая дает им возможность осваивать новые способы действий, ставить и решать различные задачи, видеть «возможное будущее» как результат своей деятельности, развивать умение позитивно сотрудничать, создавая проектный продукт так, чтобы любой инициативный ученик получал возможность участвовать в разработке молодежной политики школы, города, области, страны, в благотворительной деятельности, детском движении, конкурсах.

– Включение учащихся в социальные и профессиональные пробы для освоения учащимися основных социальных ролей, норм, правил отношений, решения жизненных задач определяет их место в обществе, профессиональное определение, что содействует проектированию стратегии жизненной перспективы. Включение обучающихся в новые формы социально значимой деятельности создает условия для их самоутверждения и самовыражения, а также «встраивание учения в личную биографию» (И. А. Колесникова). Именно совместное создание, сотворчество, а не трансляция социокультурных ценностей, артефактов обеспечивает эффективность [10], их эмоционально-ценностное отношение к миру.

– Социокультурное развитие учащихся, несмотря на то, что реализуется в детско-взрослой общности, имеет персональный путь в виде индивидуального образователь-

ного маршрута в соответствии с его интересами, предпочтениями, основанного на принципах самодвижения, выбора, сотрудничества, педагогической поддержки со стороны педагога.

Именно выстроенный индивидуальный образовательный маршрут (программа) вместе с педагогом, родителями способствует избавлению от случайности, стихийности, обеспечивая социокультурное развитие учащихся в контексте ФГОС ОО.

**Выводы.** Результаты исследования свидетельствуют о том, что основными эффектами социокультурного развития обучающихся, организуемых в различных видах деятельности, являются:

- становление субъектности личности;
- приобретение учащимися социокультурного опыта;
- овладение учащимися культурными ценностями, обеспечивающими культурное саморазвитие, самоопределение в выборе ценностных ориентиров;

– возможность включения обучающихся в ситуации, улучшающие жизнь местного сообщества «для приобретения опыта, реального управления и действия» [8, с. 10].

Таким образом, проведенное теоретическое исследование на основе системно-деятельностного, социокультурного и культурологического подходов расширило знание о социокультурном развитии обучающихся. Оно показало тесную связь в контексте возрастнo-нормативной модели развития. Социокультурное развитие учащихся рассматривается как их социокультурная практика, позволяющая обучающимся строить деятельность по самообразованию. Выявлены основные педагогические условия, обеспечивающие социокультурное развитие обучающихся.

Таким образом, социокультурное развитие обучающихся в условиях реализации ФГОС ОО обуславливает новый образ образования, ориентированный на становление и обретение человека целостного.

#### Библиографический список

1. *Асмолов А. Г.* Стратегия и методология социокультурной модернизации образования // Проблемы современного образования. – 2010. – № 4. – С. 4–18.
2. *Инновационное развитие: экономика, ресурсы, управление знаниями.* – М.: ИНФРА-М, 2013. – 624 с.
3. *Исаев Е. И., Слободчиков В. И.* Психология образования человека. Становление субъектности в образовательных процессах. – М.: Изд-во ПСТГУ, 2014. – 432 с.
4. *Максимова С. А., Герасимова И. В.* Культурные эффекты повышения квалификации педагогов: на пути к человеку эпохи постмодернизма // Нижегородское образование. – 2014. – № 4. – С. 4–13.
5. *Мудрик А. В.* Социокультурные вызовы современной школе на макроуровне // Сибирский педагогический журнал. – 2016. – № 1. – С. 117–124.
6. *Николина В. В., Родионова Е. Л.* Культурологический подход в контексте инновационных процессов в образовании // Нижегородское образование. – 2014. – № 2. – С. 104–111.
7. *Николина В. В.* Социокультурная практика как вектор развития современного образовательного пространства // Научный диалог. – 2017. – № 2. – С. 269–280.
8. *Примерная основная образовательная программа образовательного учреждения. Основная школа.* – М.: Просвещение, 2011. – 342 с.
9. *Формирование универсальных учебных действий в основной школе: от действия к мысли. Система заданий.* – М.: Просвещение, 2016. – 159 с.
10. *Фундаментальное ядро содержания общего образования.* – М.: Просвещение, 2011. – 79 с.

Поступила в редакцию 23.05.2017

## SOCIOCULTURAL DEVELOPMENT OF STUDENTS IN THE IMPLEMENTATION OF THE FEDERAL STATE STANDARDS

*Abstract.* The article reveals the significance of social and cultural development of students in the context of the federal state standards. The paper is concerned with the essential problem of social and cultural development of students in the context of actual multidimensional activities. This topic is particularly relevant in terms of realization of the federal state educational standards in general and secondary education. It is proved that social and cultural development in a dynamic and changing world is carried out according to the age standards and maximum opportunities of students at the particular stage of development. The novelty of a research consists in justification of the possibility of pupils' social and cultural development as the sociocultural practice, providing the development of social and cultural experience. Theoretical, methodological, social and cultural approaches provide the framework for this research. The article examines and reveals the main educational environment for socio-cultural development. The paper stresses that the problem is resolved by an individual route made by students. This will ensure a personal way of their further development.

*Keywords:* sociocultural development, sociocultural activity, pedagogical conditions of students' sociocultural development, sociocultural practice.

### References

1. Asmolov, A. G., 2010. Strategy and methodology of sociocultural modernization of education. *Problems of modern education*, 4, pp. 4–18. (In Russ.)
2. Innovative development: economy, resources, management of knowledge. Moscow: INFRA-M Publ., 2013, 624 p. (In Russ.)
3. Isaev, E. I., Slobodchikov, V. I., 2014. Psychology of education of a person. The formation of subjectivity in educational processes. Moscow: PSTGU Publ., 432 p. (In Russ.)
4. Maximova, S. A., Gerasimova, I. V., 2014. Cultural effects of teachers' professional development: on the way to a person of an era of a postmodernism. *Nizhny Novgorod education*, 4, pp. 4–13. (In Russ.)
5. Mudrik, A. V., 2016. Sociocultural calls to modern school at the macro level. *Siberian pedagogical journal*, 1, p. 117–124. (In Russ.)
6. Nikolina, V. V., Rodionova, E. L., 2014. Culturological approach in the context of innovative processes in education. *Nizhny Novgorod education*, 2, pp. 104–111. (In Russ.)
7. Nikolina, V. V., 2017. Sociocultural practice as a vector of modern educational space development. *Scientific dialogue*, 2, pp. 269–280. (In Russ.)
8. Approximate main educational program of an educational institution. Main school. Moscow: Prosveshcheniye Publ., 2011, 342 p. (In Russ.)
9. The formation of universal educational actions at school: from action to a thought. The system of tasks. Moscow: Prosveshcheniye Publ., 2016, 159 p. (In Russ.)
10. Fundamental center of maintenance the general education. Moscow: Prosveshcheniye Publ., 2011, 79 p. (In Russ.)

*Submitted 23.05.2017*



*Адеева Татьяна Николаевна**Кандидат психологических наук, доцент кафедры специальной педагогики и психологии, Костромской государственной университет, adeeva.tanya@rambler.ru, Кострома*

## **ПРОБЛЕМНЫЕ АСПЕКТЫ И ФАКТОРЫ ГОТОВНОСТИ К ИНКЛЮЗИВНОМУ ОБРАЗОВАНИЮ ПЕДАГОГОВ И РОДИТЕЛЕЙ\***

*Аннотация.* В статье проведен анализ наиболее проблемных аспектов психологической готовности к инклюзивному образованию педагогов и родителей. Показаны проблемы формирования мотивационно-ценностного и когнитивного компонентов готовности у педагогов и родителей детей с ОВЗ. У педагогов преобладает внешняя мотивация, отмечаются трудности изменения отношения к образовательному процессу, трудности восприятия его как вариативного, имеющего несколько траекторий. Для родителей детей с ОВЗ инклюзивное образование является ситуацией неопределенности, поскольку отсутствуют четкие представления о задачах и организации процесса, иногда – завышенный уровень ожиданий. В обеих группах родителей отмечен недостаточный уровень сформированности качеств, необходимых для эффективного взаимодействия. Определены некоторые факторы, влияющие на формирование психологической готовности к инклюзии у педагогов и родителей.

*Ключевые слова:* психологическая готовность, инклюзивное образование, родители, педагоги, дети с ограниченными возможностями здоровья.

Интегративный процесс в современном обществе наиболее активно проявляется в сфере образования. Не углубляясь в данной работе в анализ основных подходов к инклюзивному образованию, отметим, что оно, вероятно, становится этапом развития образовательной системы в целом [1]. Согласно Закону об образовании РФ, инклюзия должна обеспечить равнодоступность образования для всех вне зависимости «от образовательных потребностей и индивидуальных возможностей человека» [8]. Однако изменения на законодательном уровне и даже в практике образовательных учреждений не снимают проблем психологического характера, связанных с готовностью участников образовательного процесса к инклюзии.

Если ранее в центре внимания исследователей находились методологические, организационные, методические вопросы инклюзии, то в настоящее время возникает необходимость углубленного изучения психологической готовности к изменениям педагогов, родителей, детей.

Довольно большое количество работ посвящено изучению готовности педагогов к инклюзивному образованию. Подчеркивается необходимость изменения содержания и методов профессиональной подготовки специалиста на этапе обучения в вузе,

применение компетентностного подхода. Важной проблемой остается повышение квалификации либо переобучение уже работающих педагогов, недостаточность методической подготовки воспитателей и учителей [3; 9; 14]. Особую актуальность на сегодняшний день приобретает проблема доступности профессионального и высшего образования для людей с ОВЗ [5; 7]. С другой стороны, помимо профессиональных знаний и умений, работа в системе инклюзии требует изменений в эмоциональной и мотивационной сферах педагога. В работах С. В. Алехиной подчеркивается ведущая роль учителя в успешности внедрения инклюзивного образования. Исследователь показывает необходимость изменения отношения педагога к образовательному процессу, необходимость «эмоциональной готовности и нравственного принятия идеи инклюзии» [2, с. 74]. Различные аспекты психологической готовности педагогов проанализированы в исследованиях В. В. Хитрюк. Автором подчеркивается значимость ценностного аспекта в структуре готовности, указывается на необходимость формирования ценностного отношения к человеку вне зависимости от его способностей и возможностей как основы инклюзивной культуры [13].

Психологическая готовность родителей

\* Работа выполнена при поддержке гранта РФФИ, проект № 16-16-44001

к инклюзивному образованию традиционно изучается в двух аспектах. При исследовании отношения родителей детей с типичным развитием к инклюзии проблемными вопросами являются недостаточность знаний об особенностях развития детей с ОВЗ, стигматизация определенных категорий детей (в частности, с нарушениями интеллекта, с расстройствами аутистического спектра), недостаточность готовности к взаимодействию для разрешения возможных трудных ситуаций [4; 6; 9].

Небольшое количество работ посвящено изучению готовности к инклюзии родителей детей с ограниченными возможностями здоровья. Основными проблемами называются недостаточность знаний родителей о задачах инклюзии, а также опасения родителей по поводу адаптации ребенка в образовательном учреждении и по поводу отношения к нему педагогов и одноклассников [11; 12].

Несмотря на определенную проработанность темы, на наш взгляд, актуальными остаются вопросы выявления наиболее проблемных аспектов психологической готовности к инклюзии участников образовательного процесса на данном этапе развития системы образования, а также анализ факторов, влияющих на их формирование.

С целью изучения психологической готовности к инклюзивному образованию педагогов и родителей различных категорий детей было организовано исследование, в котором приняло участие 107 педагогов (воспитатели ДОУ и учителя средних школ), 210 родителей детей дошкольного, младшего школьного и подросткового возраста (105 родителей детей с ОВЗ, 105 родителей детей с типичным развитием). Исследование проводилось в образовательных учреждениях г. Костромы и Костромской области, г. Иваново. Поскольку основные результаты исследования были изложены в ряде статей, обратимся к анализу конкретных трудностей формирования готовности к инклюзии у участников образовательного процесса.

Учитывая побудительную, направляющую, смыслообразующую функцию мотивов деятельности, обратим внимание, в первую очередь, на недостаточность мотивационного компонента готовности. Свою включенность в инклюзивный процесс учителя и воспитатели объясняют, в основном,

внешними факторами: «изменилось законодательство», «становится много таких детей, приходится», «администрация направила на учебу, потому что дети с ОВЗ будут в моем классе». Внешняя мотивация присутствует у 45 % педагогов ДОУ, остальные респонденты оставили вопрос без ответа. У 72 % учителей школ преобладают внешние мотивы, для 17 % респондентов вопрос инклюзии не актуален; 10 % респондентов оставили вопрос без ответа. Недостаточность мотивационно-ценностного аспекта, вероятно, обусловлена традиционным отношением к образованию как к процессу овладения системой знаний, умений и навыков, итогом выражением которого становятся баллы экзамена. Значительные трудности в настоящее время наблюдаются в перестройке восприятия образования как вариативного процесса, имеющего несколько траекторий, целью которого является социализация личности. В реальной практике до сих пор наиболее распространены два варианта обучения: по основной образовательной программе и индивидуальное обучение на дому. Трудности изменения отношения к образовательному процессу связаны и с этапностью его организации. Успешность прохождения одного этапа становится основой для перехода на следующую ступень. На сегодняшний день расширение ориентиров образовательного процесса на уровне начальной школы (принятие ФГОС НО) и отсутствие этих ориентиров на уровне среднего звена создает ощущение неопределенности, не способствуя формированию профессиональной мотивации. Педагоги ожидают ситуации повышенной ответственности и увеличения эмоциональной нагрузки (около 20 % респондентов), когда они вынуждены определять образовательную траекторию ребенка, не имея достаточного опыта. Это важный момент, поскольку около 40 % воспитателей и 64 % учителей показывают пограничный уровень педагогической толерантности, что говорит о высоком уровне эмоционального напряжения.

Вероятно, указанные сложности в изменении отношения к образовательному процессу связаны и с некоторым формализмом знаний об особенностях развития детей с различными видами дизонтогенеза. Интересно, что у педагогов, имеющих опыт рабо-

ты с детьми с ОВЗ, присутствуют ожидания абсолютной компенсации специфики развития. Возникают, например, вопросы: «К какому возрасту ребенок с расстройствами аутистического спектра научится спонтанному поведению? Сколько потребуется времени для компенсации нарушений слуха и когда ребенок перестанет нуждаться в психолого-педагогическом сопровождении?» Такие факты свидетельствуют о недостаточности когнитивного компонента готовности педагогов. В связи с этим возникают трудности постановки стратегических целей образования в работе с детьми с ОВЗ, которые обозначают более 30 % учителей и воспитателей. Учителя школ, а в особенности воспитатели ДОО, отмечают высокий уровень трудностей в планировании работы в соответствии с новыми ФГОС, в тематическом планировании в условиях инклюзии, в постановке целей и задач инклюзии. Значимым фактором является неопределенность перспективы обучения детей с ОВЗ на уровне профессионального и высшего образования, что ведет педагогов к оценке своей деятельности в инклюзии как требующей значительных затрат, но не имеющей значимого итога. Другой особенностью когнитивного компонента является неадекватная оценка ожидаемых трудностей в обучении различных категорий детей. Традиционно как наиболее сложная оценивается работа с детьми с нарушениями интеллекта и расстройствами аутистического спектра. Приоритет отдается работе с детьми с сенсорными нарушениями, нарушениями речи, опорно-двигательного аппарата. Однако обучение данных категорий детей требует не меньшей методической подготовленности специалиста. Кроме того, важным и трудным аспектом будет создание ситуации успеха для ребенка в классе, включение его в общую деятельность. Проблемы методического характера отмечают как высоко значимые более 50 % педагогов школ и ДОО. Указанные трудности связаны с недостаточностью практического опыта работы с различными категориями детей с ОВЗ, что должно учитываться при планировании курсов повышения квалификации, программ переобучения специалистов.

Готовность к инклюзивному образованию родителей детей с ОВЗ также характеризуется проблемными аспектами. Определяя

специфику когнитивного компонента, хотелось бы отметить следующие важные моменты: родители знают специфику развития ребенка, его потребности, но очень скудно информированы в вопросах организации инклюзивного образования, в законодательных актах, регулирующих образовательный процесс. Родители практически не имеют представления о вариантах адаптированных образовательных программ, о содержании психолого-педагогического сопровождения ребенка в школе. Вероятно, вследствие этого родители высказывают опасения по поводу обучения ребенка в инклюзивном классе: «Боюсь, что не справится с программой; не будет успевать вместе со всеми». Чаще всего подобные опасения звучат у родителей детей с нарушениями интеллекта. У части родителей (17 %) присутствует понимание инклюзии как «развития и обучения ребенка наравне со сверстниками». В некоторых случаях это свидетельство завышенных ожиданий от инклюзивной практики.

В целом инклюзивное образование является для родителей ситуацией неопределенности: не достаточны представления об организации процесса, о его задачах и, соответственно, итоге. Большие опасения связаны у родителей с отношением к ребенку учителя и других детей (2-е место в рейтинге трудных ситуаций). Также высокая степень опасений связана у родителей с процессом адаптации ребенка к учебному заведению (1-е место в рейтинге трудных ситуаций). Вероятно, поэтому около 30 % родителей дошкольников и 68 % родителей младших школьников не смогли сформулировать свои ожидания от образовательного процесса. Менее всего готовы включиться в инклюзию родители детей с нарушениями интеллекта, с нарушениями функций опорно-двигательного аппарата, а также родители детей подросткового возраста. Среди родителей подростков 30 % респондентов ожидают «проблем» от инклюзивного образования. Этот результат имеет статистически значимые различия по сравнению с ответами родителей дошкольников ( $\varphi = 2,844$  при  $p \leq 0,01$ ) и родителей младших школьников ( $\varphi = 2,371$  при  $p \leq 0,01$ ). Очень небольшой процент родителей имеет представление об организации и содержании инклюзивного образования. В нашем исследовании это

были респонденты, включенные в общественные родительские организации. Они демонстрируют знание основ законодательства, чаще в мотивационных установках звучат темы социализации и развития детей, родители демонстрируют большую готовность к взаимодействию с педагогами, готовность к обмену опытом (получена статистически значимая разница в группах родителей дошкольников и младших школьников  $\varphi = 2,020$  при  $p \leq 0,01$ ). В данном исследовании такая группа респондентов встречается среди родителей дошкольников.

Содержательно мотивы родителей характеризуются стремлением к социализации ребенка (8,5 % респондентов), но в большей степени родители хотят «равноценного отношения к детям с ОВЗ; изменения отношения со стороны социума; отсутствия изоляции детей с ОВЗ» (такие ответы присутствуют у 15,2 % респондентов); 17 % родителей ожидают «создания условий для развития и обучения детей с ОВЗ».

Недостаточность знаний об инклюзивном образовании, ситуация неопределенности имеют важное значение с учетом того факта, что по результатам методики «Мотивация аффилиации» (А. Мехрабиана в модификации М. Ш. Магомед-Эминова) у 16 % родителей детей с ОВЗ можно предположить наличие состояния внутреннего дискомфорта и напряженности. Большинству родителей детей с ОВЗ, таким образом, требуется грамотное психолого-педагогическое сопровождение при включении ребенка в инклюзивное образование. Одной из важных задач сопровождения должна стать ликвидация пробелов в знаниях о сути, содержании, организации инклюзии, разъяснение специфики вариантов адаптированных образовательных программ, определение образовательных потребностей детей и способов их обеспечения. Другой задачей становится формирование адекватной мотивации, реальных ожиданий, которые могут быть реализованы при данном варианте обучения. Важной задачей является стабилизация эмоционального состояния родителей.

Психологическая готовность к инклюзии родителей детей с типичным развитием во многом определяется существующими в обществе социальными установками в отношении детей и взрослых с ОВЗ, поэтому

выделить наиболее проблемные аспекты практически невозможно. Для данной категории респондентов проблема инклюзивного образования не является лично значимой, они практически не имеют личного опыта взаимодействия с людьми с ОВЗ. Традиционно родители демонстрируют знание задач инклюзии, определяя их как «приобщение ребенка к жизни в обществе; обеспечение равных прав и возможностей». Респонденты декларируют толерантное отношение к детям с ОВЗ, поддерживая взаимодействие детей с типичным развитием и детей с ОВЗ (45 % ответов); определяя как ведущие чувства по отношению к детям с ОВЗ сочувствие, жалость, растерянность, тревогу; называя среди главных качеств людей с ОВЗ жизнестойкость (58 выборов) и трудолюбие (27 выборов). Однако объединение детей в инклюзивные классы поддерживает около 28 % респондентов, 17 % высказались категорически против. Остальные говорят об объединении детей в «специальных классах», что вряд ли можно назвать инклюзивной практикой. Ожидаемо, по мнению родителей, в инклюзивное образование не включаются дети с нарушениями интеллекта, с задержкой психического развития, с расстройствами аутистического спектра.

Для обеих групп родителей характерны сложности с формированием поведенческого компонента готовности, вернее тех качеств, которые могут оказывать влияние на взаимодействие личности. Исследование эмпатии в обеих группах респондентов показало преобладание заниженного уровня эмпатических способностей (57 % в группе родителей детей с типичным развитием и 51 % в группе родителей детей с ОВЗ); низкий уровень эмпатии наблюдается примерно у 25 % респондентов в каждой группе, средний уровень – у 24 % родителей детей с ОВЗ и 18 % родителей детей с типичным развитием. При изучении коммуникативной толерантности оказалось, что статистически выше показатели у родителей младших школьников с типичным развитием (неприятие индивидуальности  $U = 249, p < 0,0002$ ; я-эталон  $U = 281, p < 0,001$ ; категоричность в оценке  $U = 244, p < 0,001$ ; неумение скрывать чувства  $U = 286, p < 0,0014$ ; стремление перевоспитать  $U = 205, p < 0,000$ ; стремление переделать под себя  $U = 311, p < 0,004$ ; неу-

мение прощать  $U = 239, p < 0,0001$ ; нетерпимость к дискомфорту  $U = 327, p < 0,008$ ; неумение приспособляться  $U = 363, p < 0,03$ , что говорит о меньшей выраженности указанных качеств у респондентов.

Можно сказать, что в структуре психологической готовности к инклюзивному образованию на сегодняшний момент наиболее проблемными у педагогов, родителей детей с ОВЗ являются мотивационно-ценностный и когнитивный компоненты.

Факторами, влияющими на формирование готовности к инклюзии у педагогов, являются:

- традиционное отношение к образовательному процессу;
- недостаточная разработанность законодательной базы;
- стереотипность установок в отношении детей с ОВЗ;
- отсутствие реального опыта взаимодействия с детьми с различными видами дизон-

тогенеза;

- личностные качества.

У родителей обеих групп отмечен недостаточный уровень сформированности качеств, необходимых для выстраивания эффективного взаимодействия.

Факторами, влияющими на формирование готовности к инклюзии у родителей детей с ОВЗ, являются:

- специфика развития ребенка (вид нарушения);
- возраст ребенка;
- участие в общественной родительской организации;
- степень информированности о специфике инклюзивного образования.

Психологическая готовность к инклюзии родителей детей с типичным развитием определяется социальными установками в отношении детей с ОВЗ, личным опытом взаимодействия с детьми с ОВЗ.

#### Библиографический список

1. *Авакян А. В., Азатян Т. Ю., Чеснокова Г. С.* Инклюзивное образование: формирование международного профессионального сообщества // Сибирский педагогический журнал. – 2015. – № 5. – С. 186–189.
2. *Алехина С. В.* Психолого-педагогические исследования инклюзивного образования в практике подготовки магистрантов // Психологическая наука и образование. – 2015. – Т. 20, № 3. – С. 70–78.
3. *Богомолова Е. А., Спиженкова М. А.* Инклюзия: проблемное поле в сознании и мышлении учителя // Развитие профессионального мышления: исследовательские подходы и образовательные технологии: коллективная монография. – Калуга: КГУ им. К. Э. Циолковского, 2015. – С. 166–194.
4. *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: 23.04.2017).
5. *Дегтярева Т. Н.* Готовность преподавателей высшей школы к инклюзивному образованию человека с ограниченными возможностями здоровья // Сибирский педагогический журнал. – 2015. – № 6. – С. 137–140.
6. *Леонова Е. В., Глебова Ю. Ю.* Анализ состояния готовности родителей к совместному обучению детей в условиях инклюзивной образовательной среды // Интеграционные тенденции в медицине и образовании. – 2017. – Т.1, № 1. – С. 78–82.
7. *Марголис А. А., Рубцов В. В., Серебрянникова О. А.* Концепция проекта развития качества и доступности высшего образования для лиц с инвалидностью в Российской Федерации // Психологическая наука и образование. – 2017. – Т. 20, № 1. – С.10–17.
8. «Об образовании в Российской Федерации» Федеральный закон от 29.12.2012 №273-ФЗ. – URL: <http://минобрнауки.рф/документы/2974>(дата обращения: 22.06.2017).
9. *Палецкая Т. В., Рюмина Т. В.* Оценка достижений обучающихся с ограниченными возможностями здоровья как проблема эффективности инклюзивного образовательного процесса // Сибирский педагогический журнал. – 2016. – № 5. – С. 93–98.
10. *Симаева И. Н., Хитрюк В. В.* Проблемы готовности к инклюзивному образованию родителей обучающихся // Вестник Балтийского федерального университета им. И. Канта. Серия: философия, педагогика, психология. – 2015. – № 11. – С. 54–62.
11. *Слюсарева Е. С.* Психологическое сопровождение родителей в условиях инклюзивного образования детей с ограниченными возможно-



стями здоровья // *Фундаментальные исследования*. – 2015. – № 2 (Ч. 1). – С. 179–183.

12. Хайрудинова Р. И. Проблема формирования психологической готовности родителей, воспитывающих детей с ограниченными возможностями здоровья и педагогов к реализации инклюзивного образования // *Симбирский научный вестник*. – 2015. – № 3. – С. 111–113.

13. Хитрюк В. В. Готовность педагогов к ин-

клюзивному образованию: ценностный аспект // *Вестник МГПУ. Серия: Педагогика и психология*. – 2013. – № 4. – С. 102–111.

14. Шалагинова К. С., Куликова Т. И., Черкасова С. А. Подготовка учащихся общеобразовательных школ к принятию особых детей в условиях перехода к инклюзивному образованию: теоретический и прикладной аспект. – Тула: Изд-во: Гриф и К, 2013. – 173 с.

*Поступила в редакцию 23.05.2017*

*Adeeva Tatiana Nikolaevna*

*Cand. Sci. (Psychol.), Assoc. Prof. of Special Pedagogy and Psychology, Kostroma State University, adeeva.tanya@rambler.ru, Kostroma*

## CURRENT PROBLEMS AND THE FACTORS OF READINESS FOR INCLUSIVE EDUCATION TEACHERS AND PARENTS\*

*Abstract.* In the article the analysis of the most problematic aspects of psychological readiness towards inclusive education of teachers and parents, the specificity of formation of components of psychological readiness of participants of the educational process. It describes the problems of formation of the motivational-axiological and cognitive components of readiness of teachers and parents of children with disabilities. Of teachers is dominated by extrinsic motivation, there are difficulties of changing attitudes towards the educational process, the difficulties of interpreting it as a variable that has multiple trajectories. For parents of children with disabilities inclusive education is a situation of uncertainty, because there is no clear understanding of the objectives and organization of the process, sometimes inflated expectations. Marked insufficient level of development of qualities necessary for effective interaction in parents of children with disabilities and typical development. Identifies some factors that influence the formation of psychological readiness for inclusion of teachers and parents.

*Keywords:* inclusive education, psychological readiness, children with disabilities, parents, teachers.

### References

1. Avakyan, A. V., Azatyan, T. Yu., Chesnokova, G. S., 2015. Inclusive education: the formation of international professional community. *Siberian Pedagogical Journal*, № 5, pp. 186–189. (In Russ., abstract in Eng.)

2. Alekhina, S. V., 2015. Psychological-pedagogical research of inclusive education in the practice of preparation of graduates. *Psychological Science and Education*, T. 20, № 3, pp. 70–78. (In Russ., abstract in Eng.)

3. Bogomolova, E. A., Spizhenkova, M. A., 2015. Inclusion: a problematic field in the mind and mind of the teacher. Development of professional thinking: research approaches and educational technologies: collective monograph. Kaluga: KSU them. K. E. Tsiolkovsky Publ., pp. 166–194.

4. Glukhova, E. S., Litvina, S. A., 2013. The issue of psychological readiness of teachers and parents to implement inclusive education. *Inclusive education:*

practice, research, methodology [online]. Moscow: MSPPU Publ. Available at: <http://edu-open.ru> (Accessed 23 April 2016). (In Russ.)

5. Degtyareva, T. N., 2015. The readiness of high school teachers to inclusive education for person with disabilities. *Siberian Pedagogical Journal*, 6, pp. 137–140. (In Russ., abstract in Eng.)

6. Leonova, E. V., Glebova, Yu. Yu., 2017. Analysis of the state of readiness of parents to joint education of children in conditions of inclusive educational environment. *Integration trends in medicine and education*, T. 1, № 1, pp. 78–82. (In Russ., abstract in Eng.)

7. Margolis, A. A., Rubtsov, V. V., Serebryannikova, O. A., 2017. The concept of the project for the development of quality and accessibility of higher education for persons with disabilities in the Russian Federation. *Psychological Science and Education*, T. 20, № 1, pp. 10–17. (In Russ., abstract in Eng.)

\*Work is performed under support of RFBR, project № 16-16-44001



8. RF Federal Law "On Education in Russian Federation" dated December, 29, 2012, No 273-FZ (In Russ.).
9. Paleckaya, T. V., Ryumina, T. V., 2016. Assessment of achievements of students with disabilities as a problem of effectiveness of inclusive educational process. *Siberian Pedagogical Journal*, 5, pp. 93–98. (In Russ., abstract in Eng.)
10. Simaeva, I. N., Khitryuk, V. V., 2015. Problems of readiness for inclusive education of parents of students. *Bulletin of the Baltic Federal University. I. Kant. Series: philosophy, pedagogy, psychology*, 11, pp. 54–62 (In Russ., abstract in Eng.).
11. Slyusareva, E. S., 2015. Psychological support of parents in the inclusive education of children with disabilities. *Fundamental research*, 2 (CH. 1), pp. 179–183. (In Russ., abstract in Eng.).
12. Hajrudinova, R. I., 2015. The problem of formation of psychological readiness of parents of children with disabilities and teachers to implement inclusive education. *Simbirsk scientific Herald*, 3, pp. 111–113. (In Russ., abstract in Eng.)
13. Khitryuk, V. V., 2013. Readiness of teachers for inclusive education: the value aspect. *Vestnik MGPU. Series: Pedagogy and Psychology*, 4, pp. 102–111 (In Russ., abstract in Eng.).
14. Shalaginova, K. S., Kulikova, T. I., Cherkasova, S. A., 2013. Preparation of pupils of secondary schools for the adoption of special children in the context of transition to inclusive education: the theoretical and applied aspects. Tula: Grif i K Publ., 173 p.

*Submitted 23.05.2017*

УДК 159.923+159.93

## **Быструшкин Сергей Константинович**

*Доктор биологических наук, профессор кафедры анатомии, физиологии и безопасности жизнедеятельности, Новосибирский государственный педагогический университет, bistrushkin@mail.ru, Новосибирск*

## **Созонова Ольга Ярославовна**

*Доцент кафедры рисунка, живописи и художественного образования, Новосибирский государственный педагогический университет, samea@list.ru, Новосибирск*

## **Петрова Нина Геннадьевна**

*Кандидат филологических наук, доцент, Новосибирский государственный педагогический университет, petrova@ngs.ru, Новосибирск*

## **Шукина Надежда Алексеевна**

*Магистр, Новосибирский государственный педагогический университет, nadechka10.95@mail.ru, Новосибирск*

## **Иванова Татьяна Владимировна**

*Бакалавр, Новосибирский государственный педагогический университет, ivanovatatyana.32917@gmail.com, Новосибирск*

## **ВЛИЯНИЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ СВОЙСТВ ЛИЧНОСТИ НА ГРАФИЧЕСКОЕ ВОСПРОИЗВЕДЕНИЕ ЗРИТЕЛЬНОЙ ИНФОРМАЦИИ**

*Аннотация.* В статье представлены результаты исследования влияния психологических свойств личности на технику и характер графического воспроизведения зрительной информации. Проведена оценка психологических свойств личности младших школьников и студентов очной и заочной форм обучения разного пола, не имеющих художественных навыков. В ходе сравнительного анализа было установлено, что рисунки синтетического типа характерны для младших школьников и экстравертивных студентов независимо от пола.

Активное применение кинестетического восприятия внешней информации в сочетании с визуальной и аудиальной репрезентативными системами, наличие высокого уровня функционального взаимодействия полушарий головного мозга позволяет выполнять рисунки аналитического типа. Такие рисунки особенно характерны для интровертивных юношей, а также для девушек-интровертов.

Выявленную зависимость техники рисования от таких психологических свойств личности, как доминирование одной из репрезентативных систем (при их различных сочетаниях), психологический тип личности, особенности функциональной асимметрии головного мозга следует учитывать в процессе формирования и совершенствования художественных навыков обучающихся.

*Ключевые слова:* психологические свойства личности, зрительная информация, техника рисунка, межполушарная асимметрия, психотип, перцептивное восприятие.

**Введение.** Эффективность деятельности человека, его поведение во многом определяются качеством зрительной информации. Известно, что 80 % информации человек получает через зрительное восприятие, где особое место занимает организация активности субъекта посредством психологических установок. Зрительная информация является одним из ведущих компонентов в структуре формирования знаний, умений и навыков,

необходимых при практической ориентации в окружающем мире и осуществлении различных видов деятельности [11; 17].

В многочисленных исследованиях [1; 5; 8] показано, что зрение является одним из ведущих факторов стимуляции познавательной деятельности. Коррекция восприятия видимого мира становится возможной благодаря способности к психологической манипуляции зрительной информацией и вы-

работанным в практической деятельности критериям адекватности поведения. Сопоставляя зрительные стимулы с хранящимися в памяти эталонами, субъект создает разные структуры, при этом не исключаются возможности воображения и фантазии [9].

Каждый человек в разных ситуациях самостоятельно выделяет в определенном объекте те свойства, которые для него наиболее значимы в данный момент. Это приводит к тому, что образ одного и того же объекта одним и тем же человеком воссоздается по-разному. В ситуации риска эта зависимость проявляется еще ярче [6; 16].

У разных людей в процессе жизнедеятельности вырабатываются своеобразные установки и позиции, которые принято называть индивидуальным видением мира. При ограничении возможности анализировать информацию с помощью зрения, когда субъект не всегда может адекватно зафиксировать отражаемое явление, появляется тенденция к обеднению чувственного опыта [3].

При недостаточности зрительной информации, как отмечают различные исследователи [1; 12], обнаруживается разрыв между чувственным опытом и образным мышлением, наблюдается своего рода «вербализм» мышления.

В связи с этим особый интерес представляет исследование влияния психологических качеств личности на разных этапах ее психофизического развития на графические особенности воспроизведения зрительной информации.

**Методики и результаты исследования.** В исследовании принимали участие 150 человек: учащиеся младших классов школы № 168 г. Новосибирска; студенты очной и заочной форм обучения факультета психологии (ФП) и факультета физической культуры (ФФК) Новосибирского государственного педагогического университета.

Для выявления психологических качеств у участников эксперимента были использованы следующие методики:

- методика оценки ведущего полушария [13];
- методика определения типа личности по Юнгу [10];
- методика определения доминирующей перцептивной модальности [15].

Диагностика психологических качеств

личности осуществлялась в трех возрастных группах по 50 человек в каждой:

- учащиеся младших классов (7–8 лет);
- студенты ФП очной формы обучения (20–22 года);
- студенты ФП, ФФК заочной формы обучения (30–35 лет).

Все результаты обработаны методами вариационной статистики с использованием пакета статистических программ (Statistika–6).

На первом этапе исследования всем участникам эксперимента было предложено с использованием простого карандаша в любой доступной для них технике нарисовать зрительный образ, который возникает в их воображении, когда они слышат следующие слова: яблоко, стол, цветок, собака. Слова были подобраны по мере усложнения графического воспроизведения формы, объема, фактуры, тона и деталей объектов, представляемых по памяти.

При анализе рисунков было установлено, что обследуемые, не имеющие специальных художественных навыков, независимо от пола и возраста все предложенные объекты изображают практически одинаково: на рисунках представлена символически упрощенная форма изображаемых по памяти объектов, выполненных, как правило, однотонной линией в двухмерной плоскости листа.

При этом отмечается использование графических шаблонов или без отражения индивидуальных внешних признаков изображаемых объектов, или выраженных в крайне слабой степени. В рисунках не соблюдается пропорциональность, сохраняется **прозрачность** отдельных частей предмета. В целом, анализируемые рисунки отличались лишь количеством изображаемых деталей.

Вероятно, подобные схематические рисунки, с одной стороны, представляют собой образные стереотипы, являющиеся результатом сложной аналитико-синтетической деятельности коры головного мозга, с помощью которой фиксируется и сохраняется в памяти сложная и разнообразная сенсорная информация. С другой стороны, техника и детали графического воспроизведения сенсорной информации обусловлены возрастными особенностями восприятия внешнего мира и функциональными возможностями взаи-

модействия полушарий головного мозга.

Известно, что функциональная активность правого полушария обеспечивает мыслительные процессы синтеза сенсорной информации с последующим ее анализом. Это позволяет получать целостное восприятие образов и их узнавание. Функциональная же активность левого полушария, напротив, специализируется на мыслительных процессах анализа с последующим синтезом сенсорной информации. Тем самым обуславливается локальное восприятие образов [2; 7; 14].

Учитывая это, мы распределили полученные рисунки на два типа:

- символический (формальный графический шаблон);
- аналитический (графический шаблон с изображением характерных деталей).

На следующем этапе было проведено исследование психологических свойств личности всех участников эксперимента.

В табл. 1 представлены результаты исследования психологических свойств личности респондентов в зависимости от пола и возраста.

Таблица 1

**Проявление психологических свойств личности у респондентов разных половозрастных групп, %**

Психологические свойства личности	Младшие школьники (7–8 лет)*	Студенты-очники (20–22 года)		Студенты-заочники (30–35 лет)	
		девушки	юноши	девушки	юноши
Интроверты	100 (смешанный психотип)	44	60	45	67
Экстраверты		56	40	55	33
Визуалы	25	56	60	25	33
Аудиалы	17	16	15	60	7
Кинестетики	58	28	25	15	50
Левополушарные	–	–	20	–	8
Правополушарные	100	92	60	90	92
Амбидекстры	–	8	20	10	–

*Примечание.* \*Поскольку у младших школьников не отмечалось выраженной зависимости психологических свойств личности от пола, то здесь и далее они были объединены в одну группу.

Следует отметить, что у обследуемых учащихся младших классов не было выявлено достоверных различий по психотипу. В этом возрасте у обследуемых девочек и мальчиков на фоне визуального и аудиального восприятия информации доминирующую позицию занимает кинестетическое восприятие, а также правополушарная асимметрия.

С возрастом в зависимости от пола и характера деятельности отмечалось более активное функциональное взаимодействие левого и правого полушария (см. табл. 1).

Кроме того, в других возрастных группах наблюдалась четкая дифференциация на экстравертивный и интровертивный психотипы. При этом юношей-интровертов было в среднем на 38 % больше, чем девушек-ин-

тровертов, причем с возрастом данная тенденция заметно возрастала.

Результаты проведенного исследования показывают, что в возрасте 20–22 лет как у юношей, так и у девушек визуальное восприятие внешнего мира занимает доминирующую позицию. Однако в более позднем возрасте (30–35 лет) на фоне активного визуального восприятия, как видно из табл. 1, у девушек происходит смещение перцептивной модальности в сторону аудиального восприятия, а у юношей – в сторону кинестетического.

Исследования влияния психологического типа личности на технику и характер воспроизведения зрительной информации с учетом пола и возраста представлены в таблицах 2 и 3.

**Влияние психологического типа личности девушек разных возрастных групп на технику и характер изображения, %**

Группа	Психологический тип		Тип рисунка	
			символический	аналитический
Младшие школьники (7–8 лет)	100 (смешанный психотип)		100	–
Девушки-очницы (20–22 года)	Интроверты	44	8	36
	Экстраверты	56	56	–
Девушки-заочницы (30–35 лет)	Интроверты	45	10	35
	Экстраверты	55	55	–

Младшие школьники независимо от пола выполняют рисунки символического типа, т. е. используют графические шаблоны без отражения индивидуальных внешних признаков изображаемых объектов. Для учащихся младших классов при недостаточно развитой аналитико-синтетической системы мышления и специальных навыков изобразительной деятельности графическое воспроизведение зрительной информации ограничивается крайней степенью символического обобщения. Вероятно, уже в этом возрасте формируются графические стереотипы воспроизведения зрительной информации, которые в дальнейшем могут оказывать психологическое влияние на адекватность

восприятия реальности.

Отмечается, что в возрасте 20–35 лет в среднем 55,5 % девушек-экстравертов очного и заочного отделений выполняют рисунки на том же уровне, что и младшие школьники. И лишь в среднем 35,5 % девушек-интровертов очного и заочного отделений больше внимания уделяют изображению деталей и поэтому могут выполнить рисунок аналитического типа.

Из табл. 3 видно, что у юношей, как и у девушек, отмечается определенная корреляция между психотипом личности и техникой графического воспроизведения зрительной информации.

Таблица 3

**Влияние психологического типа личности юношей разных возрастных групп на технику и характер изображения (в %)**

Группа	Психологический тип		Тип рисунка	
			символический	аналитический
Младшие школьники (7–8 лет)	100 (смешанный психотип)		100	–
Юноши-очники (20–22 года)	Интроверты	60	40	20
	Экстраверты	40	40	–
Юноши-заочники (30–35 лет)	Интроверты	67	25	42
	Экстраверты	33	33	–

Если у юношей-интровертов с возрастом отмечается увеличение количества рисунков аналитического типа, то у юношей-экстравертов очной и заочной форм обучения рисунки аналитического типа отсутствуют. Кроме того, их рисунки символического типа практически не отличались от рисунков учащихся начальных классов по технике и качеству исполнения (см. табл. 3).

Полученные результаты позволяют за-

ключить, что психологический тип личности оказывает существенное влияние на технику и характер графического воспроизведения сенсорной информации. У экстравертов в возрасте 20–22 лет независимо от пола преобладают рисунки символического типа, в то время как у интровертивных девушек и юношей в возрасте 30–35 лет отмечается появление рисунков аналитического типа.

Выявленная особенность, видимо,

обусловлена не только отсутствием специальных художественных навыков, но и психологическим влиянием доминирующей перцептивной модальности личности. Для

проверки данного предположения был проведен анализ рисунков относительно доминирующей перцептивной модальности, результаты которого представлены в табл. 4, 5.

Таблица 4

**Влияние доминирующей перцептивной модальности у девушек разных возрастных групп на технику и характер изображения, %**

Группа	Модальность		Тип рисунка	
			символический	аналитический
Младшие школьники (7–8 лет)	Визуалы	25	25	–
	Аудиалы	17	17	–
	Кинестетики	58	42	16
Девушки-очницы (20–22 года)	Визуалы	56	24	32
	Аудиалы	16	16	–
	Кинестетики	28	16	12
Девушки-заочницы (30–35 лет)	Визуалы	25	5	20
	Аудиалы	60	52	8
	Кинестетики	15	5	10

Полученные результаты показывают, что у младших школьников при доминирующей кинестетической перцептивной модальности в сочетании с визуальной и аудиальной системами восприятия преобладает символический тип рисунка, составляющий в среднем 84 %.

С возрастом у девушек, вероятно, в результате более активного применения ауди-

альной системы восприятия увеличивается не только процент рисунков символического типа, но и аналитического (см. табл. 4).

У юношей заочной формы обучения с доминированием визуальной модальности процент символического рисунка уменьшился по сравнению с группой младших школьников на 17 %, а с кинестетической – на 25 % (см. табл. 5).

Таблица 5

**Влияние доминирующей перцептивной модальности у юношей разных возрастных групп на технику и характер изображения, %**

Группа	Модальность		Тип рисунка	
			символический	аналитический
Младшие школьники (7–8 лет)	Визуалы	25	25	–
	Аудиалы	17	17	–
	Кинестетики	58	42	16
Юноши-очники (20–22 года)	Визуалы	60	30	30
	Аудиалы	15	15	–
	Кинестетики	25	10	15
Юноши-заочники (30–35 лет)	Визуалы	33	8	25
	Аудиалы	17	17	–
	Кинестетики	50	17	33

Как видно из табл. 5, с возрастом у юношей с доминирующей кинестетической модальностью процент рисунков аналитического типа возрастает на 17 %.

Полученные результаты позволяют сделать предположение о том, что у юношей комбинированное сочетание репрезентативных систем при активном использовании ки-



нестетической составляющей способствует появлению рисунков аналитического типа. Особенно ярко это проявляется в младшем школьном возрасте (см. табл. 4, 5).

Для выяснения влияния межполушарной асимметрии головного мозга на графические особенности воспроизведения зрительной информации был проведен сравнительный анализ рисунков в разных половозрастных группах (табл. 6, 7).

Так, было установлено (см. табл. 6), что у праворуких младших школьников рисунков синтетического типа в 5,2 раза больше, чем рисунков аналитического типа. У девушек очной и заочной форм обучения количество рисунков синтетического типа по сравнению с младшими школьниками снижается, а количество рисунков аналитического типа увеличивается, что, вероятно, обусловлено повышением уровня межполушарного взаимодействия в этом возрасте.

Таблица 6

**Влияние межполушарной асимметрии головного мозга у девушек разного возраста на технику и характер изображения, в %**

Группа	Асимметрия		Тип рисунка	
			синтетический	аналитический
Младшие школьники (7–8 лет)	Леворукие	–	–	–
	Праворукие	100	84	16
	Амбидекстры	–	–	–
Девушки-очницы (20–22 года)	Леворукие	–	–	–
	Праворукие	92	56	36
	Амбидекстры	8	8	–
Девушки-заочницы (30–35 лет)	Леворукие	–	–	–
	Праворукие	90	60	30
	Амбидекстры	10	5	5

По мере взросления у праворуких юношей, как видно из табл. 7, количество рисунков синтетического типа, по сравнению

с группой младших школьников, снижается в среднем на 51,5 %, а количество рисунков аналитического типа возрастает в 4 раза.

Таблица 7

**Влияние межполушарной асимметрии головного мозга у юношей разного возраста на технику и характер изображения, в %**

Группа	Асимметрия		Тип рисунка	
			синтетический	аналитический
Младшие школьники (7–8 лет)	Леворукие	–	–	–
	Праворукие	100	84	16
	Амбидекстры	–	–	–
Юноши-очники (20–22 года)	Леворукие	20	–	20
	Праворукие	60	40	20
	Амбидекстры	20	–	20
Юноши-заочники (30–35 лет)	Леворукие	8	8	–
	Праворукие	92	25	67
	Амбидекстры	–	–	–

Полученные в ходе исследования результаты позволяют предположить, что функциональное распределение нагрузки между обоими полушариями головного мозга

в процессе социальной адаптации обеспечивает эффективную аналитико-синтетическую деятельность мышления, что находит свое отражение в рисунках аналитического

типа как у юношей, так и у девушек.

**Заключение.** Зрительная информация, являясь одним из базовых источников формирования механизмов адаптивного поведения, оказывает специфическое влияние на психику человека, которая в свою очередь обуславливает запечатление зрительных образов и особенности их графического воспроизведения. Так, большинство учащихся младших классов с правополушарным доминированием, которое обеспечивает целостное восприятие образов и их узнавание, выполняют рисунки синтетического типа.

При активном функциональном взаимодействии обеих полушарий головного мозга респондентов появляются рисунки аналитического типа, процент которых увеличивается с возрастом и не зависит от пола. К этому следует добавить, что доминирование кинестетической репрезентативной системы в сочетании с визуальным и аудиальным восприятием также способствует появлению у них рисунков аналитического типа. Графическое воспроизведение зрительной информации имеет определенную зависимость от гендерных и психотипических особенностей личности. Экстравертивные юноши и девушки очной и заочной форм обучения выполняют рисунки синтетического типа на

таком же уровне, как и младшие школьники. У интровертивных личностей, среди которых преобладают юноши, отмечается больший процент рисунков аналитического типа.

Исследование показало, что у большинства людей, не имеющих специальных художественных навыков, практически на протяжении всей жизни техника графического воспроизведения зрительной информации остается на уровне воспроизведения усвоенных графических шаблонов (упрощенной символической формы), которые они переносят из рисунка в рисунок.

На основании полученных результатов можно констатировать наличие определенной зависимости графического воспроизведения зрительной информации от ряда психологических качеств личности: доминирования репрезентативных систем, психологического типа личности, особенностей функциональной асимметрии головного мозга, а также от возрастных и половых различий.

Выявленная в ходе исследования зависимость техники рисования от индивидуальных психологических свойств личности позволит эффективно организовать педагогический процесс, направленный на формирование и совершенствование художественных навыков у разных групп обучающихся.

#### Библиографический список

1. *Акимова М. К., Козлова В. Т.* Психологическая коррекция умственного развития школьников: учеб. пособ. для студ. высш. пед. учеб. заведений. – М.: Издательский центр «Академия», 2000. – 160 с.
2. *Антропова Л. К., Андронникова О. О., Куликов В. Ю., Козлова Л. А.* Функциональная асимметрия мозга и индивидуальные психофизиологические особенности человека // Медицина и образование в Сибири. – 2011. – № 3. – С. 4.
3. *Блинникова И. В.* Роль зрительного опыта в развитии психических функций. – М.: Изд-во ИПРАН, 2003. – 142 с.
4. *Быструшкин С. К.* Формирование адаптивных возможностей ребенка. – Новосибирск: Изд-во НГПУ, 2001. – 170 с.
5. *Венгер Л. А.* Развитие сенсорного восприятия в процессе воспитания. – М.: Просвещение, 2001. – 152 с.
6. *Волкова Е. Ф.* Формирование зрительного образа восприятия в условиях риска: автореф. дис. ... канд. психол. наук. – Новосибирск, 1997. – 16 с.
7. *Жаворонкова Л. А.* Особенности межполушарной асимметрии ЭЭГ правой и левой как отражение взаимодействия коры и регуляторных систем мозга // Функциональная межполушарная асимметрия: хрестоматия / под ред. Н. Н. Боголепова, В. Ф. Фокина. – М.: Научный мир, 2004. – С. 287–292.
8. *Жукова Е. А.* Острота зрения, зрительное восприятие и факторы, влияющие на них у младших школьников: дис. ... канд. биол. наук. – Киров, 2004. – 189 с.
9. *Зинченко В. П., Вергилес Н. Ю.* Формирование зрительного образа: исследование деятельности зрительной системы. – М.: Изд-во МГУ, 1969. – 105 с.
10. *Карелин А. А.* Большая энциклопедия психологических тестов. – М.: Эксмо, 2007. – 416 с.
11. *Майер Н. Я.* Психологические механизмы формирования зрительного образа: автореф. дис. ... канд. психол. наук. – Новосибирск, 1995. – 22 с.

12. *Озерова М. В.* О детском рисовании. – М.: Студия Артемия Лебедева, 2013. – 270 с.
13. *Практикум по гендерной психологии.* – СПб.: Питер, 2003. – 479 с.
14. *Ротенберг В. С.* Межполушарная асимметрия, ее функция и онтогенез // Руководство по функциональной межполушарной асимметрии. – М.: Научный мир, 2009. – С. 164–184.
15. *Фетискин Н. П., Козлов В. В., Мануйлов Г. М.* Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп. – М.: Изд-во Института Психотерапии, 2002. – 490 с.
16. *Черчес Т. Е.* Особенности восприятия аудиовизуальной информации в научно-познавательных фильмах // Коммуникация в современной парадигме социального и гуманитарного знания. – М.: Изд-во МГУ и Российской коммуникативной ассоциации, 2008. – С. 518–520.
17. *Robbins I.* Arts and crafts media ideas for the elementary teacher Irene Robbins. – West Nyach (N.Y): Parker Publ., 1973. – 236 p.

Поступила в редакцию 25.04.2017

***Bystrushkin Sergey Konstantinovich***

*Dr. Sci. (Biolog.), Prof. of the Department of Anatomy, Physiology and Safety of Life, Novosibirsk State Pedagogical University, bistrushkin@mail.ru, Novosibirsk*

***Sozonova Olga Yaroslavovna***

*Assist. Prof. of the Department of Drawing, Painting and Art Education, Novosibirsk State Pedagogical University, camea@list.ru, Novosibirsk*

***Petrova Nina Gennadievna***

*Cand. Sci. (Philol.), Assist. Prof., Novosibirsk State Pedagogical University, npetrova@ngs.ru, Novosibirsk*

***Shchukina Nadezhda Alekseevna***

*Master, Novosibirsk State Pedagogical University, nadechka10.95@mail.ru, Novosibirsk*

***Ivanova Tatiana Vladimirovna***

*Bachelor, Novosibirsk State Pedagogical University, ivanovatayana32917@gmail.com, Novosibirsk*

**INFLUENCE OF PSYCHOLOGICAL PROPERTIES OF THE PERSONALITY ON GRAPHIC REPRODUCTION OF THE VISITOR INFORMATION**

*Abstract.* The article presents the results of a study of the influence of the psychological properties of a person on the technique and character of the graphic reproduction of visual information. The psychological characteristics of the personality of younger schoolchildren and students of full-time and part-time forms of learning of different sexes that have no artistic skills are assessed. In the course of the comparative analysis, it was established that synthetic patterns are characteristic of younger schoolchildren and extraverted students, regardless of gender.

*Active use of kinesthetic perception of external information in combination with visual and auditory representational systems, the presence of a high level of functional interaction of the cerebral hemispheres allows the implementation of drawings of analytical type. Such drawings are especially characteristic for introverted young men, as well as for introvert girls.*

*The revealed dependence of the drawing technique on such psychological properties of personality as the dominance of one of the representative systems (with their various combinations), the psychological type of personality, the features of the functional asymmetry of the brain should be taken into account in the process of forming and improving the artistic skills of students.*

*Keywords:* psychological properties of a person, visual information, drawing technique, interhemispheric asymmetry, psychotype, perceptual perception.

**References**

1. Akimova, M. K., Kozlova, V. T., 2000. Psychological correction of the mental development of schoolchildren. Moscow: Akademiya Publ., 160 p. (In Russ.).
2. Andronnikova, O. O., Kulikov, V. Y., Kozlova, L. A., 2011. Functional asymmetry of brain and individual psycho-physiological characteristics of persone. Medicine and education in Siberia, 3, pp. 4. (In Russ.).
3. Blinnikova, I. V., 2003. The role of visual

- experience in the development of mental functions. Moscow: IPRAN Publ., 142 p. (In Russ.).
4. Bystrushkin, S. K., 2001. The formation of adaptive abilities of the child. Novosibirsk: NSPU Publ., 170 p. (In Russ.).
5. Venger, L. A., 2001. Development of sensory perception in the process of education. Moscow: Prosveshchenie Education, 152 p. (In Russ.).
6. Volkova, E. F., 1997. Formation of the visual image of perception in the conditions of risk. Cand. Sci. (Psychol.). Novosibirsk, 16 p. (In Russ.).
7. Zhavoronkova, L. A., 2004. Features of interhemispheric asymmetry of EEG right-handed and left-handed as a reflection of the interaction of the cortex and the regulatory systems of the brain. Functional interhemispheric asymmetry: Reader. Moscow: Nauchny mir Publ., pp. 287–292. (In Russ.).
8. Zhukova, E. A., 2004. Visual acuity, visual perception and factors affecting them in younger schoolchildren. Cand. Sci. (Biol.). Kirov, 189 p. (In Russ.).
9. Zinchenko, V. P., Vergiles, N. Yu., 1969. Formation of the visual image: study of the visual system. Moscow: MSU Publ., 105 p. (In Russ.).
10. Karelin, A. A., 2007. A great encyclopedia of psychological tests. Moscow: Eksmo Publ., 416 p. (In Russ.).
11. Mayer, N. Ya., 1995. Psychological mechanisms of the formation of the visual image. Cand. Sci. (Psychol.). Novosibirsk, 22 p. (In Russ.).
12. Ozerova, M. V., 2013. About children's drawing. Moscow: Studii Artemiya Lebedeva Publ., 270 p. (In Russ.).
13. Workshop on Gender Psychology. St. Petersburg: Piter Publ., 2003, 479 p. (In Russ.).
14. Rotenberg, V. S., 2009. Interhemispheric asymmetry, its function and ontogenesis. Guide to functional interhemispheric asymmetry. Moscow: Nauchny mir Publ., pp. 164–184. (In Russ.).
15. Fetiskin, N. P., Kozlov, V. V., Manuylov, G. M., 2002. Socio-psychological diagnosis of personality development and small groups. Moscow: Publishing house of Institute of Psychotherapy Publ., 490 p. (In Russ.).
16. Cherches, T. E., 2008. Peculiarities of perception of audiovisual information in scientific and educational films. Communication in the modern paradigm of social and humanitarian knowledge. Moscow: Moscow state University and Russian communication Association Publ., pp. 518–520. (In Russ.).
17. Robbins, I., 1973. Arts and crafts media ideas for the elementary teacher Irene Robbins. West Nyach (N.Y): Parker Publ., 236 p.

*Submitted 25.04.2017*

## 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.

1.2. Журнал публикует материалы по широкому спектру теоретических и прикладных проблем в сфере образования: научные статьи, научные обзоры, научные рецензии, отзывы.

1.3. Редакцией не принимаются к рассмотрению материалы публиковавшихся ранее научных статей, а также материалы, не соответствующие изложенным требованиям, и рекламные материалы.

1.4. Все статьи, планируемые к публикации в журнале «Сибирский педагогический журнал», проходят процедуру рецензирования и утверждения редколлегией. 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.

1.5. Вознаграждение (гонорар) за опубликованные научные статьи не выплачивается.

1.6. Автор (соавторы) в соответствии с приведенными ниже требованиями и условиями регистрируется на сайте журнала, оформляет необходимые материалы: сопроводительные документы, статью.

1.7. Дополнительные условия публикации высылаются по запросу по электронной почте.

1.8. Публикация статей в журнале и доставка журнала авторам осуществляется на основании договора об оказании услуг по редакционной подготовке, доведении текста до требуемых редакторских стандартов, принятых в журнале. Извещение о благотворительном взносе высылается автору только после того, как по итогам рецензирования принято положительное решение о возможности публикации представленной статьи.

1.9. Плата с аспирантов за публикацию рукописей не взимается при предоставлении ими справки об обучении в аспирантуре на очном отделении.

1.10. 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.

1.11. Перепечатка материалов «Сибирского педагогического журнала» без разрешения редакции запрещена, ссылки на журнал при цитировании обязательны.

### 2. ТРЕБОВАНИЯ К МАТЕРИАЛАМ И РУКОПИСЯМ

2.1. Автор предоставляет в редакцию текст статьи, 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 текста составляет до 20 тыс. печ. знаков. Содержание и структура текста должны включать следующие обязательные элементы:

- постановка задачи;
- научная экспозиция, целью которой является введение в проблему;
- исследовательская часть;
- 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.

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. 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.

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. Библиографический список на русском языке 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) должен быть оформлен в соответствии с требованиями журнала – по Harvard Style (см. 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 Cyr, 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. Авторы регистрируют свои материалы на сайте журнала.

3.2. Зарегистрированные материалы направляются для рассмотрения на первичную экспертизу тематики, содержания и формата представленного текста. В случае несоответствия одному из принятых в журнале требований статья отклоняется от рассмотрения. Автору отправляется об этом уведомление. Редакция не вступает в полемику с автором в случае его несогласия с принятым решением.

3.3. Рецензирование рукописей статей, прошедших первичную экспертизу.

3.3.1. Открытое внутреннее рецензирование (автор и рецензент знают друг о друге). В данном случае рецензентом выступают лица, имеющие ученую степень доктора наук. Список рецензентов предлагается и утверждается редколлегией.

3.3.2. «Одностороннее слепое» внутреннее рецензирование (рецензент знает имя автора,



автор не знает имени рецензента). Проводится членами редакционной коллегии и редакционного совета, сформированных согласно требованиям ВАК.

3.3.3. «Двустороннее слепое» (double-blind peer-review) 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.

3.4. 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.

3.5. Рецензии на рукописи статей хранятся в редакционной коллегии тематической серии в течение пяти лет со дня публикации статей и могут представляться по запросам экспертных советов ВАК РФ.

3.6. Требования к содержанию рецензии. Рецензия должна содержать квалифицированный анализ материала статьи, объективную, аргументированную его оценку и обоснованные рекомендации, оценку возможности ее публикации в журнале:

- мотивированное перечисление положительных качеств материала;
- мотивированное перечисление недостатков материала;
- общую оценку работы и рекомендацию для редколлегии;
- предложения по доработке текста.

3.7. Форма рецензии может быть как свободной, так и заполненной экспертной анкетой, утвержденной редакционной коллегией.

3.8. Редакция имеет право отклонить рукопись, если она не соответствует требованиям, предъявляемым к научным публикациям, содержит признаки клеветы, оскорбления, плагиата или нарушения авторских прав. В случае отрицательной оценки рукописи в целом рецензент должен мотивированно обосновать свои выводы.

3.9. При положительной экспертизе и согласия членов редакционной коллегии статья включается в план публикации соответствующего тематического раздела журнала с уведомлением автора об этом.

3.10. 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. К доработанной рукописи статьи необходимо приложить ответы на все замечания рецензента. Сопроводительные документы к рукописи статьи переоформляются только в том случае, если при доработке значительно меняется название статьи или изменяется авторский коллектив.

3.11. В случае отклонения рукописи рецензентом автору направляется мотивированный отказ: письмо-уведомление.

3.12. 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.

3.13. Процедура рецензирования и утверждения статей занимает от 1 до 1,5 месяца, далее статьи публикуются в порядке очередности. За редколлегией остается право принять решение также и о внеочередной публикации статьи.

3.14. 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. Вильюйская 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](mailto:sp-journal@nspu.ru); [tromm@mail.ru](mailto: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.
- 2.
- 3.
- 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.
- 2.
- 3.
- 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. *Беянин В. П.* Психолингвистика: учебник. – 3-е изд., испр. – М.: Флинта: Московский психолого-социальный институт, 2005. – 232 с.

8. *Майерс Д. Дж.* Социальная психология: интенсив. курс. – 3-е междунар. изд. – СПб.: Прайм-Еврознак: Нева; М.: ОЛМа-Пресс, 2000. – 510 с.

9. *Бергер П., Лукман Т.* Социальное конструирование реальности: трактат по социологии знания. – М.: Моск. филос. фонд, 1995. – 322 с.

10. *Василик М. А., Вершинин М. С., Павлов В. А.* Основы теории коммуникации: учебник / под ред. проф. М. А. Василика. – М.: Гардарики, 2006. – 615 с.

11. *Антонова Н. А.* Стратегии и тактики педагогического дискурса // Проблемы речевой

коммуникации: межвуз. сб. науч. тр. / под ред. М. А. Кормилицыной, О. Б. Сиротининой. – Саратов: Изд-во Саратов. ун-та, 2007. – Вып. 7. – С. 230–236.

12. *Барм Р.* Лингвистика текста // Новое в зарубежной лингвистике. – М.: Прогресс, 1978. – Вып. VIII: Лингвистика текста. – С. 442–449.

13. *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.

14. *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.

15. *Войскупский А. Е.* Метафоры Интернета // Вопросы философии. – 2001. – № 11. – С. 64–79.

16. *Асмус Н. Г.* Лингвистические особенности виртуального коммуникативного пространства: автореф. дис. ... канд. филол. наук. – Челябинск: Челябинский гос. ун-т, 2005. – 23 с.

17. *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](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](http://ihtik.lib.ru/edu_21sept2007/edu_21sept2007_685.rar) (дата обращения: 17.05.20...).

5. *Панасюк А. Ю.* Имидж: определение центрального понятия в имиджелогии [Электронный ресурс] // Академия имиджелогии. – 2004. – 26 марта. – URL: [http://academim.org/art/pan1\\_2.html](http://academim.org/art/pan1_2.html) (дата обращения: 17.04.20...).

6. *Парпалак 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, перевод названия на англ. яз., 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. После описания – указание на язык источника (In Russ.).

Пример: Klarin, M. V., 1989. Educational technology in the educational process. Moscow: Znaniye Publ., 80 p. (In Russ.)

Larionova, M. V. ed., 2004. Formation of the European Higher Education Area. Tasks for Russian higher education. Moscow: Nauka Publ., 524 p. (In Russ.)

3.2. Описание русскоязычной статьи в научном периодическом журнале: фамилия и инициалы автора (транслитерация), год издания, название статьи на английском языке, название журнала на англ. языке, 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. Epistemological problems of the theory of education in the general scientific context. 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. Organization of the educational process. 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. 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. Typologies of migration processes. 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 \_\_\_\_\_  
Учёная степень \_\_\_\_\_  
Учёное звание \_\_\_\_\_  
Тема статьи \_\_\_\_\_  
Ранее публиковались в журнале \_\_\_\_\_ да (год) \_\_\_\_\_ нет  
Была подписка на журнал \_\_\_\_\_ да (год) \_\_\_\_\_ нет  
Ваш h-index \_\_\_\_\_  
ORCID (<https://orcid.org/register>) \_\_\_\_\_  
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*

**4/2017**

**Ведущий редактор:** Г. С. Чеснокова

**Корректор:** О. А. Разумова

**Верстальщик:** И. С. Заковряшина

Адрес редакции: 630126, г. Новосибирск, ул. Виллойская, 28

Тел./факс: 8 (383) 244-12-95.

Сайт журнала: <http://sp-journal.ru>

E-mail: [sp-journal@nspsu.ru](mailto:sp-journal@nspsu.ru); [tromm@mail.ru](mailto:tromm@mail.ru)

Формат 70×108/16. Печать цифровая.

Усл.-печ. л. 13,4. Уч.-изд. л. 13,4.

Подписан в печать: 20.08.2017 г. Тираж 600 экз. Заказ № 64.

Отпечатано:

630126, ФГБОУ ВО «НГПУ», г. Новосибирск, ул. Виллойская, 28